المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
25	47	رمضان / مارس	1447 هـ / 2026 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

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

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

ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

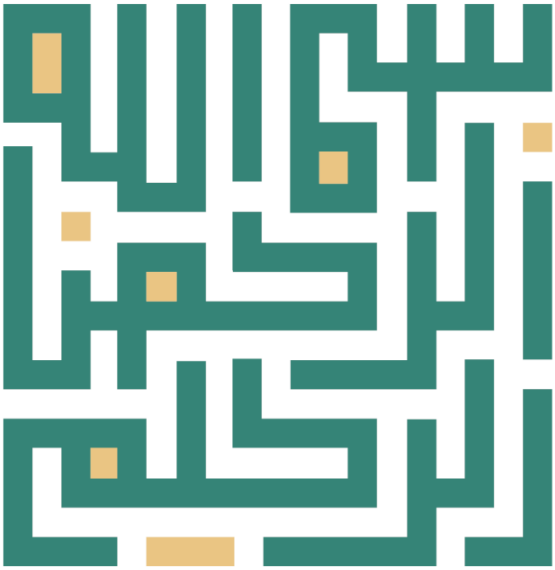
@iujournal4



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن 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 مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية:

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

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

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

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

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

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

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



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة 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 يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتوراة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل د. وافي بن متعب عردان	12
2	متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية بالجامعات السعودية د. نداء بنت ناصر الناصر	62
3	أثر برنامج قائم على مهارات التعليم الريادي لتنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا د. منال بنت حسن بن إبراهيم	100
4	نموذج مقترح لتفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية د. سليمان بن عبد العزيز الشثري	134
5	النمذجة البنائية للعلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا د. محمد بن أحمد الشرفي	186
6	تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن أ. منيرة بنت نايف المانع / أ.د. جبر بن محمد الجبر	232
7	مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية ومعوقاتها ومتطلبات تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. يحيى بن صالح الحربي	268
8	فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط د. عبد الله بن سليمان الفهيد	318
9	التسويق السياحي وأثره على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية د. هيفاء بنت يحيى البلاع	368
10	بنو ثقيف في الأندلس دراسة في الدور السياسي والحضاري من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين (92-635هـ /711-1238م) د. فاطمة بنت حاي السفياني	418

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل

The Effectiveness of the E-projects Strategy in developing Future Skills among Students at the University of Hail

إعداد

د. وافي بن متعب عردان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية- جامعة حائل

Dr. Wafi Bin Metaeb Derzi Ardan

Associate Prof. of Curriculum & Teaching Methods

Department of Curriculum & Teaching Methods

Faculty of Education- University of Hail

Email: w.ardan@uoh.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-001

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/١٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٤/٠٢ م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تعرف مدى فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، وذلك من خلال: التعرف على أهم مهارات المستقبل التي يحتاج إليها طلبة جامعة حائل، والوقوف على أثر استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، واعتمد على المزاوجة بين المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي الذي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة من (٦٨) طالباً من طلاب المستوى الرابع ببرنامج علوم الحاسب في كلية علوم وهندسة الحاسب في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وتوصل البحث إلى فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مهارات المستقبل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنمية مهارات المستقبل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: المشروعات الإلكترونية– تنمية– مهارات المستقبل– المهارات التكنولوجية والمعلوماتية– المهارات الريادية والإبداعية– المهارات الاجتماعية والحياتية– المهارات الاستراتيجية والاستشرافية

Abstract

The current research aims to determine the effectiveness of the e-projects strategy in developing future skills among students at the University of Hail. This is achieved by identifying the most important future skills required by students at the University of Hail and examining the impact of using the e-projects strategy on developing future skills among students at the University of Hail. The research relied on a combination of a descriptive approach and an experimental approach with a quasi-experimental design. A sample of (68) fourth-year students in the computer science program at the College of Computer Science and Engineering was drawn from the second semester of 2023/2024. The research concluded that the e-projects strategy is effective in developing future skills (technological & informational, entrepreneurial and innovative, social and life, strategic and future, & thinking skills). among students at the University of Hail. The results showed statistically significant differences in the mean scores of the control and experimental groups in the post-test of the future skills development test, in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences in the mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test of the future skills development test, in favor of the post-test.

Keywords: E-projects, Development, Future Skills, Technological skills, Entrepreneurial and Innovative skills, social and life skills, strategic and Future skills.

المقدمة

لقد أصبح التعليم الجامعي عملاً مؤسسياً يسعى لتحقيق تقدم المجتمعات من خلال أدواره الجديدة في إنتاج المعرفة وصناعتها وتقييمها وتطويرها، الأمر الذي يفرض بدوره القيام بوظائف جديدة ومتنوعة من أبرزها تحسين تعليم الطلبة بتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة، وإكسابها لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات. وتتطلب طبيعة مجتمع القرن الحادي والعشرين ومقتضيات مواكبتها من قبل الجامعات تعزيز مهارات المستقبل لدى الطلبة؛ لتمكينهم من التفكير المستقبلي، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وإكسابهم القدرة على استشراف المستقبل التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة، ومواجهة أحداث المستقبل، وتنمية قدراتهم التنافسية لكي يلبوا متطلبات وظائف ومهن المستقبل(عمران،٢٠٢١).

وتؤكد دراسة الحضاري، والمانع (٢٠٢١) على أن أدوار الجامعات السعودية الحديثة مهمة في تنمية مهارات المستقبل والتي تشير إلى بعض المتطلبات المعرفية والمهارية اللازمة في الطلبة، وتتضمن المهارات التي تلبي حاجاتهم في مواجهة حياتهم ومتطلبات المستقبل، كالمهارات التكنولوجية، ومهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارات الإبداع والابتكار، ومهارات الاتصال والتفاوض، والتعامل مع الآخرين، ومهارات التعلم المستمر والتعلم الذاتي، وغيرها من المهارات التي تنعكس على الكفاءة المهنية لخريجي الجامعات، حيث فرضت تحديات المستقبل مجموعة واسعة من المهارات الأساسية والاجتماعية والثقافية من أجل نجاح العمل والحياة، بالإضافة إلى دورها في تنمية المجتمعات(Cyntnia, 2015).

ويتفق كل من كير وآخرون (Care et al,2019)، وورهانتولو ومونوتو (Wrahatnolo & Munoto,2018) على أن فلسفة تعليم مهارات المستقبل تنطلق من مبدأ أن التغير في العصر الرقمي الحالي –والذي يفوق الثورة الصناعية بمرحلة– تتطلب من التعليم أن يهيئ النشء لمواكبة التغير والاستعداد للمستقبل بمهارات محددة تفي بهذا التوجه. مما تنطلق من مبدأ وهو أن النظام التعليمي أصبح مسؤولاً عن إعداد الطلبة لوظائف ومهن المستقبل.

وتمثل مهارات المستقبل السلوكيات وعمليات التفكير التي يستخدمها الطلبة في تعلم محتوى معين، وفي العمل مع الآخرين؛ لتعميق فهمهم للمحتوى، وتوفير قدرة عالية لديهم على التعلم،

ومساعدتهم على تكوين بنى مفاهيمية لتخزين المعلومات واسترجاعها، واستخدامها بطرق جديدة غير متوقعة. وترجع أهمية تنمية مهارات المستقبل لأنها تساعد الطلبة على الابتكار والمشاركة بفعالية في الحياة الواقعية، وجعلهم قادرين على حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتثقيف التكنولوجي والمعلوماتي، والمبادرة والتوجيه الذاتي (الشمراني، ٢٠٢٠).

وقد أكد المنتدى الأكاديمي المنعقد على هامش مؤتمر التحديات وفرص التعليم في القرن الحادي والعشرين في دبي أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى التوافق مع الحياة في القرن الحادي والعشرين، لذا يجب تطوير المهارات اللازمة لمواكبة التطورات والتغيرات في المجتمع، من خلال تطوير المناهج التعليمية والممارسات التربوية لمساعدة الطلاب على تحسين بيئات العمل المستقبلية (المنتدى الأكاديمي، ٢٠١٤)

ومن تزايدت الحاجة إلى توظيف بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها المشروعات الإلكترونية، والتي تعتمد –كما يرى السيد (٢٠٢٠) على القيام ببعض الإجراءات التعليمية التعلمية المتكاملة التي تسهم في بناء أنشطة لتحقيق أهداف جيدة في بيئة ثرية وغنية بالمصادر الالكترونية بشكل متزامن وغير متزامن؛ بهدف اكتساب مهارات متنوعة ومعاصرة. كما أوضح شاديف وآخرون (Shadiev,2015) أنها تعد معالجة نموذجية لممارسة مهارات التفاوض الاجتماعي بين الطلبة عند التخطيط لمشروع تعليمي من خلال توظيف أدوات التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية، وتستند على إشراك الطلبة في عملية التعلم من خلال تعاون قائم على حل المشكلات، وبناء قاعدة معرفية لديهم من خلال تعليم نشط قائم على التعاون.

وقد بدأ التحول نحو التعليم المستند على المشاريع ضمن استراتيجيات إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية كاستراتيجية تدريس حديثة ترتكز على المتعلم، وتهدف إلى تنمية المهارات والقدرات المختلفة لدى الطلبة، وتعزيز دافعيتهم للاستفادة من المحتوى العلمي المقدم لهم، وربط حياة الطلبة بالحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، وتنمية الثقة لديهم لكي يتوافقوا مع التحديات التي تواجههم في الحياة العملية (خلف والزهراني،٢٠٢١).

ويشير أكسلو وفينج (Xiaoli & Feng, 2008) إلى أن التعليم بالمشروعات يعد نموذج مبتكر للتعليم قائم على الاستكشاف لحل المشكلات المختلفة، ويعمل على تنمية دوافع المتعلمين نحو

التعليم، ويساعد المتعلمين على التواصل مع العالم الحقيقي من خلال قيامهم بمشروعات تتشابه مع تلك التي قد تواجههم على أرض الواقع.

وتتنوع المشروعات الإلكترونية التي يمكن توظيفها في التدريس باستخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية، حيث تشمل: المشروعات البنائية، والمشروعات التطبيقية، والمشروعات الاستقصائية التي تركز قيام الطالب بحل مشكلات ما، والمشروعات الهادفة لإكساب الطالب مهارة ما. وقد تنقسم من حيث نوعية المشاركة إلى مشروعات فردية حيث يقوم كل طالب بتنفيذ المشروع الذي يختاره بنفسه، أو يحدده المعلم، ومشروعات جماعية تعتمد على تعاون ومشاركة مجموعة من الطلبة في تنفيذها (خلف والزهراني،٢٠٢٠).

وفي إطار الجهود الوطنية لتأهيل الطلبة لمهارات المستقبل بدأت وزارة التعليم في تطبيق استراتيجيات تعليمية تركز على تنمية مهارات معينة داخل إطار مهارات المستقبل، وعلى الرغم من تلك الجهود؛ إلا أن التعليم في المملكة العربية السعودية يواجه تحديات فيما يتعلق بتنمية مهارات المستقبل، حيث إن بعض البرامج الأكاديمية بها لا تكسب الطلبة مهارات المستقبل التي تمكنهم من المنافسة المحلية والعالمية على الوظائف المتاحة في سوق العمل، وتعدهم للحياة العلمية والعملية. (الشهراني،٢٠٢٠).

مشكلة البحث وتساؤلاته:

في ظل ما تفرضه طبيعة مجتمع المعرفة من تحديات، أصبحت الجامعات مطالبة بإعداد وتأهيل خريجين يمتلكون مهارات ناعمة ومتميزة تمكنهم من تلبية متطلبات وظائف ومهن المستقبل، والتحول إلى تبني استراتيجيات ونظم جديدة في برامج إعدادهم للمستقبل. وتجسيداً لذلك، فقد أكدت بعض الدراسات على أهمية توظيف استراتيجية التعليم القائم على المشروعات الإلكترونية في التعليم العام والجامعي بشكل خاص ومن بينها دراسات: التعبان وناجين (٢٠١٩) ومهدي (٢٠١٨)، وخلف والزهراني (٢٠٢١) حيث إن تلك الاستراتيجية تسهم في تنمية مهارات التفكير والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات بشكل خاص.

كما أكدت توصيات المؤتمر الدولي لتقويم التعليم ٢٠١٨م بعنوان (مهارات المستقبل) تنميتها وتقويمها على أهمية بناء وتصميم إطار وطني مرن لمهارات المستقبل يراعي الاحتياجات

الاقتصادية في جميع القطاعات، وأشار المؤتمر إلى ضرورة دمج مهارات المستقبل في مناهج التعليم العام والجامعي، وأوصى بتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة تخدم في تنمية رأس المال البشري وتزيد من التنافسية في تفعيل دور الجامعات في تنمية مهارات المستقبل (مجلة قياس، ٢٠١٨).

ومن جهة أخرى أكدت بعض الأبحاث على أهمية تنمية مهارات المستقبل ومنها (المروعي والوذناني، ٢٠١٩)، و(الخضاري، والمانع، ٢٠٢١) و(موسى والزبون، ٢٠٢١). وفي السياق نفسه، يؤكد البعض أن هناك جوانب قصور متعددة في تناول المقررات والمناهج الدراسية لمهارات المستقبل على الرغم من الاهتمام العالمي بتحديدها، والدور الذي تؤديه المناهج في تنميتها، وكذلك طرق تدريسها التي تركز على الطرق التقليدية التي لم تعد تناسب العصر الحالي، وتأكيدها على تزايد الحاجة لتنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة؛ بما يمكنهم من الحياة والعمل بفاعلية في المستقبل (الشمراني، ٢٠٢٠).

كما أكدت عديد من الدراسات على فاعلية التعليم بالمشروعات في العملية التعليمية، حيث أكدت دراسة حميد (٢٠٢٤) على فاعلية التعليم بالمشروعات في تنمية مهارات التفكير التصميمي، وتحقيق الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وكذلك أكدت دراسة محمد (٢٠٢١) على فاعلية التعليم بالمشروعات في تنمية مهارات الطلاب، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.

بالإضافة لذلك فقد استشعر الباحث من خلال تدريسه لطلبة عدد من البرامج الأكاديمية بكلية التربية، وكذلك كليتي إدارة الأعمال، وعلوم وهندسة الحاسب الآلي (مقررات الإعداد العام)، وقيامه بعمل دراسة استكشافية لقياس مستوى امتلاك الطلبة لمهارات المستقبل، وذلك من خلال تطبيق اختبار مكون من (١٢) سؤال، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات امتلاك الطلبة لهذه المهارات بلغ (٣٧,٦٪)، مما يؤكد أن بعض الطلبة يفتقدون المهارات التي تحتاجها وظائف المستقبل، ويحتاجون لتنمية مهارات المستقبل لديه، والتدريب عليها، وذلك من خلال تبني بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وفي مقدمتها استراتيجية التعلم بالمشروعات الإلكترونية التي تساعد في تنمية المهارات المعرفية والأدائية لدى الطلبة.

ومن هنا تحاول هذه الدراسة تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل من خلال توظيف استراتيجية التعلم بالمشروعات والتي تعد من أكثر الاستراتيجيات مناسبة في تنمية مهارات المستقبل.

ومن هنا يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس بعض الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما أهم مهارات المستقبل التي يحتاج إليها طلبة جامعة حائل؟

٢- ما أثر استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات التكنولوجية والمعلوماتية لدى طلبة جامعة حائل؟

٣- ما أثر استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات الريادية والإبداعية لدى طلبة جامعة حائل؟

٤- ما أثر استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات الاستراتيجية والاستشرافية لدى طلبة جامعة حائل؟

٥- ما أثر استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى طلبة جامعة حائل؟

٦- ما أثر استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى طلبة جامعة حائل

٧- هل توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، وذلك من خلال:

- التعرف على الأسس النظرية التي تستند عليها استراتيجية المشروعات الإلكترونية، وأهم مهارات المستقبل التي يحتاج إليها طلبة جامعة حائل.

- الوقوف على أثر استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل (المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، المهارات الريادية والإبداعية، المهارات الاستراتيجية والاستشرافية، الاجتماعية والحياتية، والمهارات التفكير المختلفة) لدى طلبة جامعة حائل.
- التحقق من إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مهارات المستقبل.
- الكشف عن إمكانية وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة في:

١ – الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية في تحديد أبرز مهارات المستقبل التي يحتاج إليها طلبة التعليم الجامعي وتنمية معارف الطلبة بها وتزويدهم بالخبرات والمعارف النظرية حولها من خلال تفعيل استراتيجية المشروعات الإلكترونية التي ستزودهم بالإطار النظري حول تلك الاستراتيجية وخطواتها وأطرها النظرية. بالإضافة لذلك فإن استراتيجية المشروعات الإلكترونية تعد إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تتمركز حول الطالب، والتي تساعد في تنمية مهارات متعددة لديه، من خلال تمكينه من تبادل المعلومات والآراء مع زملائه، وتنمية قدرته على التواصل، والبحث عن الحلول الممكنة للموقف التعليمي.

٢ – الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في تنفيذ استراتيجية تدريسية حديثة يمكن أن تطور أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من خلال تزويدهم بآليات تنفيذها، وأدبها النظري. ومن جهة أخرى يمكن أن تسهم في اكساب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بعض الممارسات الخاصة بمهارات المستقبل، وتمكينهم من توظيفها في المواقف الحياتية والمهنية. كما يوفر البحث دليلاً للتدريس باستخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية، مما ما يفيد أعضاء هيئة التدريس في تجهيز المادة العلمية.

مصطلحات البحث:

اعتمد البحث الحالي على المصطلحات الآتية:

١- فعالية Effectiveness:

تعرف الفعالية بأنها: "مدى الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. كما تعرف بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاته والنجار،٢٠٠٣)".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الأثر الذي تحدثه استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، قياس هذا الأثر بمقارنة درجات الطلبة قبليًا وبعديًا في اختبار مهارات المستقبل.

٢- استراتيجية المشروعات الإلكترونية E-Projects Strategy:

تعرف اصطلاحاً بأنها: "منظومة متكاملة من الخطوات المتسلسلة لإنتاج مشروع إلكتروني أو رقمي تم تحديده وفق مجموعة معايير تصميم المشاريع الإلكترونية والتي تعتمد على نشاط الطلبة في إتقان مهارات التصميم والإنتاج الإلكتروني وتنفيذ المهام المناطة بهم في ظل جو من التعاون والتفاعل من أجل تنمية مهارات التعامل الإلكتروني وتوظيفه في العملية التعليمية (عبدالمنعم وآخرون، ٢٠١٩)".

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها "إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على الاستكشاف لحل المشكلات المختلفة، والتعاون والتواصل الفعال بين الطلبة، وتسير وفق إجراءات وخطوات محددة لتخطيط وتنفيذ المشروعات التعليمية وتقويمها مما يسهم في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل".

٣- مهارات المستقبل Future Skills:

تمثل مهارات المستقبل السلوكيات وعمليات التفكير التي يستخدمها المتعلمين في تعلم محتوى معين، وفي العمل مع الآخرين لتعميق فهمهم للمحتوى وتوفير قدرة كبيرة لديهم على التعلم، ومساعدتهم على تكوين بنى مفاهيمية لتخزين المعلومات واسترجاعها واستخدامها بطرق جديدة غير متوقعة (الخميسي، ٢٠١٩).

ويعرفها أبو العلا (٢٠١٨) بأنها: "مجموعة من المهارات الشاملة والمتكاملة التي تدعم تهيئة المتعلمين للمشاركة العقلية في ظل تطور العلم والتكنولوجيا من خلال استشراق ملامح وحاجات المستقبل".

كما تعرف بأنها: "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات في المستقبل (شلبي،٢٠١٤)".

ومن هنا يعرف الباحث مهارات المستقبل إجرائياً بأنها: "بعض القدرات والمتطلبات المهارية والعقلية التي تمكن طلبة جامعة حائل من مواجهة حياتهم ومستقبلهم بشكل أفضل من خلال تزويدهم ببعض المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، والريادية والإبداعية، والاستراتيجية والاستشرافية، والاجتماعية والحياتية، بالإضافة إلى مهارات التفكير المختلفة، في ظل توجهات وزارة التعليم، ورؤية السعودية ٢٠٣٠".

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١- الحدود الموضوعية: حيث اقتصر البحث على مدى فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، من خلال التركيز على أسسها النظرية، وأهم مهارات المستقبل لديهم.

٢- الحدود البشرية: حيث اقتصر البحث على طلاب المستوى الرابع ببرنامج علوم الحاسب في كلية علوم وهندسة الحاسب بجامعة حائل.

٣- الحدود المكانية: حيث اقتصر البحث على كلية علوم وهندسة الحاسب بجامعة حائل

٤- الحدود الزمانية: حيث تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري للبحث.

ويمكن عرض الإطار النظري على النحو الآتي:

الأسس النظرية لاستراتيجية المشروعات الإلكترونية:

تعد استراتيجية المشاريع الإلكترونية إحدى استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي تنفذ في بيئة التعلم عبر الويب، التي يتوافر بها أدوات وتقنيات التفاعل التي تمكن الطلبة من المشاركة والتفاعل إلكترونياً، سواء في مناقشة الأفكار أوتبادل المعلومات، مما يتيح لهم فرصة التعاون، واكتساب المعلومات والخبرات التعليمية، وتحقيق ذواتهم من خلال تكليفهم بمشاريع إلكترونية سواء كانت فردية أم جماعية بمشاركة أقرانهم(الضية،٢٠١٤).

وقد دعمت بعض النظريات التربوية والعلمية تطبيق المشروعات في التعليم، أولاهما: النظرية البنائية التي تهتم بتعليم الأفراد من خلال الخبرات حيث إن وجهتها الوحيدة مع العالم الخارجي، وهي أصل معرفة الأفراد، وتؤكد أن الفرد يبني معلوماته داخليًا متأثرًا بالبيئة المحيطة به، وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة، وليس بالضرورة أن تكون كما يريد عضو هيئة التدريس، فانهماك المدرس في إرسال المعلومات للمتعلم وتأكيدها وتكرارها لن يكون مجديًا في بناء المعلومة كما يريدها في عقل المتعلم (خلف والزهراني،٢٠٢١). وثانيهما: نظرية المعرفة: حيث ترجع فكرة المشروع لجون ديوي الذي أكد على ربط المؤسسة التعليمية بالمجتمع من خلال حل المشكلات الحياتية التي تواجه الطلبة خارجها، وتقديم خبرات تعلم ذات معنى لهم في صيغة مشروعات تدور حول مشكلة اجتماعية ما، تجعلهم أمام موقف تعليمي يحتاج للبحث والاستقصاء لحل المشكلة وفق قدرات كل طالب، بتوجيه من الأستاذ، اعتمادا على أنشطة تعلم ذاتية متنوعة (مرعي والحيلة،٢٠١٥)

ويمكن استعراض الأسس النظرية لاستراتيجية المشروعات الإلكترونية على النحو الآتي:

١- مفهوم استراتيجية المشروعات الإلكترونية

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم استراتيجية المشروعات الإلكترونية نظراً لاختلاف رؤى الباحثين وتناولهم لهذا المفهوم، حيث يعرف شين (Chien- Lianh, 2018) أن استراتيجية

المشروعات الإلكترونية تجعل من المتعلم أكثر قدرة على التأمل والاستقلال في إيجاد حلول للمشكلات من خلال التخطيط، والقدرة على طرح التساؤلات وممارسة البحث العلمي.

كما يعرفها شادي وآخرون (Shadie et al, 2015) بأنها: معالجة تعليمية، نموذجية لممارسة مهارات التفاوض الاجتماعي بين الطلاب عند التخطيط لتنفيذ مشروع تعليمي من خلال توظيف أدوات التواصل التقني بشكل تزامني وغير تزامني في العملية التعليمية.

بينما ترى السيد (٢٠٢٠) أنها: "إجراءات تعليمية متكاملة يساهم فيها الطلبة للقيام بإجراء مشروعات وأنشطة لتحقيق هدف محدد من خلال المشاركة الإيجابية والعمل التعاوني بين الطلبة في بيئة تعليمية غنية بمصادر التعلم الواقعية والرقمية والتفاعلية".

وتعتمد استراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية على المصادر الإلكترونية المستخدمة في تنفيذ المشروع، وعرض المصادر الإلكترونية للطلاب باستراتيجية تظهر التنافس حول المعلومات بينها، وربط المعلومات المعروضة بالأهداف التعليمية للمشروع التعليمي الإلكترونين واستخدام تسلسل المعلومات في تنفيذ المشروع، وتدريب الطلبة على تحمل مسؤولية المعلومات التي توصلوا إليها وتطبيقاتها العملية بالمشروع، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم المهنية والربط بين المعلومات التي يتوصلون إليها وتكاملها مع زملائهم، وبذلك يعطى التعلم القائم على المشاريع الإلكترونية فرصة للطلبة لتحقيق ذواتهم (السيد، ٢٠٢٠).

مما سبق يتضح أن استراتيجية المشروعات الإلكترونية تعتمد على المشاركة الفاعلة من الطالب في الموقف التعليمي، والعمل الجماعي، ومساعدته على استخدام النظريات المعرفية التي تساعدهم في عملية الاستكشاف والبحث، والاستفادة من التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية، وتفعيل دور عضو هيئة التدريس كمسير ومشارك في الموقف التعليمي.

أهداف استراتيجية المشروعات الإلكترونية وخصائصها

يتفق كل من باريسا وماريا (Amissah, 2019) ، وهلال وآخرون (٢٠٢٤) على أن استراتيجية المشروعات الإلكترونية تهدف إلى إتاحة الفرصة للطلبة للتحكم في عملية التعلم؛ واتخاذ القرارات بشأن تقييم نتائج جهودهم التي بذلوها، والإستراتيجيات التعليمية التي استخدموها، وقيادة أنشطة التعلم، وتصميم خطط أو مقترحات؛ وجمع وتحليل وإدماج المعلومات، وتفسير

وتصميم وبناء النماذج، والوصول إلى الحقائق، وإدخال مهام معرفية أكثر تعقيدًا في عملية التعلم، واكتساب الخبرة والتوجيه الذاتي، وارتفاع مستوى ما وراء المعرفة اللازمة للطلبة للقيام بعملية التعلم القائمة على المشاريع بفعالية، وإشراك الطلبة في المفاهيم والمبادئ الرئيسية للموضوع مع التركيز على أن عمل المشروع يبقى أساسيًا وليس ثانويًا بالنسبة للمقرر، وتركيز الانتباه على قضايا أو أسئلة مثيرة تدفع لاستكشاف عميق لمواضيع مهمة وواقعية، وتخصيص نتاجات التعلم التي تحل المشكلات وتفسر المعضلات أو تقدم معلومات تم توليدها عبر التحقق والبحث والاستنتاج، بالإضافة إلى استخدام التقويم المبني على الكفاءة الأدائية.

أما بالنسبة لخصائص استراتيجية المشروعات الإلكترونية، فقد حدد نينج (Ning, 2010) بعض الخصائص ومنها أنها توفر:

- بيئة متمركزة على المتعلم: حيث تركز على الطالب وتنمية قدراته، ومساعدته على اتخاذ القرارات، وتوفير تغذية راجعة لمساعدته في تحسين أدائه.

- تكامل المحتوى للمقرر الدراسي مع معايير وأسس التعليم بحيث يكون هناك هدفًا واضحًا، وهناك دعم للطالب أثناء التعلم سواء أثناء عملية التعلم أو مرحلة الإنتاج.

- مهام أصلية تأخذ عدة أشكال تعتمد على الهدف من المشروع، ويكون هذا المشروع متصل بالعالم الحقيقي، ويتم التواصل مع الطلبة وأقرانهم من خلال الويب بحيث يمكنهم توزيع المهام والتشارك فيها.

- فرص للطلبة لاكتساب مهارات التعلم التشاركي مثل مجموعات صنع القرار، وتوفير التغذية الراجعة للمتعلمين وأقرانهم والعمل مع كل متعلم كباحث.

- وسائط العرض المتعددة التي تمكن الطلبة من استخدام مختلف التكنولوجيا بفاعلية كأدوات في التخطيط والتنمية أو عرض المشاريع، وتكمن قوة التعلم بالمشروعات في التكامل بين التكنولوجيا والمناهج الدراسية وذلك للخروج بمنتج مناسب.

- الإدارة الفاعلة للوقت من خلال التخطيط، والمراجعة خلال عملية تصميم النظام، وأثناء عملية التعليم يقوم الطالب بتحديد الزمن الذي يستغرقه في عملية التعليم والقيام بالمشروع.

– التقييم المبتكر حيث يتطلب التعلم بالمشروعات تقييمًا مبتكرًا حيث يقيم الطالب نفسه، ويقيم زملائه، كما تتاح لكل من شارك في المهمة أو المشروع تقييم المشروع بحيث لا يقتصر التقييم على عضو هيئة فقط كما كان يحدث سابقًا.

مما سبق يتضح أن استراتيجية المشروعات الإلكترونية تسهم في تنمية القدرات المختلفة لدى الطلبة، وتمكينهم من التحكم في عملية التعلم، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة الفعالة في المواقف التعليمية، وزيادة الحافز والدوافع التعليمية، وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرار وحل المشكلات، وزيادة التعاون بين المتعلمين، ودمج المعرفة المتنوعة بين المتعلمين والاستفادة منها، وتحسين كفاءة وثقافة المشروع لدى الطلبة، وتوفير التعلم في الوقت المناسب.

خطوات تنفيذ استراتيجية المشروعات الإلكترونية

يمر تنفيذ استراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريس بعدة خطوات منها: تحديد الأهداف والموصفات والنماذج المستندة على المعايير، وتحديد الأسئلة الأساسية والأسئلة الفرعية الخاصة بالمشروع، وتحديد معايير ومعاملات المشاريع، ووضع المتطلبات الضرورية، والتحقق من القوائم، ودعم الموارد المتاحة، وتحديد تاريخ بداية المشروع، وتاريخ نهايته، وتقديم نماذج مقترحة للمشروع، وتوفير الموارد اللازمة، بما في ذلك الوقت، ووضع تعليقات قصيرة على تلك النماذج ليقوم الطلاب بعملية التقييم (الشمراني،٢٠٢٠)

وتتضمن الخطوات الإجرائية لتنفيذ استراتيجية إلكترونية ما يأتي (الضية، ٢٠١٤):

- اختيار المشروع وتحديده: ويتم عادة من خلال طرح بعض التساؤلات على الطلبة.
- التخطيط للمشروع: حيث يتم وضع الخطة الزمنية للمشروع، وتحديد المهام وتوزيع الأدوار على المجموعات التعاونية.
- تصميم المشروع: ويعني به عملية البناء الفعلي للمشروع وفق أطر علمية وفلسفية موجهة.
- توظيف النقاش: وذلك بتوظيف الأدوات الإلكترونية الخاصة بعمل الطلبة وإدارتها وتنظيمها.

- تنفيذ المشروع: حيث يتم الانتقال من مرحلة الفكرة إلى التنفيذ والتطبيق على أرض الواقع، حيث توضع خطة تنفيذية للمشروع والبدء في تنفيذها، ويقوم كل طالب بتنفيذ المهام المكلف بها، ويقع على عاتق عضو هيئة التدريس تهيئة الظروف المناسبة، والتوجيه والإرشاد، وتذليل الصعاب للطلبة.
- عرض المشروع بشكل إلكتروني: وهذا من أجل تبادل الآراء بين الطلبة، والمراجعة، والتقييم، والتطوير.
- تقويم المشروع: حيث يتم تقييم نتائج المشروع ومناقشتها مع عضو هيئة التدريس، وتقديمه التغذية الراجعة لهم.

مهارات المستقبل لدى طلبة الجامعات

يستخدم مصطلح مهارات المستقبل عادة لتحديد ما يفترض من الطلبة معرفته، وما يستطيعون فعله؛ بحيث يمكنهم الانخراط في سوق العمل، واتخاذ القرارات في العالم الحديث، ويرى مؤيدو هذه الفكرة أن المؤسسات التعليمية يجب أن تكون معنية بشكل أكبر بما يستطيع أن يفعله الطلبة بالمعرفة، وليس مجرد اكتساب المعرفة من أجل تلبية متطلبات تربية المستقبل (الشهراني،٢٠٢٠). وتتضمن مهارات المستقبل بعض المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعليم والابتكار في العمل والحياة وترتكز أهداف تنمية مهارات المستقبل إلى جعل المتعلمين قادرين على حل المشكلات والتفكير الناقد، الابتكار والإبداع، الاتصال، والتعاون، والمرونة، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والإنتاجية. ويؤدي اكتسابها إلى توفير مخرجات تعليمية متميزة وقادرة على مواكبة المستجدات المحلية والعالمية (الفواعير والتوبي، ٢٠١٧).

وتتفق كل من الأسمري (٢٠٢٣)؛ و(Ehlers & Kellema,2019) أن مهارات المستقبل تتضمن عدة مهارات تؤهل الطلبة للتكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ووظائف المستقبل ومنها:

- المهارات التحليلية: تشمل: التجديد والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتعاون والمشاركة، والاتصال والتواصل.

- المهارات الحياتية والمهنية: وتتضمن: القدرة على التكيف والمرونة، المبادرة والتوجيه الذاتي، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية، والمهارات الاجتماعية، والإدارة والتخطيط، والتفاعل الاجتماعي والتفاعل عبر الثقافات، والإنتاجية والمساءلة.
- مهارات المعلومات والإعلام والتقنية: وتشمل: الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، واستخدام التقنية بفاعلية.

وتقسم مهارات المستقبل ثلاث مجموعات رئيسة هي (الخشاتي، ٢٠١٩):

– مهارات التعلم والابتكار: وتتكون من مهارات الإبداع والابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والتواصل.

– مهارات الثقافة الرقمية: وتتكون من مهارات الثقافة الرقمية، والثقافة الإعلامية الرقمية، والثقافة التقنية والتي تتعمق باستخدام التقنيات.

– مهارات الحياة والمهنة: وتشمل: مهارة المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والإنتاجية، والمساءلة، والقيادة، والمسؤولية.

وتؤكد دراسة المروعي والوزناني (٢٠١٩) على جملة من مهارات المستقبل التي تناولت مهارات التفكير وحل المشكلات، ومهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، والمهارات الاجتماعية والتواصلية، والمهارات السلوكية، ومهارات الاقتصاد والإعداد لسوق العمل، بينما يركز الشمراني (٢٠٢٠) على مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، ومهارات الحياة والعمل.

ويرى سوفيدرا وأوفير(Saavedra & Opfer,2012) أن مهارات المستقبل أولها: المهارات الحياتية، وتتضمن: الذكاء، والمرونة، والقدرة على التكيف، وثانيها: مهارات سوق العمل: وتشمل: التعاون، والمبادرة، والقيادة، والمسؤولية، وثالثها: مهارات تطبيقية ممثلة في: الوصول إلى المعلومات وتحليلها، والتواصل الفعال، وتحديد حلول بديلة للمشكلات، ورابعها: مهارات شخصية مثل: الفضول العلمي، والتخيل، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وخامسها: مهارات التعامل مع الآخرين: وتشمل التعاون، والعمل الجماعي، وسادسها: مهارات غير معرفية كالتحكم في المشاعر.

مما سبق يتضح أن مهارات المستقبل تتمحور حول المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، والتمكن من التعامل بكفاءة مع الحاسب، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير، والتعاون، والاتصال الفعال، والابتكار، والتوجيه الذاتي، والإنتاجية.

الدراسات السابقة.

وقد تناولها الباحث في المجالات الآتية:

أولاً: دراسات تناولت استراتيجية المشروعات الإلكترونية

هدفت دراسة هلال وآخرون (٢٠٢٤) إلى التوصل لقائمة بمعايير تصميم المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات تطوير مواقع الويب التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقائمة بمهارات تطوير مواقع الويب التعليمية المراد تنميتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتفاق بنسبة ١٠٠ % على أهمية معايير تصميم المشروعات الإلكترونية، وبلغت نسبة الاتفاق على ارتباط المؤشرات بالمعايير ما بين (٩٠ %: ١٠٠ %)، وكذلك قائمة مهارات تطوير مواقع الويب التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بنسبة ١٠٠ % إلى أهمية كل من المهارات الرئيسة والفرعية.

وتناولت دراسة حميد (٢٠٢٤) استخدام التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير التصميمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية، واعتمدت على المنهج التجريبي، وتوصلت إلى أن التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية حقق فاعلية في تنمية مهارات التفكير التصميمي والكفاءة الذاتية لدى عينة البحث.

وحاولت دراسة بيومي ومحمود (٢٠٢٣) تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على توظيف نمطين لاستراتيجية المشروعات الإلكترونية (الجماعية والفردية) ونمطين من التدريب الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) وأثرهما على تنمية كلا من الجانب المعرفي ومهارات بناء الاختبارات الإلكترونية التكيفية وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أثر نمط استراتيجية المشروعات الإلكترونية الفردية بنمط التدريب الإلكتروني المتزامن في التحصيل المعرفي وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الفرقة الأولى تكنولوجيا تعليم، وأثر نمط استراتيجية

المشروعات الإلكترونية الجماعية بنمط التدريب الإلكتروني المتزامن في الأداء العملي لمهارات بناء الاختبارات الإلكترونية التكيفية.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية المدعومة بتطبيقات جوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية على تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أسيوط، وتوصلت إلى تحسن الأداء في التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا، مما يؤكد فاعلية وأثر التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية في تدريس التربية البيئية لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أسيوط.

كما هدفت دراسة السيد (٢٠٢٠) إلى تعرف أثر استراتيجية المشروعات الإلكترونية على مهارات تدريس الرياضيات والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات في تخصص الصفوف الأولية من خلال بطاقة ملاحظة تقيس مهارتهن في تدريس الرياضيات، ومقياس للاتجاهات نحو استراتيجية المشروعات الإلكترونية، وطبق البحث على عينة قدرت بعدد (٣٥) طالبة معلمة وأكدت البحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات لصالح البعدي والتأكيد على فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى عينة البحث.

وهدفت دراسة عبدالمنعم وآخرون (٢٠٢٠) إلى دراسة فاعلية استراتيجية التعلم بالمشروعات الرقمية في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، واعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في استجابات الطلبة، مما يدل على فاعلية وكفاءة استراتيجية التعلم بالمشروعات الرقمية في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة.

وهدفت دراسة لين (Lin , 2018) إلى تحديد أثر التعلم؛ لمشاريع الإلكترونية الجماعية عبر الويب مع الوعي الجماعي وتقييم الأقران على التنظيم المشترك والوعي الذاتي بجامعة تايوان وتكونت المجموعة التجريبية من (٤٣) طالب وطالبة بينما شكلت المجموعة الضابطة (٤١) طالب

وطالبة وأكدت النتائج على ازدياد أنشطة المجموعة التجريبية وقضاء وقت أطول في المناقشات عبر الويب وازدياد التفاعل ونمو التعلم الذاتي المنظم للمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

كما هدفت دراسة شانبيت وآخرون (Chanpet et al, 2018) إلى تحديد تصورات أعضاء هيئة التدريس حول التعلم بالمشاريع الإلكترونية عبر الويب مقارنة بالتعلم عبر المشاريع في الفصول المعتادة في مقرر إنشاء الوسائط في جامعة تايلاند، وتوصلت النتائج إلى تقدم بيئة التعلم بالمشاريع الإلكترونية عبر الويب ودعم أنشطة التفاعل بين المتعلمين كما جاءت تصورات المعلمين إيجابية ومهاراتهم أعلى من المعلمين في بيئة التعلم القائمة على المشاريع المعتادة.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات المستقبل:

هدفت دراسة العتيبي (٢٠٢٤) إلى التعرف على واقع دور التعليم الجامعي في تنمية مهارات المستقبل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، والكشف عن التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في تنمية مهارات المستقبل من وجهة نظرهم، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن التعليم الجامعي بجامعة شقراء يقوم بدوره في تنمية مهارات المستقبل بدرجة كبيرة؛ حيث جاءت مهارات التفكير العليا في المرتبة الأولى، يليها المهارات العاطفية والاجتماعية، ثم المهارات البدنية والعملية.

وهدفت دراسة أبو عيادة والعابد (٢٠٢٤) إلى اقتراح أنموذج تربوي مقترح لتفعيل مهارات استشراف المستقبل لدى طلبة الجامعات الأردنية استنادا لمبادئ التربية المستقبلية. واستخدمت المنهج الوصفي التطويري، وتوصلت إلى أن واقع تفعيل مهارات استشراف المستقبل لدى طلبة الجامعات الأردنية استناداً لمبادئ التربية المستقبلية قد جاء بدرجة منخفضة، والأهمية قد جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود حاجة لتفعيل مهارات استشراف المستقبل لدى طلبة الجامعات الأردنية استناداً لمبادئ التربية المستقبلية.

وحاولت دراسة صلاح الدين (٢٠٢٣) تنمية مهارات تطوير المنصات التعليمية والوعي المعلوماتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، واستخدمت كلا من منهج المسح الوصفي، والمنهج التجريبي، وتوصلت إلى فاعلية البيئة الذكية القائمة على التعليم المنظم ذاتيًا في ضوء التعلم من أجل المستقبل لتنمية متغيرات البحث التابعة، ويوصي البحث

بضرورة تبنى البيئات الذكية لتنمية مهارات تطوير المنصات التعليمية، في ضوء مبادئ التعلم المنظم ذاتيًا.

وهدفت دراسة الفارسي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن درجة تضمين مهارات المستقبل في برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية، وتوصلت إلى أن المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة عالية لجميع فقرات الاستبانة من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيرات الدراسة. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لكل من التخصص الدراسي والسنة الدراسية على تقديرات الطلبة في تضمين مهارات المستقبل في برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية.

وهدفت دراسة الشراري (٢٠٢١) إلى توضيح العلاقة بين توظيف المهارات المستقبلية أثناء التدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن المستوى الكلي لتوظيف المهارات المستقبلية ومحاورها الثلاثة أثناء التدريس كان متوسطا، كذلك تبين أن الاتجاه نحو مهنة المستقبل لدى الطلبة كان متوسطاً، مع وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينهما. وأوصت الدراسة بتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف المهارات المستقبلية أثناء التدريس، وتحسين التوجهات المهنية المستقبلية لدى الطلبة.

وتناولت دراسة غارسيا وآخرون (Garcia, 2021) مهارات من أجل مستقبل عمل في جامعة غرناطة بإسبانيا من خلال تتبع المقالات المنشورة، وأكدت النتائج على أن جميع المقالات المنشورة تؤكد على إتقان التكنولوجيا لتلبية الاحتياجات المهنية والرقمية الجديدة، وأن اكتساب المعارف والمهارات الرقمية أبرز العوامل في الوصول إلى سوق العمل.

وهدفت دراسة الخضاري والمانع (٢٠٢١) إلى التعرف على متطلبات تنمية مهارات المستقبل في الجامعات السعودية من خلال وظائف الجامعة الثلاث (البحث العلمي، التدريس، وخدمة المجتمع). وقد أظهرت نتائج البحث استقراء آراء الخبراء حول المتطلبات التي تحتاجها الجامعات السعودية للقيام بأدوارها في تنمية مهارات المستقبل وضرورة دعم الباحثين، وتحفيز

أعضاء هيئة التدريس المميزين، وتعزيز التعاون بين الجامعات والمؤسسات المجتمعية وتعزيز الشراكة مع القطاع الحكومي والخاص.

وتناولت دراسة ملكاوي (٢٠٢٠) دور التعليم والتدريب الجامعي بمكوناته المختلفة في تنمية مهارات المستقبل من وجهة نظر أساتذة الجامعات الحكومية الأردنية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود أثر إيجابي للتعليم والتدريب وأبعاده الفرعية في الجامعات الحكومية الأردنية في تنمية مهارات المستقبل، في حين أظهرت النتائج قلة فاعلية دور أساليب وأدوات التقييم في تنمية مهارات المستقبل.

وتناولت دراسة شين وهسو (Chen & Hsu, 2020) رؤية المستقبل من خلال الاعتراف بتعزيز التفكير المستقبلي في نظام التعليم ومعرفة تأثير علم أصول التدريس الموجه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة تامكانغ في مدينة تايوان، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين التحقوا بالدورات المستقبلية يظهرون أداء أعلى ذو دلالة إحصائية في التفكير المستقبلي، وأن الذكور تفوقوا على الإناث في التفكير المستقبلي الذي أصبح أكثر أهمية في العصر الحديث.

كما أجرى فيتلو (Vitiello, 2020) بدراسة بعنوان تعليم المستقبل وتحدياته من خلال وجهة نظر جيل الألفية، واهتم البحث بالتركيز على إدخال المهارات الشخصية في مناهج البرامج الدراسية في جامعة روما تري في إيطاليا، وتوصل البحث إلى التركيز على تطوير مهارات الاتصال والتفكير النقدي، والإبداع، ورفع الوعي البيئي لمواجهة التحديات التي تهدد العالم وأكد البحث على التوجه للتعاون والبعد عن الاستهلاكية والتضامن في جميع المناهج والبرامج التعليمية.

وهدفت دراسة محمد وعبدالناصر (٢٠١٨) تطبيق برنامج قائم على تنمية مهارات المستقبل لتعديل أسلوب الحياة المؤثر على اتجاه الطالبات الجامعيات نحو العمل الإنتاجي، وتوصلت إلى أنه يمكن التنبؤ باتجاه الطالبات نحو العمل الإنتاجي من خلال أسلوب الحياة لديهن، وأظهرت تفوق المجموعة التجريبية مما يدل على وجود أثر واضح للبرنامج على تنمية مهارات المستقبل والاتجاه نحو العمل الإنتاجي لدى الطالبات.

وحاولت دراسة جوسبينج وآخرون (Gossiping et al,2013) التعرف على متطلبات تحسين مهارات المستقبل ممثلة في: الابتكار والإبداع، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والاتصال،

والتوجيه الذاتي) بما يسهم في تحقيق كفاءة المتعلمين، وتوصلت إلى أن تنمية مهارات المستقبل تسهم في تحسين قدرة الطالب على اتخاذ القرار، والإدارة الفعالة للموارد والنظم والعمليات، وتعزيز الثقة بالنفس والمبادرة، والمرونة، وتوقع المشكلات وتشخيصها ووضع حلول بديلة لها.

وبعد استعراض الدراسات السابقة يلحظ الباحث تفاوتاً في تركيز الباحثين على متغيرات هذا البحث، فمن الأبحاث ما ركز على توظيف استراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريس، وركزت بعض الأبحاث على مهارات المستقبل في جميع المراحل الدراسية في التعليم الجامعي، ولا شك أن الاستراتيجية التدريسية القائمة على المشروعات الإلكترونية والاستراتيجيات المهمة والمتطورة التي ينبغي على أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي توظيفها والدراية بها وبأدبها النظري بشكل أوسع، ومن جهة أخرى حاجة طلبة التعليم الجامعي إلى التنمية والتدريب على أهم مهارات المستقبل والتي تنعكس على شخصيات المتعلمين وربما تؤهلهم لسوق العمل بشكل أفضل. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من خلال الاهتمام بتوظيف استراتيجية المشروعات الإلكترونية في العملية التدريسية، وكذلك الاهتمام بمهارات المستقبل لدى طلبة الجامعات، في حين أن البحث الحالي يختلف عنها في تركيزه على فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري، وبناء أدوات البحث.

إجراءات البحث وخطواته

ويمكن عرض إجراءات البحث وخطواتها على النحو الآتي:

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في طلبة جامعة حائل.

عينة البحث:

وتتكون عينة البحث من طلبة المستوى الرابع ببرنامج علوم الحاسب في كلية علوم وهندسة الحاسب في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وعددهم (٦٨) طالباً، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين، أولهما: ضابطة تدريس بالطريقة التقليدية وعددهم (٣٤) طالباً، وثانيهما: تجريبية تدريس باستراتيجية المشروعات الإلكترونية وعددهم (٣٤) طالباً.

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المزاوجة بين:

١- المنهج الوصفي: وقد هدف إلى التعرف على الأسس النظرية لاستراتيجية المشروعات الإلكترونية، وأهم مهارات المستقبل، ومدى امتلاك طلبة جامعة لمثل هذه المهارات.

٢- المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي: وذلك لقياس أثر المتغير المستقل (استراتيجية المشروعات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات المستقبل)، من خلال تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتم تطبيق اختبار مهارات المستقبل قبل إجراء التجربة وبعدها، حيث درست المجموعة التجريبية الوحدة التدريسية باستخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في حين درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة

فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المستقبل.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل.

أدوات البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات الآتية:

١-بطاقة ملاحظة مهارات المستقبل

٢-اختبار مهارات المستقبل.

إعداد أدوات الدراسة:

١– بطاقة ملاحظة مهارات المستقبل:

لإعداد هذه البطاقة اتبع الباحث الخطوات التالية:

– تحديد الهدف من إعداد البطاقة، وهو ملاحظة مهارات المستقبل لدى طلبة برنامج علوم الحاسب في كلية علوم وهندسة الحاسب؛ وذلك لتضمينها في الأنشطة المستخدمة لتدريس الوحدة.

– الاطلاع على المحتوى العلمي للوحدة التدريسية المستهدف تدريسها؛ وذلك بهدف التعرف على أهم مهارات المستقبل التي يمكن أن ينميها المحتوى العلمي لهذا المقرر لدى الطلبة.

– مسح الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات المستقبل لدى الطلبة.

– تحليل أهداف تدريس المقرر ومخرجاته التعليمية المستهدفة.

– استخلاص مهارات المستقبل ووضعها في بطاقة مبدئية، وشملت: المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، والمهارات الريادية والإبداعية، المهارات الاستراتيجية والاستشرافية، والمهارات الاجتماعية والشخصية، ومهارات التفكير المختلفة.

– التأكد من صدق البطاقة، وذلك من خلال عرضها على (١٠) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وذلك لإبداء الرأي في المهارات من حيث: مناسبتها لطلبة الجامعة، ومدى جودة صياغتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً من مهارات المستقبل.

– فحص آراء المحكمين عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية التي حصلت عليها كل مهارة من مهارات المستقبل، ثم الإبقاء على المهارات التي وافق عليها (٨٥٪ فأكثر) من المحكمين. وتم التعديل المناسب في ضوء ما أشار إليه المحكمون سواء أكان بالحذف أم بالإضافة أو التعديل في المهارات المعروضة، ومن ثم التوصل إلى القائمة الآتية من المهارات:

جدول (١) أهم مهارات المستقبل التي يمكن تنميتها لدى طلبة الجامعة

مهارات المستقبل	المهارات الفرعية	نسبة الموافقة
المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	مهارات توظيف تكنولوجيا المعلومات واستخدام التقنيات الرقمية، مهارة إدارة المعرفة الرقمية، مهارات الإعلام الرقمي، مهارة اتخاذ القرار القائمة على توظيف التقنيات الرقمية، مهارات المواطنة الرقمية والتربية المعلوماتية، مهارة إدارة أدوات الذكاء الاصطناعي وانترنت الأشياء، مهارة إدارة الأعمال الرقمية والتكنولوجية، مهارات الثقافة الرقمية والتمكن المعلوماتي، مهارات التنور المعلوماتي والإعلامي	100%
المهارات الريادية والقيادية	مهارات الابتكار والتجديد، مهارات الإبداع والابتكار المعرفي، مهارات ريادة الأعمال وتأسيس المشاريع الريادية، مهارات الإدارة والتخطيط والتنظيم، مهارة المبادرة بطرح الأفكار الابتكارية، مهارة التخطيط وإدارة الأعمال للمستقبل الريادي، مهارة التفاوض الفعال مع الآخرين	100%
المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	مهارة التخطيط الاستباقي، مهارة التفكير الاستراتيجي، ومهارة التغيير الاستراتيجي، ومهارة التحليل الاستراتيجي الشخصي.	90%
المهارات الاجتماعية والحياتية	المهارات الحياتية، مهارة الاتصال والتواصل الفعال، مهارة التوجيه الذاتي، مهارة إدارة المحتوى المعرفي والتعلم الذاتي، مهارة التعاون والعمل الجماعي ضمن فريق، مهارة التفاعل الاجتماعي وفهم الثقافات المتعددة، مهارة الذكاء الاجتماعي والوجداني، ومهارة تحمل المسؤولية الفردية والجماعية	100%
مهارات التفكير المختلفة	القدرة على التفكير الابتكاري، ومهارة التفكير المرن، ومهارة التفكير النقدي، ومهارة التفكير الإيجابي، ومهارة التفكير التأملي	90%

ويتضح من البيانات الواردة بالجدول السابق اتفاق المحكمين على مهارات المستقبل المضمنة في القائمة بنسبة إجمالية (٩٦٪)، مما يدل على أهمية تنمية هذه المهارات لدى الطلبة. وقد أوصى المحكمون بتعديل المهارات الاجتماعية والشخصية إلى المهارات الاجتماعية والحياتية، وتعديل المهارات الريادية والإبداعية إلى المهارات الريادية والقيادية، كذلك إضافة بعض المهارات مثل: تأسيس المشاريع الريادية ومهارة التفاوض الفعال في محور المهارات الريادية والقيادية، وفهم الثقافات المتعددة في محور المهارات الاجتماعية والحياتية.

وقد قام الباحث بعرض بعض المشاريع التي اقترحها الطلبة بما يتناسب مع المحتوى العلمي للوحدة الدراسية ومنها: مشروع HiTech 2024، ومشروع Digiinfo Startup، ومشروع Futurex2024، موضحاً: الهدف من كل مشروع، وخطة تنفيذ المشروع، والزمن المناسب لكل مرحلة من مراحل المشروع، ودور الطلبة في كل مشروع وتحفيزهم على المشاركة في التصميم والتنفيذ، ومراقبة استخدام الطلبة للبرامج والتطبيقات التقنية في تصميم وتنفيذ المشروع، وتقديم الدعم الفني لكل مجموعة من الطلبة، وعرض الطلبة لمشروعاتهم عبر الويب، وتقديم التغذية الراجعة حول كل مشروع. وحرص الباحث على ملاحظة ممارسة الطلبة للمهارات أثناء عرض المشاريع، وتدوينها بالبطاقة قبل وبعد التدريس باستخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية.

٢- اختبار مهارات المستقبل:

تم بناء اختبار مهارات المستقبل وفقاً للخطوات التالية:

(أ) تحديد الهدف من الاختبار: حيث هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكين طلبة برنامج علوم الحاسب في كلية علوم وهندسة الحاسب بجامعة حائل من مهارات المستقبل.

(ب) صياغة مفردات الاختبار: قام الباحث بصياغة مفردات الاختبار بعد تحليل محتوى الوحدة التدريسية المستهدف تدريسها، وقد تكون الاختبار من (٥٠) مفردة تقيس مهارات المستقبل المحددة في القائمة السابقة، بحيث يندرج تحت كل مهارة عدة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وقد تمت مراعاةُ بعض الأمور في صياغة فقرات الاختبار، منها: أن تكون شاملةً لمهارات المستقبل المراد قياسها، وواضحةً وبعيدةً عن الغموض، ومصوغةً بصورة إجرائية، وتضمنت الورقة الأولى من الاختبار بيانات الطالب، والهدف من الاختبار، والتعليمات المتعلقة بالاختبار، وأعد الباحث مفتاح الإجابة؛ للرجوع إليه عند تصحيح الاختبار، وتم رصد درجة واحدة لكل سؤال يجيب عنه الطالب بطريقة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وهذا يتفق مع نوع أسئلة الاختبار، ويضمن مزيدًا من الموضوعية في تقدير إجابات الطلبة.

(ج) ضبط الاختبار: تم ضبط الاختبار من خلال حساب كل من:

ج/١ صدق الاختبار: حيث تم التحقق من صدق الاختبار من خلال:

– صدق الاتساق الظاهري: حيث قام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على (١٠) محكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك لإبداء الرأي حول فقرات الاختبار من حيث مدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ارتباطها بالمهارة التي تعبر عنها، وقد تم تعديل بعض الفقرات، حتى أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحا للتطبيق.

– صدق الاتساق البنائي: قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات المستقبل على عدد (٢٤) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث من طلبة الشعب المماثلة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢): معامل ارتباط مهارات المستقبل مع الدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة	معامل الارتباط
1	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	.810**
2	المهارات الريادية والإبداعية	.708**
3	المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	.708**
4	المهارات الاجتماعية والحياتية	.809**
5	مهارات التفكير المختلفة	.715**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لمهارات المستقبل ترتبط ارتباطاً قوياً بالدرجة الكلية للاختبارK وأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وفي ذلك تأكيد على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جـ/٢ ثبات الاختبار: حيث تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال:

– الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تعتمد هذه الطريقة على تقسيم فقرات الاختبار إلى قسمين متكافئين، بحيث يمثل النصف الأول المجموعة الأولى من الفقرات، ويمثل النصف الثاني المجموعة الثانية من الفقرات، والجدول التالي يوضح نتائج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة التصفية:

جدول (٣) يوضح نتائج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

م	مهارات المستقبل	معامل الارتباط ٠,٩٤٣

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين النصفين عالٍ جداً؛ وهو ما يدل على قوة معامل الأداء على الاختبار.

– الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات الاختبار، قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من (٣٥) طالباً من خارج عينة البحث، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) يوضح نتائج ثبات الاختبار باستخدام ألفا كرونباخ

م	المهارة	معامل ألفا كرونباخ
1	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	.817**
2	المهارات الريادية والإبداعية	.728**
3	المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	.808**
4	المهارات الاجتماعية والحياتية	.831**
5	مهارات التفكير المختلفة	.785**
	الاختبار ككل	0.852

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لمهارات المستقبل جاءت جميعها مرتفعة، وهو ما يشير إلى وجود ثباتٍ عالٍ للاختبار، ومن ناحية أخرى أيضاً جاءت قيمة معامل ألفا للاختبار كاملاً (٠,٨٦٢)، وهي قيمة عالية؛ ما يدل على توفر ثباتٍ عالٍ للاختبار أيضاً.

(د) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة من طلاب كلية علوم وهندسة الحاسب من غير عينة البحث الأصلية، وبلغ عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية (٢٢) طالباً؛ وذلك بهدف التأكد من وضوح مفردات كل اختبار وتعليماته، حيث أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بحساب المتوسط بين زمن إجابة أول وآخر طالب، وقد وجد أن متوسط الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (٥٠) دقيقة.

(هـ) حساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار: بعد أن تم تطبيق التجربة الاستطلاعية تم تحليل نتائج الطلاب للتعرف على معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد تم ترتيب نتائج الطلبة تنازلياً حسب درجاتهم في الاختبار، وتم أخذ نصف المجموعة كمجموعة عليا،

ونصفها الأخر كمجموعة دنيا، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٥١-٠,٩٠)، وجاءت متوسط معامل الصعوبة الكلي (٠,٨١)، وبذلك أبقى الباحث على جميع فقرات الاختبار؛ وذلك لمناسبة مستوى درجة صعوبات المفردات، كما تم حساب معامل التمييز من خلال التمييز بين الطلبة المتميزين والضعاف، وتم ترتيب الدرجات تنازلياً، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٧-٠,٧٩)، وجاءت متوسط معامل التمييز الكلي (٠,٤١)، وبذلك أبقى الباحث على جميع فقرات الاختبار؛ وذلك لمناسبة مستوى درجة الصعوبة والتمييز لجميع المفردات.

٣- دليل عضو هيئة التدريس:

يعد دليل عضو هيئة التدريس بمثابة المرشد الذي سيقوم بإرشاد عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بكيفية استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تدريس الوحدة الدراسية المختارة. ويتضمن الدليل ما يلي:

- مقدمة توضح أهمية الدليل وعناصره.
- نبذة عن التعليم القائم على المشروعات واستراتيجية المشروعات الإلكترونية.
- الأهداف العامة لتدريس الوحدة الدراسية.
- خطة تدريس كل درس من دروس الوحدة المختارة وفقاً لاستراتيجية المشروعات الإلكترونية، متضمنة:

• نواتج التعلم المستهدفة: حيث يمكن لعضو هيئة التدريس أن يقيس مدى تحقق هذه النواتج بعد كل درس.

• المتطلبات السابقة: بحيث يمكن لعضو هيئة التدريس الربط بين المعرفة السابقة واللاحقة.

• الوسائل التعليمية المستخدمة: حيث تشمل المواد والأدوات التي تساعد في تحقيق النواتج التعليمية المستهدفة.

- خطوات السير في الدرس: بحيث يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، وتم اختيار المشروعات وتحديد أهدافها، وتنفيذها وفق الخطة المحددة بمساعدة عضو هيئة التدريس.
- أسئلة التقويم: وهي مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لكل درس.

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لمعرفة آرائهم حول مدى شموله لموضوعات الوحدة الدراسية، وارتباطه بالنواتج التعليمية المستهدفة، وملاءمة أساليب التقويم للموضوعات، وقام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة وأصبح الدليل في صورته النهائية.

٤– تطبيق تجربة الدراسة: لتطبيق تجربة الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

(أ) اختيار عينة الدراسة: حيث تم اختيار عينة الدراسة من (٦٨) طالباً من طلاب المستوى الرابع ببرنامج علوم الحاسب في كلية علوم وهندسة الحاسب جامعة حائل، وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة وعددها (٣٤) طالباً تدرس بالطريقة التقليدية، وأخرى تجريبية وعددها (٣٤) طالباً تدرس باستراتيجية المشروعات الإلكترونية.

(ب) تنفيذ التجربة: حيث تم:

- تطبيق الاختبار القبلي: حيث قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات المستقبل قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين المجموعتين للتعرف على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات المستقبل قبليا

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	34	2.46	0.95	1.462	غير دالَّة عند 0.05
التجريبية	34	2.32	0.91		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين.

- تدريس الوحدات الدراسية: حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتعارف عليها وتتمثل بالمحاضرة والشرح والإلقاء مع إعطاء بعض التدريبات، وقد بدأ الباحث بإجراءات تنفيذ التجربة من يوم ١٨ فبراير ٢٠٢٤م وحتى ١٠ مارس ٢٠٢٤م، واستغرقت عملية شرح الوحدة وعقد الاختبار ٣ أسابيع
- تطبيق الاختبار البعدي: ففي الأسبوع الرابع قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدي لمهارات المستقبل على الطلبة إلكترونياً على الطلبة من خلال رابط إلكتروني، وإرساله إلى الطلبة مع بعض التعليمات، وذلك بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية، وتم رصد نتائج الاختبار لمعرفة فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة، واستخلاص النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

ويمكن عرض نتائج البحث وتفسيرها على النحو التالي:

١- نتائج الفرض الأول:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-Test" للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا بالطريقة التقليدية)، وطلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستراتيجية المشروعات الإلكترونية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل. وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٦) يوضح قيمة اختبار "ت" ومستويات دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل

العينة / مهارات المستقبل	المجموعة الضابطة ن (34)		المجموعة التجريبية ن ن (34)		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	3.52	0.677	4.23	0.254	2.832	دالّة
المهارات الريادية والإبداعية	3.84	0.628	4.18	0.239	2.109	دالّة
المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	4.06	0.314	4.26	0.459	2.565	دالّة
المهارات الاجتماعية والحياتية	4.72	0.442	4.90	0.243	2.112	دالّة
مهارات التفكير المختلفة	3.47	0.621	3.97	0.740	2.927	دالّة
المهارات ككل	3.52	0.599	3.93	0.789	2.183	دالة

ويتضح من الجدول السابق حدوث تطور ملحوظ، وارتفاع مستوى الأداء المهاري لدى الطلبة الذين درسوا باستراتيجية المشروعات الإلكترونية في التطبيق البعدي للاختبار، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بطريقة التدريس التقليدية، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة لأقسام مهارات المستقبل فقد جاءت نتائجها على النحو الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل في المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة "ت" (٢,٨٣٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات التكنولوجية والمعلوماتية لدى الطلبة، وبذلك يكون أجاب البحث عن السؤال الثاني.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل في المهارات الريادية والإبداعية،

وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة "ت" (٢,١٠٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات الريادية والإبداعية لدى الطلبة، وبذلك يكون أجاب البحث عن السؤال الثالث.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل في المهارات الاستراتيجية والاستشرافية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة "ت" (٢,٥٦٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات الاستراتيجية والاستشرافية لدى الطلبة، وبذلك يكون أجاب البحث عن السؤال الرابع.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل في المهارات الاجتماعية والحياتية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة "ت" (٢,١١٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية لدى الطلبة، وبذلك يكون أجاب البحث عن السؤال الخامس.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل في مهارات التفكير المختلفة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة "ت" (٢,٩٢٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة، وبذلك يكون أجاب البحث عن السؤال السادس.

وعلى ضوء هذه النتائج يتم رفض الفرض الصفري، ويتم قبول الرفض البديل الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات المستقبل".

ولقياس حجم أثر فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة المجموعة التجريبية، قام الباحث باستخدام معادلة مربع إيتا لحساب حجم الأثر، حيث نتج

معامل إيتا بقيمة (٠,٤٦٣)، ومربع إيتا بقيمة (٠,٣٠٢) أي أكبر من (٠,١٦)، وهي قيمة جيدة تدل على حجم اثر كبير بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويعزي هذا الأثر إلى استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية، حيث أنها تنمي المهارات والكفايات المختلفة لدى الطلبة، وتلبي احتياجاتهم عند اختيار المشروع، وتعزز دافعيتهم للاستفادة من المادة العلمية، وتشجعهم على التعاون والتواصل مع زملائهم، وتدعم العمل الجماعي في إنجاز المهام التدريسية، وتدربهم على تحمل مسؤولية المعلومات التي توصلوا إليها وتطبيقاتها العملية بالمشروع، وتنمي قدراتهم المهنية على الربط بين المعلومات التي يتوصلون إليها، وتكاملها مع زملائهم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Lin,2018)، ودراسة (Chanpet et al,2018)، ودراسة الشيخ وآخرون (٢٠٢٣) واللاتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لصالح التطبيق البعدي نتيجة التدريس باستراتيجية التعليم القائم على المشروعات.

ومن التحليل السابق يتضح فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة، وقد يعزي ذلك إلى:

- حدوث تغيير في الأفكار التي يحملها الطلبة نتيجة مناقشة النتائج معهم؛ حيث ساعد ذلك على تنمية التفكير بمرونة، والتواصل الفعال معهم، وتنمية قدرتهم على التساؤل وحلِّ المشكلات، وتنمية قدرات التفكير التبادلي لديهم.
- أسهمت الاستراتيجية في تنمية عمليات التعلم لدى الطلبة، وهو ما كان له أثره الإيجابي على بعض المهارات، ومنها: المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، والمهارات الريادية والإبداعية، والمهارات الاستراتيجية والاستشرافية، والمهارات الاجتماعية والحياتية، ومهارات التفكير المختلفة

الفرض الثاني:

وينص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المستقبل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-Test"للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المستقبل. وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المستقبل

التطبيق / مهارات المستقبل	القبلي		البعدي		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	3.46	0.643	3.61	0.684	2.753	غير دالة
المهارات الريادية والإبداعية	3.79	0.648	3.82	0.609	2.275	غير دالة
المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	3.75	0.651	3.91	0.663	2.596	غير دالة
المهارات الاجتماعية والحياتية	3.85	0.317	4.02	0.339	2.907	غير دالة
مهارات التفكير المختلفة	3.52	0.672	3.69	0.693	2.148	غير دالة
الاختبار ككل	3.49	0.509	3.61	0.532	2.254	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" (٢,٢٥٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد حدوث تطور ملحوظ، وارتفاع مستوى الأداء المهاري لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية المشروعات الإلكترونية في التطبيق البعدي للاختبار، مقارنة بالتطبيق القبلي، وهذا يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المستقبل (المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، والمهارات الريادية والإبداعية، والمهارات الاستراتيجية والاستشرافية، والمهارات الاجتماعية والحياتية، ومهارات التفكير المختلفة) وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلاب الذين درسوا بها.

وعلى ضوء هذه النتائج يتم رفض الفرض الصفري، ويتم قبول الرفض البديل الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المستقبل، وذلك لصالح التطبيق

البعدي"، مما يدل على أثر استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلاب جامعة حائل. ويرجع الباحث ذلك إلى التزام الطلاب بتطبيق الاستراتيجية وخطواتها بشكل جيد، وتطبيق المعلومات والمعارف المكتسبة، وتحملهم المسؤولية في عملية التعلم، والمشاركة الفاعلة في تنفيذ المشروعات، بالإضافة إلى دور الاستراتيجية في تحقيق التكامل والترابط المعرفي، وتنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه كل من دراسة أبو عيادة والعابد (٢٠٢٤)، ودراسة محمد وعبدالناصر (٢٠١٨) التي أكدت حدوث تطور ملموس في مهارات الطلبة بعد تدريس الاستراتيجيات التدريسية والبرامج المقترحة. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة حميد (٢٠٢٤)، ودراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة السيد (٢٠٢٠) اللاتي أكدت وجود أثر فعال لاستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات وأداء الطلبة.

الفرض الثالث:

وينص على "لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات لدى الطلبة بهدف الوقوف على طبيعة العلاقة بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، والجدول التالي يوضح مصفوفة الارتباط بينهما:

جدول (٨) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل

مهارات المستقبل	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	المهارات الريادية والإبداعية	المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	المهارات الاجتماعية والحياتية	مهارات التفكير المختلفة
المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	.630**	0.292	0.349	0.331	0.332

مهارات المستقبل	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية	المهارات الريادية والإبداعية	المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	المهارات الاجتماعية والحياتية	مهارات التفكير المختلفة
المهارات الريادية والإبداعية	0.292	1	.437*	0.092	.624**
المهارات الاستراتيجية والاستشرافية	0.209	.613**	0.334	-0.110	.434*
المهارات الاجتماعية والحياتية	.0332	.624**	0.347	0.104	1
مهارات التفكير المختلفة	0.349	.437*	0.334	-0.126	0.313

(**) دالَّةٌ عد مستوى 0.01 (*) دالَّةٌ عد مستوى 0.05

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل، حيث أظهرت المصفوفة وجود علاقة بين استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية المهارات التكنولوجية والمعلوماتية، والمهارات الريادية والإبداعية، والمهارات الاستراتيجية والاستشرافية، والمهارات الاجتماعية والحياتية، ومهارات التفكير المختلفة.

وعلى ضوء هذه النتائج يتم رفض الفرض الصفري، ويتم قبول الرفض البديل الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل". ويرجع الباحث ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية تدعم التواصل والتكامل بين عمليات التعلم الفعال، المشاركة الإيجابية، والعمل التعاوني بين الطلبة في الموقف التعليمي، مثل: التعاون، والمسؤولية، والمشاركة، والتفاعل، وبين نواتج التعلم وأهدافه، مثل: حل المشكلات، والتفكير الناقد؛ وهذا بدوره ينمي المهارات والمعارف التي يكتسبها الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة.

ومن العرض السابق يتضح فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية وتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل، ويرجع الباحث هذه النتائج إلى اكتساب الطلبة الذين درسوا بالاستراتيجية العديد من المهارات من خلال التركيز على المهارات الرقمية والتكنولوجية والريادية والاستراتيجية، وقيام عضو هيئة التدريس بتنويع الأنشطة والخبرات التعليمية للطلبة، وهذا ما يسهل عليهم اكتساب مهارات المستقبل. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة برنامج علوم الحاسب في كلية علوم وهندسة الحاسب، والتي تركز على التعلم الذاتي واستقلالية الطالب في عملية التعلم والتعليم، وجعله محوراً رئيساً ومصدرا مهماً من مصادر الحصول على المعلومة، هذا بالإضافة إلى أن نوعية المهام والتكليفات والأنشطة المناطة بهم تتطلب منهم ممارسة مهارات المستقبل بشكل أكبر ومستمر، حيث إنها تستلزم منهم القيام بعمليات التقصي والاكتشاف والتواصل مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وتبادل المعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشراري (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة. وأوصت بتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف المهارات المستقبلية أثناء التدريس، وتحسين التوجهات المهنية المستقبلية لدى الطلبة.

وبناء على التحليل السابق لنتائج البحث، يرى الباحث أن هناك بعض التطبيقات العملية لهذه النتائج، وتتمثل في: اعتماد استراتيجية المشروعات الإلكترونية كاستراتيجية تدريسية ضمن استراتيجيات التعليم والتعلم بجامعة حائل، وتضمين بعض المشروعات في نظام التقويم والامتحانات بالجامعة، وتنمية قدرات وكفايات أعضاء هيئة التدريس على توظيفها في العملية التدريسية، و تضمين المقررات الدراسية مهارات المستقبل، بحيث يتم تنقيحها بمهارات التفكير والابتكار، ومهارات استخدام التكنولوجيا، ومهارات الحياة الوظيفية، مما يجعل المقررات أكثر فاعلية وأكثر فائدة لوظائف المستقبل.

توصيات البحث.

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- التهيئة والإعداد الجيد لتنفيذ استراتيجية المشروعات الإلكترونية، والتخطيط التفصيلي للمشروع وفق جدول زمني محدد لكل مرحلة، وتحفيز الطلبة على الالتزام به.
- تقديم برامج تدريبية تركز على توظيف استراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريس، حيث إنها تساعد في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم التدريسية.
- تمكين المتعلم من التعلم الذاتي وتوظيف التكنولوجيا في المواقف التعليمية المختلفة، وقيام عضو هيئة التدريس بتقديم التوجيه والإرشاد للطلبة ومساعدتهم على اكتساب المعارف بشكل يتسم بالاستمرار.
- الاهتمام بتطوير التعليم والتدريب بأساليبه ومناهجه وأدواته كنتيجة لتطور التكنولوجيا وما تحدثه من أثر في مهارات ووظائف المستقبل، وتمكين الطلبة والمتدربين من مهارات المستقبل التي تمكنهم من الحصول على وظائف واستمرار العاملين بوظائفهم الحالية والتكيف معها، بل وزيادة قدراتهم وإنتاجيتهم.
- مراجعة برامج إعداد المعلم بصورة دورية، وتضمين مهارات المستقبل بصورة واضحة في مخرجات البرنامج، واستحداث مقرر خاص بمهارات المستقبل وطرحه كمقرر اختياري لمساعدة الطلبة على تنمية مهاراتهم المستقبلية، وتضمين بعض مقررات البرامج الدراسية بمهارات المستقبل.
- إعادة النظر في بيئات التعلم، وبكل ما يتعلق بالسياسات والإستراتيجيات والعملية التعليمية، وهو ما يعد الخطوة الأولى نحو خلق بيئة من شأنها تعزيز ودعم مهارات المستقبل، ووضع تصور ورؤية لبيئة التعلم، ودعمها لاستخدام التقنيات الحديثة ودعم التعلم في الفصول العادية والافتراضية.
- إعداد دليل تعريفي باستراتيجية المشروعات الإلكترونية من حيث: مفهومها، وأسسها، ومراحل وخطوات تنفيذها، ودور المعلم والطالب فيها.
- إقامة ورش تعريفية حول مهارات المستقبل لدى طلبة الجامعة، وتعريف أعضاء هيئة التدريس بها، وبسبل تنميتها لدى الطلبة.

- الاهتمام بتدريس مهارات المستقبل سواء كانت مقرراً عاماً على طلبة الجامعة، أم من خلال المناهج الدراسية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وذلك عبر مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، ودمج المهارات في المناهج القائمة من خلال تجميع المهارات ودمجها بأهداف واضحة على أساس الموضوعات التي يدرسها الطلاب.
- تخطيط الأهداف العامة للبرامج الأكاديمية، وصياغة المخرجات التعليمية المستهدفة، وتضمين مهارات المستقبل خلالها، وذلك لتنميتها لدى الطلبة، وكذلك تضمينها في الأنشطة المتنوعة.
- تضمنين استراتيجية المشروعات الإلكترونية كإحدى الاستراتيجيات التدريسية في البرامج الأكاديمية التي تناسبها، ويسهل تطبيقها بها.
- توفير الأدوات والمقاييس المقننة علمياً لتعريف مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل بوجه عام، وطلبة كلية علوم وهندسة الحاسب بوجه خاص، بما يناسب التخصص الأكاديمي.
- تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق استراتيجية المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة الجامعة بما يهيئهم لوظائف ومهن المستقبل، ويمكنهم من المنافسة مع نظرائهم من خريجي الجامعات الأخرى.
- اتباع عضو هيئة التدريس نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم يساعده على استشراف آفاق المستقبل، واستشعار نتائج عملية تطبيق التغيير المقترح في العملية التعليمية، وبالتالي إدخال تغييرات مخطط لها لضمان نجاحها.
- الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها المختلفة في تطوير طرق التدريس من خلال استخدامها بصورة منظمة ومخطط لها واختيار الوقت المناسب لاستخدامها.

دراسات مقترحة.

يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهي:

- فعالية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل.
- فعالية برنامج قائم على التعلم بالمشروعات في تنمية المهارات الريادية لدى طلبة جامعة حائل.
- برنامج مقترح لتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة جامعة حائل في ضوء مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو عيادة، هبة توفيق والعابد، رويدة زهير (٢٠٢٤). أنموذج مقترح لتفعيل مهارات استشراف المستقبل لدى طلبة الجامعات الأردنية استناداً لمبادئ التربية المستقبلية. مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية. ٣ (١)، مركز رماح للبحث والتطوير الموارد البشرية، نابلس: ٢٩٢-٣١٩.

الأسمري، نورة عوضة (٢٠٢٣). مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل. مجلة العلوم التربوية. ٩ (٣)، جامعة الأمير سطام: ٣٨٥-٤٢٠.

بيومي، إيمان عطيفي ومحمود، أيمن جبر (٢٠٢٣). التفاعل بين نمطي التدريب الإلكتروني "المتزامن / غير المتزامن" ونمطي استراتيجية المشروعات الإلكترونية "الفردية / الجماعية" وأثره على تنمية مهارات بناء الاختبارات الإلكترونية التكيفية وقوة السيطرة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم. ٣٣ (٨). الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، أغسطس: ١٩٧-٣٩٠.

التعبان، مهند عبدالله؛ وناجي، انتصار محمود. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٤٠٠-٤٢٣.

حايك، هيام. التعليم القائم على المشاريع: قصص التطبيق في المؤسسات التعليمية. تم الرجوع إلى *htt://Cutt.us/qocvx* في ٢٠١٨/٤/٥م.

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)، كلية التربية، جامعة المنصور، يناير: ١٤٤٠-١٤٨٩.

الخشاتي، علي خلف (٢٠١٩). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة آل البيت.

الخضاري، محمد راجس، والمانع، عبدالله محمد. (٢٠٢١). متطلبات تنمية مهارات المستقبل في الجامعات السعودية من خلال وظائف الجامعات الثلاث. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد السادس، المجلد السابع والثلاثون.

خلف، عبدالرحمن محمد؛ والزهراني، ابراهيم عبدالله (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل بمادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السابع والثلاثون، العدد العاشر، ١٠٢-١٢٥.

الخميسي، مها عبدالسلام. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية حل المشكلات التعاونية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المجلة المصرية للتربية العلمية. ٢٢ (٤). ٩٥-١٣١.

السيد، صباح عبدالله. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية المشاريع الإلكترونية في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات تخصص صفوف أولية واتجاهاتهن نحوها. مجلة العلوم التربوية. ٢٨ (٣)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة: ١-٤٢.

شحاته، حسن أحمد؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشراري، العنود صبيح (٢٠٢١). توظيف المهارات المستقبلية أثناء التدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ١٨ (٦٩)، مركز لبحوث التربوية والنفسية، العراق: ٣٥-٦٢.

شلبي، نوال محمد (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٣ (١٠)، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن: ١-٣٣.

الشمراني، عليه أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية بيئة الفصول المنعكسة القائمة على المشروعات في تنمية مهارات المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. المجلة العربية للتربية النوعية. ٤ (١٣)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب: ١٧-٤٤.

الشهراني، شرف فرج (٢٠٢٠). مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية مهارات المستقبل لدى طلابهم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. (٥)، كلية التربية، جامعة سوهاج، أكتوبر: ١٩٥٤- ١٩٨٤.

صلاح الدين، أمين (٢٠٢٣). بيئة ذكية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في ضوء التعليم من أجل المستقبل وأثرها على تنمية مهارات تطوير المنصات التعليمية والوعي المعلوماتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

مجلة كلية التربية بالمنصورة. ١٢٣ (١). كلية التربية، جامعة المنصورة، يوليو: ٩٨٠-١٧٢.

عبد الجليل، علي سيد؛ والمليجي، حسنية محمد؛ ومنصور، ماريان ميلاد، وعبدالوهاب، سعد حسن، (٢٠١٨). أثر استخدام تطبيقات الحوسبة الحسابية في تنمية مهارات المشروعات الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسيوط. مجلة كلية التربية. ٣٤ (٢٢)، جامعة أسيوط:٢٥١-٢٣٥.

عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات ريادة الأعمال التكنولوجية والانهماك في تعلم مقرر الحاسوب في التعليم لدى طلاب كلية التربية. مجلة عجمان للدراسات والبحوث. ١٨ (٢)، جامعة عجمان: ١-٣٧.

عبدالجواد، رجائي عبدالله. (٢٠٢٠) مصفوفة مقترحة في تدعيم معلمة المستقبل برياض الأطفال لتدريس الأنشطة الفنية في ضوء متطلبات القرن الـ٢١. مجلة العلوم التربوية. ٤ (٥)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، أكتوبر: ٤٢١-٤٤٧.

عبدالمنعم؛ رانيا عبدالله؛ وحرب، سليمان أحمد؛ وحسونه، إسماعيل عمر. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية التعلم بالمشروعات الرقمية في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٨ (٣)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، ٤٩٧-٥١٣.

العتيبي، نوف مناحي (٢٠٢٤). دور التعليم الجامعي في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية: جامعة شقراء أنموذجا. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية. (٢٤). جامعة الباحة، مارس: ٩٨-١٣٠.

عفيفي، محرم يحي والمالكي، حسن ضيف الله (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الأقسام العلمية المعلمين بالكلية الجامعية بالقنفذة جامعة أم القرى. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ٤٣ (٣)، أكتوبر: ١٣-٤٩

عقل، مجدي؛ والنحال، عادل (٢٠١٧). أثر توظيف استراتيجية المشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ١ (٢٥)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين: ٣٣-٥١.

عمران، خالد (٢٠٢٠). ثورة المناهج التعليمية لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة "رؤى مستقبلية". المجلة التربوية. ٨٥ (١). كلية التربية، جامعة سوهاج: ١-١٨.

العنزي، وفاء فهد؛ والنصيان، عبدالرحمن. (٢٠٢٠) الممارسات التدريسية لمعلمات الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة العلمية. ٣٦ (٤)، كلية التربية، جامعة أسيوط: ٤٣٥-٤٦٤.

الفارسي، عبدالله علي (٢٠٢٢). درجة تضمين مهارات المستقبل في برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. (٢٨)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب: ٤٠٧-٤٢٦.

الفهيد، عبدالله سليمان. (٢٠٢١)، تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة العلمية. ٣٧ (٥). كلية التربية، جامعة أسيوط: ١٩٧-٢٥٠.

الفواعير، أحمد محمد؛ التوبي، عبدالله سيف. (٢٠١٧). تقويم برامج التدريب الميداني للتربية العلمية في كلية العلوم والآداب في جامعة نزوى. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. ١١ (٢)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: ٢٤٢-٢٥٧.

محمد، أمل أحمد، وعبدالناصر، غادة محروس (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض مهارات المستقبل لتعديل أسلوب الحياة المؤثر على اتجاه عينة من طالبات جامعة بيشة نحو العمل الإنتاجي، مجلة كلية التربية، ٧١ (٣)، كلية التربية، جامعة طنطا: ٤١٢-٤٧٢.

محمد، سماح أحمد (٢٠٢٣). استخدام التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية المدعومة بتطبيقات الجوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدي طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية. ٣٧ (٢)، كلية التربية، جامعة أسيوط، ديسمبر: ١-٤٢.

المروعي، عليا عمر؛ والوزناني، سمر محمد. (٢٠١٩). تصور مقترح لمعامل بحوث الفعل المصغر لتنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية. (٢٠)، كلية البنات، جامعة عين شمس: ٦٣٧-٦٥٤.

مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد (٢٠١٥). طرق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

ملكاوي، نازم محمود (٢٠٢٠). دور التعليم والتدريب الجامعي في تنمية مهارات المستقبل من وجهة نظر أساتذة الجامعات الحكومية الأردنية. مجلة الإدارة العامة. ٦١ (٢)، معهد الإدارة العامة، الرياض: ٢٣٥-٢٩٢.

مهدي، حسن زكي. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي يعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية. ٣٠ (١)، جامعة الملك سعود: ١٠١-١٢٦.

المؤتمر الدولي (٢٠١٨). (مهارات المستقبل – تنميتها وتقويمها). هيئة تقويم التعليم والتدريب، الرياض، مجلة قياس، العدد ١٨.

موسى، إيناس داود والزبون، محمد سليم (٢٠٢١). التحديات التي تواجه المعلمين في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة. مجلة كلية التربية. ٣٧ (٨)، كلية التربية، جامعة أسيوط، أغسطس: ٧٩-٩٩.

هلال، شيماء أحمد؛ رمود، ربيع عبدالعظيم؛ والرقود، محمود عبدالمنعم (٢٠٢٤). معايير تصميم المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات تطوير مواقع الويب التعليمية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بدمياط. (٨٩)، كلية التربية، جامعة دمياط، أبريل: ٩٥-١٣١.

وهدان، ميادة محمد. (٢٠٢١). المناهج ومهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية الممارسات الحياتية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة التربية الموسيقية. العلوم التربوية، المؤتمر الدولي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس بالتعاون مع الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية (*AAASSC*). (مستقبل تطوير المناهج في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ١٧-١٨ فبراير ٢٠٢١م.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Galil, Ali Sayed; El-Melegy, Hosnia Mohamed; Mansour, Marian Milad; and Abdel-Wahab, Saad Hassan (2018). The Effect of Using Computer Applications on Developing E-Project Skills among Students of the Faculty of Specific Education, Assiut University. Faculty of Education Journal. 34 (22), Assiut University: 251-235.

Abdul Jawad, Rajai Abdullah. (2020). A proposed matrix to support future kindergarten teachers in teaching artistic activities in light of the requirements of the 21st century. Journal of Educational Sciences. 4 (5), Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University, October: 421-447.

Abdul Majeed, Ahmed Sadiq (2020). Using an e-projects strategy to develop technological entrepreneurship skills and engagement in learning the computer science course among students in the College of Education. Ajman Journal of Studies and Research. 18 (2), Ajman University: 1-37.

Abdul Moneim, Rania Abdullah; Harb, Suleiman Ahmed; and Hassouna, Ismail Omar. (2019). The effectiveness of a digital project-based learning strategy in developing educational game design skills among female students in the College of Education at Al-Aqsa University in Gaza. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. 28 (3), Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine, 497-513.

Abu Ayada, Hiba Tawfiq, and Al-Abed, Rawida Zuhair (2024). A proposed model for activating future-forecasting skills among Jordanian university students based on the principles of future education. Alpha Journal for Humanities and Scientific Studies, 3 (1), Ramah Center for Human Resources Research and Development, Nablus: 292-319.

Afifi, Muharram Yahya and Al-Maliki, Hassan Daif Allah (2019). The Effectiveness of a Proposed Program in Developing 21st Century Skills among Students of Scientific Departments and Teachers at the University College in Qunfudhah, Umm Al-Qura University. International Journal of Educational Research (IJER). 43 (3), October: 13-49.

Al-Anzi, Wafaa Fahd; and Al-Nusayan, Abdulrahman. (2020). Teaching practices of physics teachers in light of twenty-first century skills. Scientific Journal. 36 (4), Faculty of Education, Assiut University: 435-464.

Al-Asmari, Noura Awada (2023). The level of teaching practices among secondary school mathematics teachers in light of future skills. Journal of Educational Sciences, 9 (3), Prince Sattam University: 385-420.

Al-Fahid, Abdullah Suleiman. (2021). Evaluation of educational activities for the My Eternal Language course for the third intermediate grade in light of twenty-first century skills. Scientific Journal. 37 (5), Faculty of Education, Assiut University: 197-250.

Al-Farsi, Abdullah Ali (2022). The degree of inclusion of future skills in the teacher preparation program from the perspective of students of the Faculty of Arts and Humanities at Al-Sharqiya University. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. (28), Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization: 407-426.

Al-Fawaeer, Ahmed Mohammed; Al-Tubi, Abdullah Saif. (2017). Evaluation of field training programs for science education in the Faculty of Arts and Sciences at the University of Nizwa. Journal of Educational and Psychological Studies. 11 (2), College of Education, Sultan Qaboos University: 242-257.

Al-Khadhari, Muhammad Rajis, and Al-Manea, Abdullah Muhammad (2021). Requirements for developing future skills in Saudi universities through the functions of the three universities. Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, Issue Six, Volume Thirty-Seven.

Al-Khamisi, Maha Abdel Salam. (2019). The Effectiveness of the Collaborative Problem-Solving Strategy in Developing Twenty-First Century Skills among Second-Year Preparatory Students. The Egyptian Journal of Science Education. 22 (4), pp. 95-131.

Al-Khashati, Ali Khalaf (2019). The degree of possession of twenty-first century skills by Arabic language teachers in Jordan from the perspective of school principals. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Al al-Bayt University.

Al-Marwaei, Alia Omar; and Al-Waznani, Samar Mohammed (2019). A Proposed Concept for Micro-Action Research Laboratories to Develop Future Skills among University Students. Journal of Scientific Research in Education (20), Faculty of Girls, Ain Shams University: 637-654.

Al-Otaibi, Nouf Manahi (2024). The Role of University Education in Developing Future Skills among Students in Light of the Human Capacity Development Program: Shaqra University as a Model. Al-Baha University Journal for Humanities (24). Al-Baha University, March: 98-130.

Al-Sayed, Sabah Abdullah. (2020). The Effectiveness of the E-Projects Strategy in Developing Some Mathematics Teaching Skills and Attitudes of Female Student Teachers in Primary Grades. Journal of Educational Sciences. 28 (3), Graduate School of Education, Cairo University, pp. 1-42.

Al-Shahrani, Sharaf Faraj (2020). The Level of Teaching Practices of Mathematics Teachers Supporting the Development of Future Skills among Their Primary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Young Researchers in Educational Sciences (5), Faculty of Education, Sohag University, October: 1954-1984.

Al-Shamrani, Alia Ahmad (2020). The effectiveness of a project-based flipped classroom environment in developing future skills among female secondary school students in Jeddah. Arab Journal of Specific Education. 4 (13), Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization: 17-44.

Al-Sharari, Al-Anoud Subaih (2021). Employing future skills during teaching from the perspective of Islamic studies students at the Northern Border University and its relationship to their attitudes toward future careers. Journal of Educational and Psychological Research. 18 (69), Center for Educational and Psychological Research, Iraq: 35-62.

Al-Taban, Muhannad Abdullah; and Naji, Intisar Mahmoud. (2019). The Effectiveness of the Project-Based Learning Strategy in Developing Systemic Thinking Skills and E-Project Production among Students of the Faculty of Education at Al-Aqsa University. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies. 400-423.

Aql, Majdi and Al-Nahhal, Adel (2017). The Effect of Employing the E-Projects Strategy on Developing Educational Website Design Skills among Female Students at Al-Aqsa University in Gaza. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 1 (25), Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine: 33-51.

Bayoumi, Iman Ateifi, and Mahmoud, Ayman Jabr (2023). The Interaction Between Synchronous/Asynchronous E-Learning and Individual/Group E-Project Strategy and its Impact on Developing Adaptive E-Test Building Skills and Self-Control among Educational Technology Students. Educational Technology. 33 (8). Egyptian Society for Educational Technology, Egypt, August: 197-390.

Haik, Hiam. Project-Based Learning: Stories of Application in Educational Institutions. Accessed at http://Cutt.us/qocvx on April 5, 2018.

Hamida, Shaimaa Samir (2024). Using e-project-based learning to develop design thinking skills and self-efficacy among mathematics students in the Faculty of Education. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University. 125 (2), Faculty of Education, Mansoura University, January: 1440-1489.

Hilal, Shaimaa Ahmed; Ramoud, Rabie Abdel-Azim; and Al-Raqoud, Mahmoud Abdel-Moneim (2024). E-Project Design Standards for Developing Educational Website Development Skills among Educational Technology Students. Journal of the College of Education, Damietta. (89), Faculty of Education, Damietta University, April: 95-131.

Imran, Khaled (2020). Revolutionizing Educational Curricula to Keep Up with the Fourth Industrial Revolution: Future Visions. Educational Journal (IJER). 85 (1). Faculty of Education, Sohag University: 1-18.

International Conference (2018). (Future Skills - Their Development and Evaluation). Education and Training Evaluation Commission, Riyadh, Qiyas Journal, Issue 18.

Khalaf, Abdulrahman Muhammad; and Al-Zahrani, Ibrahim Abdullah (2021). The effectiveness of the e-project strategy in developing innovative thinking skills and achievement in computer science among first-year intermediate students. Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, Volume Thirty-Seven, Issue Ten, pp. 102-125.

Mahdi, Hassan Zaki (2018). The Effectiveness of a Smart Learning Strategy Based on Project-Based Learning and Google Services in Equipping Student Teachers at Al-Aqsa University with Some 21st Century Skills. Journal of Educational Sciences, 30 (1), King Saud University: 101-126.

Malkawi, Nazem Mahmoud (2020). The Role of University Education and Training in Developing Future Skills from the Perspective of Professors at Jordanian Public Universities. Journal of Public Administration. 61 (2), Institute of Public Administration, Riyadh: 235-292.

Marai, Tawfiq; and Al-Hila, Mohammed (2015). General Teaching Methods. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Jordan.

Mohammad, Amal Ahmad; and Abdel Nasser, Ghada Mahrous (2018). A Training Program Based on Developing Some Future Skills to Modify the Lifestyle Influencing the Attitude of a Sample of Female Students at Bisha University Towards Productive Work. Journal of the Faculty of Education, 71 (3), Faculty of Education, Tanta University: 412-472.

Mohammad, Samah Ahmad (2023). Using Collaborative Project-Based Learning Supported by Google Educational Applications in Teaching Environmental Education to Develop Achievement and Some Habits of Mind among Graduate Students. Journal of the Faculty of Education. 37 (2), Faculty of Education, Assiut University, December: 1-42.

Musa, Enas Dawood and Al-Zaboun, Muhammad Salim (2021). Challenges Facing Teachers in Developing Students' Future Skills. Journal of the College of Education, 37 (8), Faculty of Education, Assiut University, August: 79-99.

Salah El-Din, Amin (2023). A Smart Environment Based on Self-Regulated Learning in Light of Education for the Future and Its Impact on Developing Educational Platform Development Skills and Information Awareness among Educational Technology Students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University: 123 (1). Faculty of Education, Mansoura University, July: 980-172.

Shahata, Hassan Ahmed; and Al-Najjar, Zeinab (2003). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Dar Al-Masryia Al-Lubnania, Cairo.

Shalabi, Nawal Muhammad (2014). A proposed framework for integrating 21st century skills into basic education science curricula in Egypt. International Specialized Educational Journal. 3 (10), Samat Studies and Research House, Jordan: 1-33.

Wahdan, Mayada Mohamed. (2021). Curricula and 21st Century Skills for Developing Life Practices among First-Year Secondary School Female Students in Music Education. Educational Sciences, Second International Conference of the Department of Curricula and Teaching Methods in cooperation with the Arab Association for Advanced Studies in Scientific Curricula (AAASSC)

المراجع الأجنبية:

Amissah (2019) Advantages and challenges of online project-based Leaning. PhD Thesis. College of Art and design, Rochester Institute of Technology.

Care, Esther & Kim, Helyn & Vista, Alvin & Anderson, Kate. (2019). Education system alignment for 21st Century Skills: Focus on assessment.

Chanpet, P, Chomsuwan, K., & Murdhy, E. (2018). Online Project – Based learning and formative Assessment, Technology, Knowledge and learning.1 (21): 1-9.

Chen, K. and Hsum, L. (2020). Vising The future Evaluating Learning out comes and Impacts of Futures- oriented Education, Journal of Futures Studies. 24 (4): 103-116.

Chien – Lianggl. (2018). The development of an Instrument to measure the project competences of college students in online project- based learning. Journal of Science Education Technology. 27 (1), 57-69.

Ehlers, U. & Kellema, S. (2019). Future Skills- The future of learning and higher education. Results of the Intonational future skills Delphi survey. Karlsruhe.

Gossiping, D. (2013). Cooper, S. Bonesetter, J; & Bonesetter, B. (2013). Exploring the assessment of Twenty-first Century Professional Competencies of Undergraduate Students in Environmental Studies through a Business-academic Partnership. Journal of Environmental Studies & Sciences. 3 (3).359-368.

Lin, C. (2018). The Development of an Instrument to measure the project competences of college students in online project – Based Learning. Journal of Science Education and Technology. 27 (1): 57-69.

Lin, J (2018). Effects of an online team Project – based learning environment with group awareness and peer evaluation on socially shared regulation of learning and self – regulated learning Behaviorism 6 Information Technology, 37 (5), 445-461.

Saavedra, R. & Opfer, D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. Delta Kappan. 94 (2): 8-13.

Shadie, R.; Hwang, W.; & Huang, Y. (2015). A pilot Study: Facilitating cross – cultural Understanding with Project – based collaborative leaning in an online environment. Australasian Journal of Educational Technology, 31(2): 123-139.

Spector, J.M. (2016). Smart learning Environments: concepts and issues. SITE 2016 CPP. 2728-2737. Savannah, CA, united states: https://www.researchgate. Publication/3016 12985.

Vitiello, M (2020). Future Education. and Its challenges: A millennialism perspective masters' student of international studies. CAPMUS Roma Tre university, Haly, Junior Fellow, world Academy of Art and science, 4 (2).

متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية بالجامعات السعودية

Requirements for Implementing Organizational Agility to Improve Administrative Performance in Colleges of Education at Saudi Universities

إعداد

د. نداء بنت ناصر الناصر

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم الإدارة التربوية –كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Nidaa Bint Nasser Alnassere

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Educational Administration - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: nnalnasser@imamau.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-002

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/١٣ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٠٦ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية، وذلك بتحليل مقومات الرشاقة التنظيمية، وتطوير الأداء الإداري، وتحديد متطلبات تطبيق مقوماتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأسلوب مسح الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية؛ وأما أداة الدراسة فكانت الاستبانة للوقوف على آرائهم وبلغ عددهم (٦٠) خبيرًا ومختصًّا، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع مقومات متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية وفقًا لآراء الخبراء والمختصين وقعت في فئة (عالية)، واحتلت المشاركة المرتبة الأولى، يليها تكنولوجيا المعلومات، ومن ثم الهياكل المرنة، ثم الاستشعار للتغيير، وآخرها البراعة التنظيمية.

وقدمت الدراسة العديد من الآليات حول ذلك كان من أبرزها: تضمين خطة الكلية لآليات تطوير وتحسين تكنولوجيا المعلومات ورؤى التغيير التنظيمي، وبناء قاعدة معلومات تكنولوجية خاصة بها، وتدريب القيادات ومنسوبي الكلية على بناء وإعداد السيناريوهات لاقتناص الفرص والتحديات، وبناء الرؤية المستقبلية، وتوفير نظام فعال مفتوح للمعلومات، والتواصل بين المنسوبين وإقامة اللقاءات الدورية لتبادل الرؤى، وتطوير إجراءات العمل وقواعده وتحديد الوصف الوظيفي، ومنح الصلاحيات وتفويضها لمنسوبي الكلية، وتفعيل الشراكات المجتمعية واستثمارها بالدورات التدريبية وورش العمل لتنمية وتبني المشاريع الابتكارية والإبداعية، وفتح قنوات ونقاط تواصل لتلقي المبادرات والمقترحات التطويرية والإبداعية، كما قدمت الدراسة عددًا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية، تطوير الأداء الإداري، كليات التربية، الجامعات، إدارة التعليم العالي.

Abstract

This study aimed to explore the requirements for implementing organizational agility to enhance administrative performance within colleges of education at Saudi universities. It focused on analysing the components of organizational agility, developing administrative performance, and identifying the prerequisites for the implementation of these components. Employing The descriptive survey approach, the research utilized a survey directed at experts and specialists among faculty members in these colleges. A questionnaire was distributed to gather their insights, with a total of 60 experts participating in the survey. The findings indicated that all components necessary for implementing organizational agility to improve administrative performance were rated as "high" based on the experts' opinions. The components were ranked in the following order of importance: participation, information technology, flexible structures, sensitivity to change, and organizational agility itself. The study proposed several mechanisms to facilitate these implementations, including: integrating the college's strategic plan with initiatives for enhancing information technology and organizational change; developing a comprehensive technological database; training college leaders and staff to formulate scenarios that address opportunities and challenges while fostering a future-oriented vision; establishing an effective open communication system; conducting periodic meetings for vision exchange; refining work procedures and job descriptions; delegating authority among staff; and activating community partnerships through training and workshops to cultivate innovative projects. Additionally, the study offered several recommendations aimed at further promoting organizational agility and administrative performance in higher education settings.

Keywords: Organizational Agility, Administrative Performance Development, Colleges of Education, Universities, Higher Education Administration

المقدمة

تحف بدول العالم متغيرات متسارعة وتطورات متلاحقة تحتم على المنظمات الحكومية مواجهة هذه التحديات والتفاعل السريع معها، والسعي للاستفادة من إمكاناتها والفرص المتاحة لها؛ لتحقق المتطلبات التنموية التي تتطلع إليها الحكومات.

وتقوم الجامعات بوظائف محددة بداية من إعداد وتنمية المخرجات والكفاءات في كافة المجالات، ومن ثم نشر المعرفة وتطويرها، ويليها المساهمة في حل مشكلات المجتمع وتنميته وتطويره. (الداود، ٢٠١٨).

وتهتم كليات التربية في الجامعات السعودية بتحقيق الأهداف الاستراتيجية لرؤية (٢٠٣٠) والتي تؤكد في بعضها على تحسين أداء وإنتاجية موظفي الجهات الحكومية، وتصميم هيكل حكومي أكثر مرونة وفعالية، وتطوير الحكومة الإلكترونية، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، وغيرها من الأهداف التي تدعو للأخذ بالأساليب، والمداخل الإدارية الحديثة لتطوير وتحسين الأداء الإداري لعملياتها في ظل التحديات المحلية والمنافسة العالمية.

وتعد الرشاقة التنظيمية من المداخل الإدارية الحديثة التي تساعد كليات التربية على الاستشعار والتنبؤ بالمتغيرات المحيطة بها، وفهمها واقتناصها كفرصة للتغيير والنمو (Jahangiri&khalkhali, 2014).

ويأتي تطبيق متطلبات الرشاقة التنظيمية في كليات التربية ضمن أهم الأمور التي تسهم في مرونة نظام الأداء الإداري فيها، ومساعدتها على تحقيق التفوق والاستدامة في بيئة ابتكارية، وهي إشارة إلى السعي المستمر لتحسين الأداء والحد أو التقليل من الأنشطة المهدرة فيها.

مشكلة الدراسة:

في ظل الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم لتطوير الأداء الإداري في المنظمات التعليمية؛ لكونها تمثل جزءًا من المجتمع الذي يدب في حراك مستمرٍ يحتم عليها التفاعل الدائم معه، ومجابهته بمرونة عالية، وتؤدي الجامعات دورًا كبيرًا في تزويد المجتمع بخريجين يساعدون في بنائه وتطويره، ناهيك عما تقدمه من أبحاث علمية وخدمة للمجتمع، وعليه اهتمت الجامعات في بحثها عن مداخل إدارية حديثة؛ لتنتهجها لتحسن ممارساتها، وتحقق أهدافها والتي جاءت أيضًا

كاستجابة لتوصيات بعض الدراسات ومنها دراسة (عبد الجليل، ٢٠١٩) التي أكدت على ضرورة تحسين الأداء الإداري في التعليم الجامعي، باستخدام مدخل إداري حديث يساعدها في تطوير أسلوب إدارتها.

وفي الآونة الأخيرة كثر الاهتمام بمدخل الرشاقة التنظيمية لإسهامه في احتواء وتكييف الأسلوب الإداري الذي تتبعه الجامعات السعودية؛ إذ يعينها على تحقيق أهدافها والقيام بوظائفها ومهامها، وتلبية الاحتياجات بشكل فعال، وتحقيق تميز الأداء الإداري في ظل توالي التغيرات والتطورات العالمية، واحتدام البيئة التنافسية التي تحيط بها؛ وهو ما أشارت دراسة (Aryani, 2014) إلى أهمية تطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية في المنظمات لمواجهة التحديات والتغيرات المعاصرة والمستقبلية التي تحيط بها.

وتأتي العديد من الدراسات كدراسة (أحمد، ٢٠١٦)، ودراسة (الدوسري والزامل، ٢٠٢١)، ودراسة (الزهراني، ٢٠٢٢) لتبين أهمية تطبيق الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية – وخاصة كليات التربية فيها– إذ أشارت في توصياتها إلى ضرورة إجراء دراسات حول تطبيقها في الجامعات السعودية وكلياتها، وكونها باتت مطلبًا تنظيميًّا لمواجه التحديات المختلفة، وامتلاكها قدرة عالية على المرونة والتكيف السريع؛ مما يجعلها في ديناميكية مستمرة.

وبناءً على ما تم عرضه من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالتعرف على متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الإطار المفاهيمي للرشاقة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات السعودية؟
- ما الإطار المفاهيمي للأداء الإداري لكليات التربية في الجامعات السعودية؟
- ما متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس فيها؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

– التعرف على الإطار المفاهيمي للرشاقة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات السعودية.

– التعرف على الإطار المفاهيمي للأداء الإداري لكليات التربية في الجامعات السعودية.

– الكشف على متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

– يعد مدخل الرشاقة التنظيمية من الموضوعات الحديثة الذي يسهم في جعل كليات التربية قادرة على التكيف مع البيئة المحيطة، وتوفير رؤية كاملة تمكنها من الوفاء بالاحتياجات المتجددة والمتطورة للمجتمع، لتحقق رؤية المملكة (٢٠٣٠).

– استجابة لنتائج وتوصيات العديد من الدراسات التي تؤكد على ضرورة تطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في الكليات الجامعية.

– يؤمل أن تقدم هذه الدراسة إضافة علمية بموضوع الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية لتثري المكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية:

– تبرز أهميتها كذلك في تقديم صورة واضحة لمتخذي القرار في كليات التربية في الجامعات السعودية حول متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري فيها.

– المساهمة في تطوير الأداء الإداري لكليات التربية وزيادة قدرتها على تلبية تطلعات رؤية (٢٠٣٠).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تمثلت الدراسة الحالية في التعرف على متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية وذلك من خلال المقومات التالية (تكنولوجيا المعلومات، الاستشعار للتغيير، المشاركة، الهياكل المرنة، البراعة التنظيمية).

الحدود الزمانية:

طُبّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥/ ٢٠٢٤.

الحدود المكانية:

طُبّقت هذه الدراسة على مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية.

مصطلحات الدراسة:

الرشاقة التنظيمية:

تعرف بأنها قدرة المؤسسة على التحلي بالمرونة والاستجابة بسرعة لأي تغييرات محيطة. (Elbadaway. & Other, 2024)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: الإجراءات والعمليات التي تقوم بها إدارة كليات التربية لتستجيب وتتوافق وتتكيف بشكل سريع مع التغيرات البيئية بكفاءة وفعالية، ومرونة، وأقل وقت.

الأداء الإداري:

يعرفه (علي، ٢٠٢١) بأنه ما يتخذه الفرد من تصرفات في ممارسته للوظيفة الإدارية واتخاذ للقرارات سواء لتحديد الأهداف أو العمل لتحقيقها ويتضمن ذلك قيامه بمهام التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه كفاءة وفعالية ومرونة منسوبي إدارة كليات التربية في إتمام الأعمال الإدارية.

الإطار المفاهيمي

أولًا: الرشاقة التنظيمية:

تعد الرشاقة التنظيمية من المداخل الإدارية الحديثة التي تسهم في تمكين كليات التربية من التكيف مع التغييرات المستمرة، واستغلال الفرص لاكتساب ميزة التنافسية، وتعود بدايات ظهور مصطلح الرشاقة التنظيمية إلى عام ١٩٩٠م؛ حيث قرر الكونجرس الأمريكي التعامل مع الضعف الذي شهدت مؤسساتها الصناعية مقارنة بمثيلاتها في العالم، وعليه صدر تقرير (ليهاي) المتضمن لمفهوم الرشاقة التنظيمية، الداعي إلى استخدام أساليب واستراتيجيات جديدة تمكن المؤسسات الصناعية الأمريكية من المنافسة والتأقلم السريع مع التغيرات في بيئات العمل، وتلبية احتياجات العملاء (منصور، ٢٠٢٠)، (Wendler, 2013).

مفهوم الرشاقة التنظيمية:

تعددت التعريفات حول الرشاقة التنظيمية؛ حيث عرفها أحمد (٢٠١٦، ص ٢٩) بأنها "مجموعة الإجراءات الإدارية التي تطبقها الإدارة؛ بقصد أن تكون المنظمة سريعة الاستجابة للأحداث المحيطة بها".

أما العابدي (٢٠١٢، ص ١٥٦) فعرفها: "قدرة المنظمة على تحقيق النتائج المرجوة التي تطمح تحقيقها من جراء تطوير منتجاتها، وزيادة معرفة مواردها البشرية، مما ينعكس بدوره على تنمية المنظمة، وجعلها خفيفة الحركة في بيئة مضطربة سريعة التغيير".

كما عبرت عنها دماج (٢٠١٩، ص ٣٤٨): "قدرة المنظمة على تحسس البيئة المتغيرة، والتكيف مع الظروف الخارجية المفاجئة، والاستجابة لها بسرعة ومرونة، وتوجيه الموارد للاستفادة من الفرص، ومعالجة التهديدات بكفاءة لتحقيق أهدافها الاستراتيجية".

أما عبد المولى (٢٠١٩، ص٢٥) فعرفها بأنها: "مدخل لزيادة القدرة الإدراكية للمنظمات، ومساعدتها على اكتشاف ورؤية التغيرات البيئية، وانعكاساتها على المنظمة، وكيفية إيجاد السبل الكفيلة لتقديم الاستجابات المناسبة لتداعيات تلك التغيرات".

كما ذكر أيضًا بأنها أسلوب وقائي ومدخل إستراتيجي لمساعدة المنظمات على التخطيط المسبق لمواجهة التغييرات البيئية.

كما عرفتها مغاوري (٢٠١٦، ص١٤٠) بأنها: "جميع الممارسات والأساليب التي تتيح للمنظمة الجامعية مواكبة التغيير، وسرعة التعامل معه بفعالية وابتكار، وتحسين قدرتها المؤسسية لتتماشى مع تحديات البيئة التنافسية المحيطة بها".

وتستنتج الباحثة من التعريفات السابقة أن الرشاقة التنظيمية في المنظمات تُستخدم لتسريع استجابتها نحو اكتشاف الفرص الجديدة واستغلالها، واستثمارها بأقصر وقت وأقل تكلفة، وتحويلها إلى ميزة تنافسية مع عائد تحقيق أهدافها.

أهمية الرشاقة التنظيمية:

تكمن أهمية الرشاقة التنظيمية في أنها تكسب المنظمة صفة الفطنة والمرونة والانفتاح؛ إذ تجعل لها القدرة على إدراك وفهم الظروف المتغيرة والتنافسية، والمخاطر التي تحيط بها والتعامل معها، وإيجاد الحلول وتحقيق الابتكار والإبداع وتعزيز التنافسية، وهي إحدى المتطلبات الجوهرية لنجاح المنظمة وتحقيقها للنمو والاستمرارية في ظل الأداء المتميز، كما أنها لا تغفل عن فهم الكفاءات الأساسية داخل المنظمة وتحديد قدراتها، ومشاركة العاملين فيها باتخاذ القرار وتقليل مشاكلها، وتحسين العمليات لتسريع الأداء فيها، وخفض تكاليفها من خلال إيجاد أساليب وآليات عمل تؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة للمنظمة، وتوجيه كل ما سبق لتحقيق أهدافها. (الغامدي، ٢٠٢٣)، (دماج، ٢٠١٩)، (أمين وعيد، ٢٠٢١)، (Khalil & Saleh, 2024)

مقومات الرشاقة التنظيمية:

بالاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الرشاقة التنظيمية تم تحديد عدد من المقومات التي تناولتها هذه الدراسة وهي: (منصور، ٢٠٢٠)، (الأنصاريّ، ٢٠٢١)، (أمين وعيد، ٢٠٢١)، (العابدي، ٢٠١٢)، (المحاسنة، ٢٠١٧)، (Bekos,& other,2025).

تكنولوجيا المعلومات:

تسعى الرشاقة التنظيمية للاستفادة الجيدة من تكنولوجيا المعلومات من حيث سرعة نقل وتبادل المعلومات الخاصة بالعمل وتحقيق الاتصال الفعال بين المستويات الإدارية، ومعرفة

التغيرات والمستجدات المحلية والعالمية، وتدريب منسوبي المنظمة على الاستفادة منها وتوظيفها في إنجاز أعمالهم.

الهياكل المرنة:

إذ تسهم في اطلاع الإدارة العليا على ترابط وتكاتف الأنشطة داخل المنظمة بمختلف مستوياتها وأقسامها في الإدارات الدنيا لتمكنها على التفاعل السريع وتذليل العقبات واتخاذ الإجراءات والقرارات اللازمة في الوقت المناسب.

المشاركة:

هي أن يشارك العاملون بزيادة صلاحياتهم وتفويض السلطة لهم فيما يتعلق بالمنظمة، إذ يساعدون على وضع الاستراتيجيات وتحديدها، للاستفادة من الفرص وتحديد التحديات، وكذلك صنع القرارات ليضمن اكتساب الرضا الوظيفي للمنسوبين وزيادة فعاليتهم وسرعة الاستجابة مع التغيرات ومواجهة التحديات؛ ولذا فالمنظمة تتحول من النمط المركزي إلى الأقل مركزية، وتدعم عملية كفاءة وفاعلية الأداء والإنتاجية، وتشجع الابتكار والإبداع فيها.

الاستشعار للتغيير:

هو قدرة المنظمة على فهم وإدراك ومراقبة التغيرات البيئية المحيطة بها، وآثارها المستقبلية؛ إذ تؤثِّر في العمل التنافسي والأداء المستقبلي من خلال بناء رؤية مستقبلية وأساليب ابتكارية وإبداعية للعمل كاستجابة للتغير؛ لتؤدي للتكيف التنظيمي في الوقت المناسب وبفعالية.

البراعة التنظيمية:

هي إدراك وتوازن في الأنشطة التي تتطلبها المرحلة الحالية، وما يمكن اكتشافه واستغلاله من فرص جديدة واستراتيجية للمرحلة المستقبلية للمنظمة، لنقلها إلى واقع أفضل يمكنها من تعظيم تأثيرها في بيئتها السوقية.

ثانيًا: الأداء الإداري:

تأتي كليات التربية في مقدمة الكليات الجامعية التي لا تكتفي بإمداد وزارة التعليم والمؤسسات التعليمية بالكادر التعليمي والإداري المؤهلين لسد الاحتياج التربوية، وإنما يقع على

عاتقها تقديم عدد من الأدوار التي تُعنى بتطوير التعليم بأنواعه، وتوعية المجتمع بكافة أطيافه، لذلك فارتباطها وثيق وعميق، ومؤثر في تنمية وتطوير المجتمع، وبالنظر للأدوار التي تمارسها كليات التربية فإن تطوير أدائها الإداري يصبح ضرورة حتمية لمواكبة التطورات العلمية والمهنية، ولتحقيق فعالية التعليم والتعلم.

مفهوم الأداء الإداري:

يعرف أبو نصر (٢٠١٤، ص٧٢) بأنه: "الأداء الإداري بأنَّه قيام العاملين في المنظمة بسلوك إداري ما في ضوء مبادئ الإدارة، لتحقيق وظائفها بأقل جهد ووقت وتكليف".

كما عرفه عبد الجليل (٢٠١٩، ص٣٧١) بأنه: "ما يتخذه الفرد من تصرفات في ممارسته للوظيفة الإدارية، واتخاذ للقرارات، سواء أكان لتحديد الأهداف أم العمل لتحقيقها، ويتضمن ذلك قيامه بمهام التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة".

ويقصد به أيضًا الأنشطة التي تعكس كلًّا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويعبر عن مدى كفاءة العامل أو بلوغه مستوى الإنجاز المرغوب في هذا العمل، ويرتبط بالمخرجات التي تسعى المؤسسات لتحقيقها (الغامدي، ١٤٣٧).

وتعرفه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠، ص٩٩) بأنها: "القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات ومهام وواجبات، وفقًا للمعدل المطلوب أداؤه من العامل الكفء المدرب، ويتم قياس الأداء على أساس النتائج التي حققها الفرد".

ولابد من أن يتوفر عدد من المقومات التي تحقق الأداء الإداري وهي (تحقيق وظائف الإدارة، والالتزام بمبادئ الإدارة وإدارة الجودة الشاملة، والفعالية، والكفاءة والإبداع والابتكار، والمحافظة على القيم وأخلاقيات المنظمة والمجتمع). (أبو النصر، ٢٠١٤).

أما تطوير الأداء الإداري فهو عملية متكاملة تنطوي على أنشطة مخططة، وفق استراتيجيات وبرامج محددة، في حدود محاور رئيسة (العمليات الداخلية، والهياكل التنظيمية، والموارد البشرية، والتكنولوجيا). (أحمد، ٢٠٢٠).

وتعرفه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠، ص١٢٤) بأنها الجهود المبذولة لمساعدة العاملين على الاستعداد للمستقبل، ويتم ذلك من خلال التعليم الرسمي، والخبرة الوظيفية، والعلاقات الاجتماعية، وسمات الشخصية.

مبررات تطوير الأداء الإداري:

إن عملية التطوير الإداري تأتي كضرورة تحثّ كليات التربية على التخلص من عدة أمور، لعل من أهمها: (الألفي، ٢٠١٣)، (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٤):

- انتهاج التخطيط التقليدي في إدارة الجامعة والكليات.
- ضعف وضوح حدود السلطة والمسؤولية، والعمل المتكامل لتحقيق الأهداف.
- ضعف تلبية الاحتياجات المتغيرة والمستمرة.

أهمية تطوير الأداء الإداري:

يستمد الأداء الإداري أهميته من أهمية الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وهو وسيلة للحكم على الإنتاجية المطلوبة، ومعيارٌ مهمٌّ للوصول إلى الأهداف المرجوة وفق معايير محددة مسبقا، فأي تفريط به يؤدي إلى إهدار هذه الطاقات؛ ولذا يمكن القول: أنه يبرز أهمية متابعة الأداء لتحسين الإنتاجية والمحاسبة على أساس النتائج المتحققة، والمتفق عليها (خليل، ٢٠١٤)، (الغامدي، ١٤٣٧)، (العتيبي، ٢٠١٣).

ولذا فإن تطوير الأداء الإداري يعدُّ وسيلة نجاح للمنظمات التعليمية، فهو يمكِّنها من اقتران أهداف العاملين فيها بأهدافها بكفاءة وفعالية بأقل تكلفة وأسرع وقت، كما يجعلها تهتم بعنصري المبادأة والمبادرة والقدرة على التأثير، وتحديد مستقبلها، والقدرة على التعامل بجدارة مع أي تغيرات خارجية (سالم وآخرون، ٢٠٢٣).

مراحل تطوير الأداء الإداري:

تمر مراحل تطوير الأداء الإداري بسلسلة من المراحل المتداخلة في عملياتها والمدروسة، وتكون متدرجة لتحقيق التطوير وفق ما يناسب طبيعة المنظمة التعليمية، ويمكن تلخيصها في المراحل الرئيسة الآتية:

- مرحلة الاستعداد:

وبها يتم دراسة الواقع، وتحديد الاحتياجات التطويرية.

مرحلة التطوير:

وتتسم هذه المرحلة بالقيام بوظائف الإدارة، من تخطيط وتنظيم، وتنسيق وتوجيه، ورقابة وتقويم للبدء في عملية التطوير.

- مرحلة التقييم:

وذلك بالوقوف على النتائج المتحققة في مرحلة التطوير ومراجعتها، لتقديم التغذية الراجعة اللازمة لاستمرارها.

عوامل مؤثرة في تطوير الأداء الإداري:

إن الأداء الإداري عملية يتم من خلالها توجيه الأنشطة للعاملين، والذي يستلزم توفر التعاون والتنسيق بينهم وبين الجوانب المادية؛ لتحقيق هدف مشترك، ولذا فإنه يخضع الأداء الإداري لعدة عوامل تؤثر فيه، هي: (منصور، ٢٠٢٠)، (محمد، ٢٠١٤)، (العماج، ٢٠٠٣).

من داخل المنظمة:

- غياب الأهداف المحددة.
- عدم المشاركة في الإدارة.
- تباين مستويات الأداء الذي يحصل عليه العاملون.
- الرضا الوظيفي.
- التسيب الإداري
- غياب الأمان الوظيفي.

من خارج المنظمة:

- التغيرات السكانية.
- التحولات الاقتصادية والسياسية والمجتمعية.
- المطالبة بتطبيق نظام الجودة والاعتماد.

الدراسات السابقة:

دراسة أحمد (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري في كليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، واستخدم المنهج الوصفي (دراسة الحالة)، وكانت الاستبانة أداة جمع المعلومات، وطبقت على عينة بلغت ٢٤٠ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في كليات جامعة نجران كانت متوسطة؛ حيث أتت درجة رشاقة التخطيط، واتخاذ القرارات منخفضة، ونال رشاقة الرقابة درجة متوسطة، أما رشاقة التنظيم فحصلت على درجة مرتفعة.

دراسة عبد المولى (٢٠١٩): هدفت دراسته إلى الكشف عن متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، واستخدم فيها المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وطبقت على ٤١١ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وأتت نتائج الدراسة باتفاق ٧٦٪ من أعضاء هيئة التدريس على ضرورة تطبيقها لمواجهة التحديات العالمية والمحلية.

دراسة العنزي (٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين مستوى الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت والقدرة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وجمعت المعلومات من خلال استبانة وزعت على عينة تكونت من ٤٠٥ أعضاء من هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية جاء مرتفعًا، أما القدرة التنافسية فأتت بدرجة متوسطة، وأوصت بإعادة النظر في التخطيط الاستراتيجي، والعمل على زيادة تفويض الصلاحيات للعمداء ورؤساء الأقسام، وتعديل استراتيجياتها فيما يخص المتغيرات الخارجية والداخلية.

دراسة عمر (٢٠٢٠): هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مقترحات لتحسين ممارسات الرشاقة التنظيمية في كليات جامعة جنوب الوادي، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على ٩٧ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة الرشاقة التنظيمية في كليات الجامعة جاء متوسطًا في جميع الأبعاد: (رشاقة الاستشعار، واتخاذ القرار، وثقافة الابتكار،

والمرونة التنظيمية، والرشاقة التكنولوجية، وتمكين ومشاركة العاملين، والسرعة في الأداء)، وكان من أبرز ممارسات التحسين تشكيل وحدة خاصة في كل كلية لتحديد أنواع ومصادر التغييرات الخارجية، ونشر ثقافة تنظيمية، وتعزيز اتخاذ القرارات الاستباقية، وضرورة منح المزيد من الصلاحيات لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، ونشر ثقافة التغيير والابتكار بين منسوبيها.

دراسة أبو عاصي (٢٠٢١): هدفت الدراسة للتعرف على واقع تطوير أداء القيادات المدرسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، وتحديد معوقات ومتطلبات التطوير، ووضع تصور مقترح للتطوير، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٣٥٧) معلمًا، وتوصلت إلى النتائج الآتية: أن واقع تطوير أداء القيادات في المدارس الثانوية جاء بدرجة موافقة قليلة، أما المعوقات فجاءت بدرجة كبيرة، أما متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في المدرس الثانوية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية فحصلت على درجة موافقة كبيرة جدًّا، حيث كان من أبرز المتطلبات ربط القرارات بتحليل ودراسة البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بها، وإشراك جميع العاملين في التخطيط، وحل المشكلات.

دراسة الزامل والدوسري (٢٠٢١): هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على واقع الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض ومعوقات تطبيقها وسبل تحسينها من وجهة نظر العاملات فيها؛ حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة، وطبقت على ١٠٠ من العاملات، وكان أبرز نتائجها هي: أن واقع تطبيق الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء مرتفعًا، أما المعوقات فجاءت بمستوى متوسط، وكان أبرز النقاط: (بجهلهم بآليات صنع القرار، وعدم التمتع بمقومات التكيف مع المتغيرات البيئية، والهيكل التنظيمي لا يدعم التنظيم الشبكي وتبادل المعرفة بين الوحدات المختلفة)، أما أبرز السبل التي تسهم في تفعيل وتحسين الرشاقة التنظيمية فهي في الاستفادة من نظم المعلومات، وتوعية القيادات حول إدارة المعرفة التقنية في صناعة القرارات، واعتماد الجامعة على شبكة معلومات واتصالات فائقة السرعة والجودة.

دراسة أمين وعيد (٢٠٢١): هدفت تلك الدراسة إلى تحديد المتطلبات اللازمة لتحقيق الرشاقة التنظيمية للجامعات المصرية، باستخدام مدخل الهندسة المتزامنة من وجهة نظر بعض القيادات الجامعية، واستخدم فيها المنهج الوصفي بأسلوب استشارة الخبراء، وطبقت المقابلات شبه المقننة مع بعض القيادات في جامعتي دمنهور والفيوم، وتوصلت إلى أن أبرز متطلبات تحقيقها تمثلت في المراحل الثلاث الآتية أولاها: التهيئة والاستعداد بتحديد الشريك الإستراتيجي، وتحديد واختيار التكنولوجيا الحديثة، ثانيها: التصميم بتحقيق التناغم داخل الجامعة وخارجها، وتعزيز ثقافة الابتكار والتمكين، ثالثها: ما بعد التصميم، بحيث يتم التأكيد على التوثيق الإلكتروني لجميع مناشط الجامعة، والاستفادة منها في تحقيق أهدافها، كما تم التأكيد على إتاحة مشاركة منسوبيها في صنع القرار وتسريعه، وذلك بوجود هيكل عمل منظم يمتلك العامل فيه صلاحيات واتصالات فعالة، مع الاهتمام بأتمتة نظم العمل المختلفة.

دراسة المحيميد (٢٠٢٢): هدفت دراسته إلى التعرف على واقع الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس فيها، والتوصل إلى مقترحات لتطوير الأداء، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة التي بلغت ٢٤٧ عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها، أنها جاءت موافقة عينة الدراسة متوسطة على واقع الأداء إداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، وترتبت أبعادها حيث احتل التنظيم المرتبة الأولى: (التزام القادة باتخاذ القرارات واختيار البديل الأفضل والأسرع لحل المشكلات، وإعطاء الصلاحيات لإنجاز الأعمال بأسرع وقت)، يليه التخطيط: (بوضع رؤية وإعلانها؛ لمواجهة التحديات المستقبلية، ودعم التطوير المهاري الإداري والأكاديمي، ومشاركة المنسوبين في رسم ملامحها)، ثم الرقابة: (تقديم الدعم المستمر لتطوير الجامعة من قبل القائد، وحسن استخدام السلطة، وتحديد الصلاحيات والمهام وفق وصف وظيفي)، والتقويم: (من خلال سعي القائد لتوفير ظروف عمل مناسبة، وقياس رضا المستفيدين باستمرار، والاستخدام الفعال للموارد المتاحة في الجامعة)، وفي المرتبة الأخيرة يأتي التوجيه: (إجادة القائد للتواصل، وبناء العلاقات والمبادرة لحل المشكلات الطارئة، وتشجيع المبادرات والأفكار الجديدة)، وتراوحت موافقتهم على الآليات بين (المتوسطة، والمرتفعة)

واحتل تشجيع الإبداع الإداري المرتبة الأولى، كما كان من أهم التوصيات استثمار التكنولوجيا، وتحديث الأجهزة لتنفيذ الخطط بشكل أسرع.

التعليق على الدراسات السابقة:

– اتفقت الدارسة الحالية مع الدراسات السابقة في إدارة الدراسة (الاستبانة)، عدا دراسة أمين وعيد، (٢٠٢١) فاستخدمت المقابلات شبة المقننة.

– تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي.

– اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في موضوع الدراسة؛ بحيث اختصت الدراسة الحالية بدراسة متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية.

– اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، واختلفت مع دراسة أمين وعيد، (٢٠٢١)، ودراسة أبو عاصي (٢٠٢١)، ودراسة الزامل والدوسري (٢٠٢١).

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء مشكلة الدراسة، والدراسات السابقة وأداتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، كما استُخدم أسلوب مسح الخبراء، وهو ما يبينه (أمين وعيد، ٢٠٢١) بأن هذا الأسلوب يعتمد على استطلاع آرائهم مرة واحدة، ويعد أحد أساليب الدراسات المستقبلية، التي تتيح مشاركة القوى الفاعلة أو الأطراف المتأثرة بحدث ما في عملية تصميم البحث وجمع المعلومات اللازمة له وتحليلها، واستخراج توصيات بفعل جماعي معين بناء على نتائجها.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عنها تمت الإجابة عن السؤال الأول: ما الإطار المفاهيمي للرشاقة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات السعودية من خلال مسح الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الرشاقة التنظيمية، وأهميتها، ومقوماتها؟

كما تمت الإجابة عن السؤال الثاني: ما الإطار المفاهيمي للأداء الإداري لكليات التربية في الجامعات السعودية بالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم تطوير الأداء الإداري، ومبرراته، وأهميته، ومراحله، والعوامل المؤثرة فيه؟

أما السؤل الثالث فعرض على مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية لبيان متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية.

وتمثل مجتمع الدراسة من مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، والبالغ عددهم ٦٠ عضوًا؛ حيث بلغ عدد المستجيبين من درجة أستاذ (٦) أعضاء، أما الأستاذ المشارك فبلغ عددهم (١٤) عضوًا، و(٤٠) عضوًا من درجة أستاذ مساعد، كما في الجدول رقم (١) الذي يوضح توزيع أفراد الدراسة بحسب الدرجة العلمية:

جدول رقم (١) توزيع آراء الخبراء والمختصين حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)
أستاذ	6	10
أستاذ مشارك	14	23.3
أستاذ مساعد	40	66.7
المجموع	60	100

يتضح من الجدول رقم (١) أن ٦٦,٧٪ من أفراد الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وأن ٢٣,٣٪ منهم درجتهم العلمية أستاذ مشارك، وأن ١٠٪ منهم درجتهم العلمية أستاذ.

أداة الدراسة:

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة استندت الباحثة إلى ذلك في بناء استبانة تتضمن متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية، وهي المقومات الآتية (تكنولوجيا المعلومات، والهياكل المرنة، والمشاركة، واستشعار التغيير، والبراعة التنظيمية)، وعليه استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

٢- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣- التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد الدراسة.

وتم استخدام المقياس الثلاثي وفق العبارات (عالية، متوسطة، ومنخفضة)، ويوضح الجدول رقم (٢) درجة الموافقة وفقًا للمقياس الثلاثي:

جدول رقم (٢) درجة الموافقة وفقا للمقياس الثلاثي:

المتوسط	درجة الموافقة
2.34 – 3	عالية
1.67 – 2.33	متوسطة
1 – 1.66	منخفضة

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

بعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على بعض المحكمين من ذوي الخبرة لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حولها؛ من حيث وضوح العبارة وانتمائها ومناسبتها للمحور، مع وضع خانة للتعديلات والاقتراحات إن وجدت.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عمدت الباحثة لقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة؛ وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

جدول (٣) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط				
	المقوم الأول	المقوم الثاني	المقوم الثالث	المقوم الرابع	المقوم الخامس
1	0.889**	0.791**	0.894**	0.836**	0.939**
2	0.894**	0.870**	0.913**	0.856**	0.924**
3	0.947**	0.927**	0.973**	0.964**	0.909**
4	0.949**	0.842**	0.943**	0.883**	0.935**
5	0.978**	0.899**	0.919**	0.898**	0.887**
6	0.956**	0.920**	-	-	0.858**
7	-	0.890**			-

(**) دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول رقم (٤) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول رقم (٤) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
تكنولوجيا المعلومات	0.971
الاستشعار للتغيير	0.950
المشاركة	0.958
الهياكل المرنة	0.932
البراعة التنظيمية	0.957
كامل الاستبانة	0.987

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الثالث:

ما متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين:

-وللإجابة عن السؤال الثالث تم عرض الاستبانة التي تحوي متطلبات تطبيق مقومات الرشاقة التنظيمية على مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية لمعرفة مرئياتهم حولها، وجاءت الاستجابات وفقًا للآتي:

ترتبت متطلبات تطبيق مقومات الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية:

جدول رقم (٥) يبين ترتيب متطلبات تطبيق مقومات الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية وفقًا لآراء الخبراء والمختصين

م	مقومات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تكنولوجيا المعلومات	2.47	0.701	2
2	الاستشعار للتغيير	2.40	0.657	4
3	المشاركة	2.55	0.639	1
4	الهياكل المرنة	2.41	0.629	3
5	البراعة التنظيمية	2.40	0.717	5
المتوسط الحسابي العام = 2.44 ، الانحراف المعياري العام = 0.638				

يتضح من الجدول رقم (٥) ترتيب متطلبات تطبيق مقومات الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية وفقًا لآراء الخبراء والمختصين؛ حيث أتى المتوسط الحسابي العام بمقدار (٢,٤٤) ويقع في فئة (عالية)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣٨)، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري لمواجهة التحديات العالمية والمحلية، وديمومة وتنافسية كليات التربية، وجاءت ترتيب المقومات وفقًا للآتي:

١. المشاركة: حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٥) أي أن درجة الموافقة عالية على ذلك.

٢. تكنولوجيا المعلومات: حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٧) أي أن درجة الموافقة عالية على ذلك.

٣. الهياكل المرنة: حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤١) أي أن درجة الموافقة عالية على ذلك.

٤. الاستشعار للتغيير: حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٠) أي أن درجة الموافقة عالية على ذلك.

٥. البراعة التنظيمية: حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٠) أي أن درجة الموافقة عالية على ذلك.

وفيما يلي تستعرض الباحثة متطلبات تطبيق مقومات الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية بالتفصيل مع نتائجها:

- أولًا: تكنولوجيا المعلومات:

يوضح الجدول رقم (٦) رأي أفراد الدراسة حول متطلبات تطبيق مقوم تكنولوجيا المعلومات، وذلك بترتيب العبارات بعد إيجاد تكراراتها ونسبها المئوية، ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، وفق الآتي:

جدول رقم (٦) يبين آراء الخبراء والمختصين حول مقوم تكنولوجيا المعلومات

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
1	وضع خطة لتفعيل تكنولوجيا المعلومات لتحسين الأداء الإداري للكلية.	ك	40	16	4	2.60	0.616	1
		٪	66.7	26.7	6.6			
2	تطوير البنية التحتية بأحدث الأجهزة التكنولوجية في الكلية	ك	40	10	10	2.50	0.770	2
		٪	66.7	16.7	16.7			
3	تحديد الاحتياجات التدريبية لمنسوبي الكلية من آخر تطورات تكنولوجيا المعلومات	ك	40	10	10	2.50	0.770	3
		٪	66.7	16.7	16.7			
4	توظيف تكنولوجيا المعلومات في دراسة البيئة الخارجية للكلية (مواجهة التحديات واستغلال الفرص).	ك	32	16	12	2.33	0.795	6
		٪	63.3	26.7	20			
5	توظيف تكنولوجيا المعلومات في دراسة البيئة الداخلية للكلية (مواطن القوة والضعف).	ك	36	14	10	2.43	0.767	5
		٪	60	23.3	16.7			
6	التحديث المستمر لموقع الكلية بما يخدم المستفيدين	ك	38	12	10	2.46	0.769	4
		٪	63.3	20	16.7			
المتوسط الحسابي العام = 2.47، الانحراف المعياري العام = 0.701								

تشير نتائج الجدول رقم (٦) إلى أن استجابة آراء الخبراء والمختصين حول عبارات مقوم تكنولوجيا المعلومات أتت في فئة (عالية)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٤٧ من ٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٠١)؛ حيث اتفق أغلبية آراء الخبراء والمختصين على ضرورة وضع خطة لتفعيل تكنولوجيا المعلومات، وتطوير البنية التحتية بالأجهزة الحديثة، وتحديد الاحتياجات

التدريبية لمنسوبي الكلية وما يتبعه من تحديث لموقعها، وتوظيفها لدراسة البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بها لتطبيق الرشاقة التنظيمية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري لكليات التربية، ولقد تناولت بعض الدراسات في نتائجها وتوصياتها أهمية توفير وتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات الحديثة في تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري، مثل دراسة (أمين وعيد، ٢٠٢١)، ودراسة (عمر، ٢٠٢٠)، ودراسة (المحيميد، ٢٠٢٢)؛ فتكنولوجيا المعلومات تسهم في تحقيق سرعة تبادل المعلومات، والتواصل والتوجيه المستمر في شؤون العمل بين منسوبي الكلية وخارجها، وزيادة قدرتها على دراسة البيئتين الخارجية والداخلية بشكل أفضل.

– ثانيًا: الاستشعار للتغيير:

يوضح الجدول رقم (٧) رأي الخبراء والمختصين حول متطلبات تطبيق مقوم الاستشعار للتغيير، وذلك بترتيب العبارات بعد إيجاد تكراراتها ونسبها المئوية، ومتوسطاتها الحسابية، وانحرافاتها المعيارية، وفق الآتي:

جدول رقم (٧) يبين آراء الخبراء والمختصين حول الاستشعار للتغيير

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
1	تضمين خطة الكلية مبادئ التغيير التنظيمي لأجل التطوير المستمر للأداء الإداري.	ك	32	20	8	2.40	0.717	4
		٪	53.3	33.3	13.3			
2	قابلية أهداف الخطة للتغيير وفقًا للمتغيرات الطارئة.	ك	34	18	8	2.43	0.721	2
		٪	56.7	30	13.3			
3	نشر ثقافة التغيير التنظيمي بين منسوبي الكلية	ك	28	22	10	2.30	0.743	7
		٪	46.7	36.7	16.7			
4	تشجيع منسوبي الكلية على ممارسة الإبداع والابتكار في العمل.	ك	32	20	8	2.40	0.717	5
		٪	53.3	33.3	13.3			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
5	بناء سيناريوهات مستقبلية لمواجهة الأزمات.	ك	34	14	12	2.36	0.801	6
		٪	56.7	23.3	20			
6	استشعار المتغيرات في البيئية الداخلية والخارجية لتطوير الأداء الإداري للكلية	ك	38	10	12	2.43	0.810	3
		٪	63.3	16.7	20			
7	التفاعل السريع مع المتغيرات في البيئية الداخلية والخارجية	ك	38	14	8	2.50	0.724	1
		٪	63.3	23.3	13.3			
المتوسط الحسابي العام = 2.40، الانحراف المعياري العام =0.657								

يتضح من الجدول رقم (٧) إلى أن استجابة آراء الخبراء والمختصين حول عبارات مقوم الاستشعار للتغيير أتت في فئة (عالية)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٤٠ من ٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٥٧)؛ حيث اتفق أغلبية آراء الخبراء والمختصين على ضرورة التفاعل السريع مع المتغيرات في البيئية الداخلية والخارجية، وقابلية أهداف الخطة للتغيير وفقًا للمتغيرات الطارئة، واستشعار المتغيرات في البيئية الداخلية والخارجية لتطوير الأداء الإداري للكلية، وتشجيع ممارسة الإبداع والابتكار في العمل وتضمينه خطة الكلية مبادئ التغيير التنظيمي لأجل التطوير المستمر للأداء الإداري، وبناء سيناريوهات مستقبلية لمواجهة الأزمات، ونشر ثقافة التغيير التنظيمي بين منسوبي الكلية.

وبالنظر للدراسات السابقة يتبين أن بعضها أتت نتائجها وتوصياتها لتتناول ضرورة الاهتمام بالتخطيط لأهميته في رسم مستقبل المنظمة وقدرته على جعلها تواجه التحديات، وتحقيق التنافس وتسهيل وتعزيز سرعة اتخاذ القرارات، ونشر ثقافة التغيير التنظيمي، وتشجيع الابتكار في تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري، مثل دراسة (أحمد، ٢٠١٦)، ودراسة (أمين وعيد، ٢٠٢١)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٩) ودراسة (الزامل والدوسري، ٢٠٢١) ودراسة (عمر، ٢٠٢٠) ودراسة (المحيميد، ٢٠٢٢)؛ فالاستشعار للتغيير يبني رؤية مستقبلية وأساليب ابتكارية

وإبداعية للعمل لتؤثّر في التنافسية والأداء المستقبلي للمنظمة من خلال فهم وإدراك التغيرات الداخلية والخارجية.

- ثالثًا: المشاركة:

يوضح الجدول رقم (٨) رأي الخبراء والمختصين حول متطلبات تطبيق مقوم المشاركة، وذلك بترتيب العبارات بعد إيجاد تكراراتها ونسبها المئوية، ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، وفق الآتي:

جدول رقم (٨) يبين رأى الخبراء والمختصين حول المشاركة

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
1	وضوح المهام والمسؤوليات لدى العاملين في الكلية	ك	42	16	2	2.66	0.542	1
		٪	70	26.7	3.3			
2	تنمية العمل الجماعي بين منسوبي الكلية	ك	40	14	6	2.56	0.673	2
		٪	66.7	23.3	10			
3	مشاركة منسوبي الكلية في بناء خططها.	ك	38	14	8	2.50	0.724	4
		٪	63.3	23.3	13.3			
4	مشاركة منسوبي الكلية في صناعة واتخاذ القرار	ك	40	10	10	2.50	0.770	5
		٪	66.7	16.7	16.7			
5	تبني ثقافة التمكين الإداري في الكلية	ك	40	12	8	2.53	0.724	3
		٪	66.7	20	13.3			
المتوسط الحسابي العام = 2.55، الانحراف المعياري العام = 0.639								

يتضح من الجدول رقم (٨) إلى أن استجابة آراء الخبراء والمختصين حول عبارات مقوم المشاركة أتت في فئة (عالية)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٥٥ من ٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٣٩)؛ حيث اتفقت أغلبية آراء الخبراء والمختصين على ضرورة وضوح المهام والمسؤوليات لدى العاملين في الكلية، وتنمية العمل الجماعي بينهم، وتبني ثقافة التمكين

الإداري، ومشاركة منسوبيها في بناء خططها وصناعة واتخاذ القرار فيها، وتناولت العديد من الدراسات النقاط السابقة في نتائجها وكتوصيات لها في تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري، ومنها دراسة (أمين وعيد، ٢٠٢١)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٩)، ودراسة (أبو عاصي، ٢٠٢١)، ودراسة (الزامل والدوسري، ٢٠٢١)، ودراسة (عمر، ٢٠٢٠)، ودراسة (المحيميد، ٢٠٢٢)؛ فالمشاركة تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي، ونقل المنظمة من المركزية إلى اللامركزية، مع زيادة وفاعلية الأداء والإنتاجية والابتكار والإبداع.

- رابعًا: الهياكل المرنة:

يوضح الجدول رقم (٩) رأي الخبراء والمختصين حول متطلبات تطبيق مقوم الهياكل المرنة، وذلك بترتيب العبارات بعد إيجاد تكراراتها ونسبها المئوية، ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، وفق الآتي:

جدول رقم (٩) يبين رأى الخبراء والمختصين حول الهياكل المرنة

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
1	تبني الهياكل التنظيمية المرنة لمواجهة المتغيرات والمستجدات.	ك	30	26	4	2.43	0.620	1
		٪	50	43.3	6.7			
2	تبني نمط اللامركزية في الأداء الإداري للكلية.	ك	32	18	10	2.36	0.758	5
		٪	53.3	30	16.7			
3	وضع إجراءات تنظيمية لتحقيق المرونة اللازمة لمواجهة المتغيرات.	ك	32	20	8	2.40	0.717	4
		٪	53.3	33.3	13.3			
4	تفعيل التوجيه الإداري بين مستويات الكلية.	ك	34	18	8	2.43	0.721	2
		٪	56.7	30	13.3			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
5	التفويض الإداري لمنسوبي الكلية بما يتناسب مع الصلاحيات الممنوحة لهم.	ك	34	18	8	2.43	0.721	3
		٪	56.7	30	13.3			
المتوسط الحسابي العام = 2.41، الانحراف المعياري العام = 0.629								

يتضح من الجدول رقم (٩) إلى أن استجابة آراء الخبراء والمختصين حول عبارات مقوم الهياكل المرنة أتت في فئة (عالية) وبمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٤١ من ٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٢٩)؛ حيث اتفقت أغلبية آراء الخبراء والمختصين على ضرورة تبني الهياكل التنظيمية المرنة لمواجهة المتغيرات والمستجدات، وتفعيل التوجيه الإداري بين مستويات الكلية والتفويض الإداري لمنسوبيها، ووضع إجراءات تنظيمية لتحقيق المرونة اللازمة، وتبني نمط اللامركزية في الأداء الإداري.

وأتت نتائج وتوصيات العديد من الدراسات لتؤكد على أهمية العبارات السابقة في تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري، مثل دراسة (أمين وعيد، ٢٠٢١)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٩)، ودراسة (الزامل والدوسري، ٢٠٢١)، ودراسة (عمر، ٢٠٢٠)؛ فالهياكل المرنة تساعدها على التكيف السريع، واتخاذ القرار، والابتكار، وتحقيق التنافسية مع البيئة الخارجية، وتغيير وتطوير البيئة الداخلية لها.

– خامسًا: البراعة التنظيمية:

يوضح الجدول رقم (١٠) رأي الخبراء والمختصين حول متطلبات تطبيق مقوم البراعة التنظيمية وذلك بترتيب العبارات بعد إيجاد تكراراتها ونسبها المئوية، ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، وفق الآتي:

جدول رقم (١٠) يبين رأى الخبراء والمختصين حول البراعة التنظيمية

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
1	تنمية المهارات الابتكارية والإبداعية لمنسوبي الكلية للمشاركة في خطط الكلية	ك	36	16	8	2.46	0.724	2
		٪	60	26.7	13.3			
2	تفعيل قنوات التواصل بين الكلية والمجتمع لتحقيق الشراكات	ك	40	8	12	2.46	0.812	4
		٪	66.7	13.3	20			
3	تشجيع المبادرات والمقترحات التطويرية للأداء الإداري من منسوبي الكلية	ك	40	10	10	2.50	0.770	1
		٪	66.7	16.7	16.7			
4	تشجيع المبادرات والمقترحات الإبداعية للأداء الإداري من منسوبي الكلية	ك	38	12	10	2.46	0.769	3
		٪	63.3	20	16.7			
5	تبني ثقافة التنافسية في الأداء الإداري للكلية داخليًا وخارجيًا.	ك	28	16	16	2.20	0.839	6
		٪	46.7	26.7	26.7			
6	وضع آليات لاكتشاف الموهوبين من منسوبي الكلية.	ك	32	14	14	2.30	0.829	5
		٪	53.3	23.3	23.3			
المتوسط الحسابي العام = 2.40، الانحراف المعياري العام = 0.717								

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن استجابة آراء الخبراء والمختصين حول عبارات مقوم البراعة التنظيمية أتت في فئة (عالية)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٤٠ من ٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٧١٧)؛ حيث اتفقت أغلبية آراء الخبراء والمختصين على ضرورة تشجيع المبادرات والمقترحات التطويرية للأداء الإداري من منسوبي الكلية، وتنمية المهارات الابتكارية والإبداعية لمنسوبيها للمشاركة في بناء خططها، وتشجيع المبادرات والمقترحات الإبداعية

للأداء الإداري، وتفعيل قنوات التواصل بين الكلية والمجتمع لتحقيق الشراكات، ووضع آليات لاكتشاف الموهوبين، وتبني ثقافة التنافسية في الأداء الإداري للكلية داخليًّا وخارجيًّا.

ولقد ناقشت الدراسات السابقة في نتائجها وتوصياتها ما تقدم من العبارات مثل دراسة (أمين وعيد، ٢٠٢١)، ودراسة (أبو عاصي، ٢٠٢١)، ودراسة (الزامل والدوسري، ٢٠٢١)، ودراسة (عمر، ٢٠٢٠)، ودراسة (المحيميد، ٢٠٢٢)؛ فالبراعة التنظيمية تساعد على التوازن الداخلي للمنظمة واستغلال الفرص الجديدة لتمكنها من التنافسية.

آليات تحقيق متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية:

قامت الباحثة بتحديد بعض المقومات التي تأتي كمتطلبات لتطبيق الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، وما أسفرت عنها نتائج الدراسة الميدانية من خلال استطلاع آراء الخبراء والمختصين، وعليه تم تحديد بعض الآليات التي تسهم في تحقيق متطلبات تطبيق مقومات الرشاقة التنظيمية لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية في الجامعات السعودية:

أولا: تكنولوجيا المعلومات:

– تضمين خطة الكلية آليات تطوير وتحسين تكنولوجيا المعلومات.

– تدريب منسوبي الكليات على الأجهزة الإلكترونية وتوظيفها في العمل، والاطلاع على آخر التطورات فيها، والعائد من استخدامها لمواجهة التحديات واستغلال الفرص، والاستجابة السريعة للمتغيرات الخارجية وزيادة القدرة التنافسية.

– تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات فيها.

– بناء قاعدة معلومات تكنولوجية خاصة بالكليات تحوي (بيانات منسوبيها، وأنشطتها التعليمية والبحثية والمجتمعية، وغيرها).

– اعتماد وسائل اتصال فعالة لإنجاز عمليات التواصل بين منسوبي الكليات.

ثانيا: الاستشعار للتغيير:

– تضمين خطة الكلية آليات ورؤى التغيير التنظيمي.

– إنشاء وحدة لرصد التغيرات الداخلية والخارجية مرتبطة بالإدارات العليا في الجامعة.

– تدريب القيادات ومنسوبي الكلية على بناء وإعداد السيناريوهات لاقتناص الفرص والتحديات، وبناء الرؤية المستقبلية.

– نشر ثقافة التغيير التنظيمي، وممارسة الابتكار والإبداع لدى منسوبي الكلية بالمحاضرات والندوات وورش العمل.

– تفعيل الشراكات المجتمعية واستثمارها بالدورات التدريبية، وورش العمل على استشعار التغييرات البيئية وتحليلها.

ثالثا: المشاركة:

– تحديد المهام والمسؤوليات والوصف الوظيفي لمنسوبي الكلية، وزيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات وصنعها.

– نشر ثقافة المشاركة والعمل الجماعي، والتمكين الإداري وتعزيزها بين منسوبي الكلية.

– تنمية صناعة واتخاذ القرار بين منسوبيها، والتوعية بها بعقد ورش العمل، والدورات، والندوات، واللقاءات.

– تدريب منسوبي الكلية على إعداد ووضع الخطط للتكيف مع المتغيرات المحيطة.

– توفير نظام فعال مفتوح للمعلومات والتواصل بين المنسوبين، وإقامة اللقاءات الدورية لتبادل الرؤى.

رابعا: الهياكل المرنة:

– تطوير الهيكل التنظيمي المرن والتخلص من المركزية لاستيعاب التغييرات السريعة والجديدة، والتواصل الفعال.

– تطوير إجراءات العمل وقواعده، وتحديد الوصف الوظيفي، ومنح الصلاحيات وتفويضها لمنسوبي الكلية.

– نشر الشفافية والمعلومات بين منسوبي الكلية، وإقامة التواصل الفعال.

– تدريب القيادات ومنسوبي الكلية على وضع القواعد والإجراءات التنظيمية والآليات للتفاعل مع التغييرات السريعة في البيئة المحيطة باللقاءات، والدورات وورش العمل.

خامسا: البراعة التنظيمية:

– تضمين خطة الكلية تعزيز البراعة التنظيمية.

– نشر ثقافة الإبداع والابتكار والتنافسية بين منسوبي الكلية بالدورات، والورش، والندوات، واللقاءات.

– تضمين خطة الكلية جانب تنمية المهارات الابتكارية والإبداعية لمنسوبي الكلية.

– وضع آليات لاكتشاف المواهب في الكلية وتبنيها.

– تفعيل الشراكات المجتمعية واستثمارها بالدورات التدريبية وورش العمل، لتنمية وتبني المشاريع الابتكارية والإبداعية.

– فتح قنوات ونقاط تواصل لتلقي المبادرات والمقترحات التطويرية والإبداعية.

توصيات الدراسة:

تطرح الباحثة عددًا من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وهي كالآتي:

– تبني مدخل الرشاقة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات السعودية؛ لأجل تطوير الأداء الإداري فيها.

– تطوير البنية التحتية بتكنولوجيا المعلومات في كليات التربية.

– إنشاء وحدة لرصد التغيرات الداخلية والخارجية، مرتبطة بالإدارات العليا في الجامعة.

– تضمين خطط كليات التربية مقومات تحقيق الرشاقة التنظيمية.

– نشر ثقافة الرشاقة التنظيمية بين منسوبي كليات التربية بالدورات، والورش، والندوات، واللقاءات.

– تدريب القيادات ومنسوبي كليات التربية على مقومات تحقيق الرشاقة التنظيمية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، رشا وعابدين، محمود وسليمان، حنان. (٢٠٢٤). آليات مقترحة لتطوير الأداء الإداري في كليات التربية بمصر في ضوء معايير نموذج التميز الأوروبي. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ع٥٨، ص ٢٥٠-٣٠٠.

أبو عاصي، هشام (٢٠٢١) تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج ٨٨ أغسطس، ص٨٩٩-٩٥٠.

أبو نصر، مدحت. (٢٠١٤). الأداء الإداري المتميز. المجموعة العربية للتدريب والنشر. مصر.

أحمد، كمال. (٢٠١٦). تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع٨، ص١٥-١١٦.

أمين، مصطفى، وعيد، محمود. (٢٠٢١). تحقيق الرشاقة التنظيمية للجامعات المصرية باستخدام مدخل الهندسة المتزامنة من وجهة نظر بعض القيادات الجامعية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢٢، ج٤، ص٤٥-٧٥.

خليل، نبيل. (٢٠١٤). إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع٥٣، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

الداود، خالد، (٢٠١٨). فعالية اتخاذ القرار في مجالس الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية،٢٥ (١١٤)، ٣٧٣-٤٢٦.

دماج، أميرة. (٢٠١٩). الرشاقة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. مجلة القلم، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع١٢، ص ص ٣٤١- ٣٦٩.

الزامل، مها والدوسري، هيا. (٢٠٢١). الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض وسبل تحسينها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٩، ع٤، ص ص ٧٦١-٧٧٨.

الزهراني، إبراهيم. (٢٠٢٢). أثر الرشاقة الاستراتيجية في تعزيز أبعاد الميزة التنافسية بجامعة القصيم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مج ١٤، ع١، ص ص ١٠١٠-١١٧.

سالم، سامي وفرج، سلوى والشطوري، أحمد. (٢٠٢٣). تطوير الأداء الإداري بالوحدات المحلية في ضوء الإدارة الذاتية. مجلة كلية التربية، جامعة العريش، س١١، ع٣٦، ج١.

العابدي، علي. (٢٠١٢). الرشاقة التنظيمية: مدخل استراتيجي في عملية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، ع٢٤، ص ص١٤٧-١٧٤.

عبد الجليل، رباح. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري بالتعليم الجامعي في ضوء مدحل التدوير الوظيفي: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة. م٢٧، ع١، ص ص ٣٦٠- ٤٠٥.

عبد المولى، الطيب. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ع٤ رجب، ص ص١٥-٤٦.

علي، إيمان (٢٠٢١). دور التدوير الوظيفي في تطوير الأداء الإداري. المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، م٣، ع١، ص ١٣٤-١٦٠.

العماج، حمود. (٢٠٠٣). علاقة العوامل التنظيمية بالأداء الوظيفي للعاملين في مدينة الملك عبد العزيز الطبية للحرس الوطني. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الأمير نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

عمر، دعاء. (٢٠٢٠). تحسين ممارسات الرشاقة التنظيمية بكليات جامعة جنوب الوادي. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، س٣، ع١، ص ص٤٠-٨٧.

العنزي، سعيد. (٢٠١٩). مستوى الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالقدرة التنافسية. رسالة ماجستير منشورة من كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الغامدي، عائض. (٢٠٢٣). الرشاقة التنظيمية وعلاقتا بتنمية الموارد البشرية في جامعة بيشة، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، م ١٠، ع١، ص ص٤٩٢- ٥٢٩.

الألفي، طارق. (٢٠١٣). تطوير الإدارة الجامعية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية تحديات وطموحات. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

الأنصاريّ، خلود. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للرشاقة التنظيمية. مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، الجامعة العراقية، ع٥١، ج٣، ص ٥٠١-٥١٦.

المحاسنة، لميس. (٢٠١٧). الدور الوسيط للبراعة التنظيمية في العلاقة بين القدرات الديناميكية والرشاقة التنظيمية: دراسة ميدانية على الشركات الأردنية للصناعات الصيدلانية. رسالة ماجستير منشورة من كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

محمد، عبد الفتاح. (٢٠١٤). متطلبات تطبيق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لتحسين الأداء الإداري بكليات التربية جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣، ص ٥٧٧-٦١٧.

المحيميد، باسم. (٢٠٢٢). تطوير الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، مركز النشر والترجمة، جامعة المجمعة، ع٢٦، ص ١٥٠-١٨١.

منصور، منار. (٢٠٢٠). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع٢١، ج٤، ص ١- ٤٥.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٠). المعجم الموحد لمصطلحات الحكامة التربوية (إنجليزي، فرنسي، عربي). سلسلة المعاجم الموحدة، مكتب تنسيق التعريب، الرباط.

موقع رؤية ٢٠٣٠م، *https://vision2030.gov.sa*.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Jalil, R. (2019). A proposed vision for improving administrative performance in higher education in light of the job rotation approach: An analytical study. Journal of Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies in Education, Cairo University, 27(1), 360-405.

Abdul Mowla, T. (2019). Requirements for implementing organizational agility as perceived by faculty members at King Khalid University. Bisha University Journal for Humanities and Educational Sciences, 4(Rajab), 15-46.

Abu Aasi, H. (2021). A proposed vision for developing the performance of school leadership in secondary schools in light of the organizational agility approach. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 88(August), 899-950.

Abu Nasr, M. (2014). Outstanding administrative performance. Arab Group for Training and Publishing.

Ahmed, K. (2016). Improving administrative performance in the colleges of Jazan University in light of the organizational agility approach. Journal of Educational Administration, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, 8, 15-116.

Al-Abadi, A. (2012). Organizational agility: A strategic approach to enhancing employee engagement. Al-Ghari Journal for Economic and Administrative Sciences, College of Administration and Economics, University of Kufa, 24, 147-174.

Al-Alfi, T. (2013). Developing university administration in light of strategic management: Challenges and ambitions. Taiba Publishing and Distribution Foundation.

Al-Amij, H. (2003). The relationship between organizational factors and the job performance of employees at King Abdulaziz Medical City for the National Guard. Unpublished master's thesis, Prince Naif Academy for Security Sciences, Riyadh.

Al-Ansari, K. (2021). The degree of practice of academic leaders in Saudi universities regarding organizational agility. Iraqi Journal, Center for Islamic Research and Studies, Iraqi University, 51(3), 501-516.

Al-Anzi, S. (2019). The level of organizational agility among academic leaders at Kuwait University and its relationship to competitive capability. Published master's thesis, Graduate Studies College, Mu'tah University, Jordan.

Al-Dawood, K. (2018). The effectiveness of decision-making in the councils of colleges at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Future of Arab Education Journal, Arab Center for Education and Development, 25(114), 373-426.

Al-Ghamdi, A. (2023). Organizational agility and its relationship to human resource development at Bisha University. Journal of Educational Sciences, Prince Sattam bin Abdulaziz University, 10(1), 492-529.

Al-Muhasnah, L. (2017). The mediating role of organizational prowess in the relationship between dynamic capabilities and organizational agility: A field study on Jordanian pharmaceutical companies. Published master's thesis, College of Business, Middle East University, Jordan.

Al-Muhimid, B. (2022). Developing administrative performance among academic leaders at the Saudi Electronic University in light of the organizational agility approach. Journal of Humanities and Administrative Sciences, Center for Publishing and Translation, Al-Majmaah University, 26, 150-181.

Al-Zahrani, I. (2022). The impact of strategic agility on enhancing the dimensions of competitive advantage at Qassim University. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 14(1), 1010-117.

Al-Zamel, M., & Al-Dosari, H. (2021). Organizational agility at Princess Nourah bint Abdulrahman University in Riyadh and ways to improve it. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 29(4), 761-778.

Ali, E., & AL-Dabaa, R., & Mahmod, H. (2021). The Role of Functional Rotation in Developing Administrative Performance. Educational Journal for Adult Education, Faculty Education, Assiut University.3 (1).

Ameen, M., & Eid, M. (2021). Achieving organizational agility in Egyptian universities using the synchronous engineering approach from the perspective of some university leaders. Scientific Research Journal in Education, Ain Shams University, Girls College of Arts, Sciences and Education, 22(4), 45-75.

Arab Organization for Education, Culture and Science. (2020). Unified dictionary of educational terminology (English, French, Arabic). Unified Dictionaries Series, Coordination Office for Arabization, Rabat.

Dumaj, A. (2019). Strategic agility in achieving competitive advantage in secondary schools in the Republic of Yemen. Al-Qalam Journal, Al-Qalam University for Humanities and Applied Sciences, 12, 341-369.

Ibrahim, R., Abden, M., Suliman, H. (2024). Proposed mechanisms for developing administrative performance in faculties of education in Egypt. College of Education Journal, Ismaliyia University, (58), 250-300.

Khalil, N. (2014). Managing educational institutions at the beginning of the third millennium. Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Mansour, M. (2020). Developing administrative performance for leaders at the Faculty of Education, Mansoura University, in light of the organizational agility approach. Scientific Research Journal in Education, Girls College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 21(4), 1-45.

Mohammad, A. F. (2014). Requirements for implementing the standards of the National Authority for Quality Assurance and Accreditation to improve administrative performance in the colleges of education at Al-Azhar University. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 3, 577-617.

Omar, D. (2020). Improving organizational agility practices in the colleges of South Valley University. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Hurghada, South Valley University, 3(1), 40-87.

Salem, S. & Farag, S &Al-Shatouri. A. (2023). Developing administrative performance in local units in light of self-management. Journal of the Faculty of Education, Al-Arish University, 11(36), 1.

Vision 2030 (2023). Vision 2030. https://vision2030.gov.sa/

المراجع الأجنبية:

Aryani, N. (2014). IT and agility feature at the organization: A case study. International Journal of Academic Research, 1(6), 268-293.

Bekos, G.,& Jaakkola, M., &Chari, S. (2025). Organizational agility and firm performance: The Role of Architectural Marketing Capabilities. Industrial Marketing Management. 125, 239–253.

Elbadaway,G., & Amr, M., & Farouk, M., & Talaat, N., & Walid, N., & Abdelraheem, Z. (2024). The Effect Organizational Agility on Organizational Performance, Faculty of Economics and International trade, Egyptian Chinese University (ECU), Egypt, p4.

Jahangiri, F., & Khalkhali, A. (2014). Analysis of organizational agility in the education system of Iran. International Journal of Economy, Management and Social Sciences, 3(12), 869-873.

Khalil, H.,& Saleh, K. (2024). The Effect of Inclusive Leadership on Organizational Agility: An analytical study in the General Company of Battery Industry. Journal of Economics and Administrative Sciences, 30 (143), pp189-199.

Wendler, R. (2013). The structure of agility from different perspectives. In Federated Conference on Computer Science and Information Systems.

أثر برنامج قائم على مهارات التعليم الريادي لتنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا

The Impact of a Program Based on Entrepreneurial Education Skills on Developing Awareness of Educational Entrepreneurship Among Female Graduate Students

إعداد

د. منال بنت حسن إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

قسم المناهج والتدريس–كلية التربية–جامعة جدة

Dr. Manal Hassan Bin ibrahim

Associate Professor of Science Curriculum and Instruction

Department of Curriculum and Instruction- Education College- University of Jeddah

Email: mhibrahim@uj.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-003

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/١٦ م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر برنامج قائم على مهارات التعليم الريادي لتنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة جدة، وللتحقق من ذلك تم تصميم برنامج قائم على مهارات التعليم الريادي، وبناء مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية في البعد المعرفي، والمهاري، والعاطفي، وبعد اتخاذ القرار، وتكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة من طالبات الدراسات العليا، وقد تم تطبيق مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي بمقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الريادي، الوعي، ريادة الأعمال التربوية، الدراسات العليا.

Abstract

The current study aimed to identify the impact of a program based on entrepreneurial education skills in developing awareness of educational entrepreneurship among female graduate students at the College of Education, University of Jeddah. To achieve this, a program rooted in entrepreneurial education skills was designed, along with the development of an awareness scale for educational entrepreneurship, covering cognitive, skill-based, emotional, and decision-making dimensions. The research sample consisted of (32) female graduate students. The awareness scale was administered both before and after the program's implementation. The study findings revealed statistically significant differences between the pre- and post-implementation mean scores of the female students on the awareness scale, favoring the post-implementation assessment.

Keywords: Entrepreneurial education, awareness, educational entrepreneurship, graduate studies.

المقدمة

يعد التعليم الريادي من الموضوعات الحديثة التي تحظى باهتمام في ريادة الأعمال والتعليم؛ إذ نتجت فلسفته عن الدمج بين ريادة الأعمال من حيث مفاهيمه وقواعده، والتعليم بنظرياته. ويهدف إلى إعداد مبتكرين قادرين على اتخاذ القرار في مجال الأعمال لخدمة مجتمعاتهم.

ويُعرَّف التعليم الريادي بأنه اكتساب طلاب الجامعة مهارات ريادة الأعمال، لزيادة وعيهم بالفرص الوظيفية وتدريبهم على مهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير الإستراتيجي، وتنمية روح المبادرة لإطلاق وممارسة العمل الحر، ليكونوا خالقي فرص عمل، لا باحثين عنها، مع تعزيز قدرتهم على المساهمة في التنمية المستدامة ورخاء مجتمعاتهم (السيد وإبراهيم،٢٠١٤).

ولذا فقد أصبح التعليم الريادي أحد الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط الديموجرافية، وتقليل بطالة خريجي الجامعات والشباب، إضافة إلى تأهيلهم لخلق فرص وظيفية وإطلاق مشروعات ريادية تضمن دخلًا مناسبًا أو تحسن مستوى معيشتهم (مهناوي،٢٠١٤).

ويعد التعليم الريادي من أبرز نجاحات التعليم العالي في العقود الأخيرة؛ إذ بدأ كمبادرة جامعية في السبعينات، وظهر جزئيًا في المناهج خلال الثمانينات والتسعينيات، ثم انتشر عالميًا في العِقد الأول من القرن الحادي والعشرين. واليوم يركز العديد من الطلاب على ريادة الأعمال بدلًا من الوظائف التقليدية، حيث تقدم أكثر من (١٦٠٠) كلية وجامعة برامج متخصصة في هذا المجال. وأصبح مصطلح "ريادة الأعمال" محط اهتمام عالمي منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، لدوره في تعزيز النمو الاقتصادي، والتنمية المستدامة، والحد من البطالة والفقر، وتحقيق الرفاهية الاقتصادية، وتنويع مصادر الدخل، إضافة إلى تقديم حلول لكثير من المشكلات الاقتصادية التي تواجهها الدول (النجار، ٢٠٢٠).

ويسعى تعليم ريادة الأعمال إلى بناء عقلية تتبنى المبادرة والابتكار، وتمتلك القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتعزيز المواطنة النشطة، مما يساعد الشباب على إيجاد فرص عمل، ويدعم قدرتهم على استشراف التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والاستجابة لها، إلى جانب تشجيعهم على تطوير الذات وتحمل المسؤولية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٢).

وأبرز المنتدى الاقتصادي العالمي دافوس (The World Economic Forum WEF, 2009) في تقريره الصادر في أبريل (٢٠٠٩) العلاقة الإيجابية بين ريادة الأعمال والتعليم، مؤكدًا أهميتها في تطوير رأس المال البشري لبناء مستقبل المجتمعات.

كما يعد منتدى مكة لريادة الأعمال، المنعقد من ١٩–٢٠ نوفمبر٢٠٢٤، فعالية بارزة لتمكين رواد الأعمال، وتعزيز شبكاتهم مع صناع القرار والمستثمرين والجهات الحكومية، لدعم التعاون وتشجيع الابتكار. ويركز المنتدى على التحول الرقمي، ودعم الشركات الناشئة، والترويج لريادة الأعمال.

مما سبق يتضح أن التعليم الريادي أصبح وسيلة معاصرة لتغيير ثقافة الأفراد والمجتمع وأساليب تفكيرهم؛ ليصبحوا مبادرين قادرين على اتخاذ القرار وتحويل الأفكار والابتكارات لمشروعات تجارية ناجحة، مما يوسع آفاق دور الأفراد في إدارة المعرفة.

وقد أوصى المؤتمر القومي الأول لاستراتيجيات مواجهة تحديات التعليم والبحث العلمي في الجامعات المصرية (٢٠١٤) بتطوير نظم التعليم والبرامج الأكاديمية لإكساب الطلاب مهارات التفكير.

وفي ضوء ما سبق، يحاول البحث الحالي الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعليم الريادي لتنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية.

مشكلة البحث:

يعد إعداد الشباب ركيزة أساسية للتنمية الشاملة والمستدامة، وتوافقًا مع جهود المملكة في تمكينهم واستثمار طاقاتهم، ووفقًا لما أشار إليه المؤتمر السعودي الدولي لريادة الأعمال (٢٠١٦) ورؤية المملكة (٢٠٣٠)، حيث تضمنت ثلاثة محاور (مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، وطن طموح)، ويسعى المحور الاقتصادي إلى تحقيق الازدهار عبر توفير بيئة للنمو، واستحداث فرص عمل، ورعاية المواهب، وتنمية الاستثمارات، واغتنام إمكانات الوطن. كما وفرت المملكة بيئة تنافسية جاذبة، مفتوحة للأعمال، لبناء اقتصاد عالمي رائد يعزز ريادة الأعمال.

وتُعَدُّ تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعات ضرورة لتعزيز التنمية المستدامة، في ضوء المسؤولية التنموية والابتكارية للجامعات، لجعل ريادة الأعمال منظومة متكاملة تواكب التطورات العالمية.

يتركز الاهتمام اليوم على العوامل المحفِّزة لقدرة الشباب على تنظيم المشاريع المنتجة، للحد من البطالة عبر التوظيف الذاتي وتحفيز ريادة الأعمال بين الخريجين، وأكدت دراسات عدة على ضرورة تضمين تعليم ريادة الأعمال في المناهج الجامعية بشكل فاعل اديبايو. (Adebayo,2018)

وفي منطقتنا العربية يشكل هذا الأمر مصدر قلق كبير بسبب تدني جودة التعليم وارتفاع معدلات البطالة؛ حيث بلغت نسبة العاطلين عن العمل حوالي (٣٠٪) في معظم الدول العربية، وعدم التطابق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وأن (٤٠٪) من أرباب العمل يشكون من محدودية المهارات لدى العاملين، خاصة في التعامل مع المشكلات الواقعية وطرح حلول مبتكرة ومتكاملة. (United Nations Development Programme,2014)

ولقد أصبحت مؤسسات التعليم اليوم مطالبة بتحفيز التقدم نحو مجتمع المعرفة، بتحويل المعرفة إلى منتجات وتكنولوجيا وخدمات جديدة، عبر نشر فكر ريادة الأعمال الذي يعزز ازدهار المجتمع، في ظل التشريعات الداعمة لبيئة ريادة الأعمال. ويشمل دورها صنع فرص العمل من خلال تصميم مناهج تؤهل الطلاب للمبادرة وإيجاد فرص في السوق، ونقل وتوطين التكنولوجيا عبر التواصل مع المؤسسات ومراكز البحوث، واحتضان المشاريع الابتكارية وتحويلها إلى منتجات؛ لتنمية المجتمع عبر حاضنات الأعمال والتكنولوجيا، بالتعاون مع القطاعات العامة والخاصة والخريجين (الفقير، ومعوض، وإسماعيل، ٢٠٢٣).

وقد أكدت دراسة كلٍّ من إبراهيم وعبد الحميد (٢٠٢٠)، وعبد العزيز (٢٠١٩)، ومحمد (٢٠١٩)، والرميدى (٢٠١٨)، (Penaluna,2018)، أن نجاح الجامعات في تنمية ثقافة ريادة الأعمال يعتمد على تركيزها على التعليم الريادي؛ لما له من دور في إعداد جيل مبدع ومبتكر.

كما أوضح تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال (٢٠١٦) أن نسبة رواد الأعمال في المراحل المبكرة لمشروعاتهم تمثل نصف المتوسط العالمي، مما يعكس اعتماد الشباب على التوظيف بدلًا من بدء أعمالهم الخاصة، ورغم اهتمام الدول بتمويل المشروعات الصغيرة، فإن الخطوات الفعلية أقل

بكثير، خوفًا من الفشل ولنقص الثقة في المهارات. كما توجد حاجة لتدريس أسس التعليم الريادي في المدارس والجامعات، حيث لا يقدم نظام التعليم المهارات اللازمة لرائد الأعمال، بالإضافة إلى ضرورة نشر السلوكيات الريادية في الثقافة السعودية، ومنها المبادرة الشخصية، خوض المخاطر، الإبداع، الابتكار، التعلم من الفشل.

وقد قدّمت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٢) مشروع التعليم للريادة في الدول العربية مؤكدة على ضرورة زيادة وعي المعلمين ومعارفهم حول الريادة والمهارات المرتبطة بها، وأنه يجب تدريب الطلاب على هذه المهارات قبل أو أثناء الخدمة.

وقد توصلت نتائج دراسات زين العابدين (٢٠١٦)، الحمالي والعربي (٢٠١٦)، المخيزيم (٢٠١٧)، حبوش (٢٠١٧)، نافع (٢٠١٨)، الرميدي (٢٠١٨)، إلى نقص وعي طلاب الجامعة بثقافة ريادة الأعمال والاتجاه نحوها وضرورة نشر وتنمية هذه الثقافة للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، بما يتوافق مع أهداف التنمية الاقتصادية.

ومما سبق تتضح مشكلة البحث في أهمية تنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية، لما له من أثر في توفير رواد أعمال مبتكرين، وتوافقًا مع توصيات رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير نظم التعليم والبرامج الأكاديمية، بحيث تمكن الطلاب من اتخاذ قرارات في عالم سريع التغير واستحداث أفكار جديدة توفر فرص عمل وتعزز التنمية المستدامة بناء على ذلك يطرح البحث التساؤل الرئيسي الآتي:

ما أثر البرنامج القائم على مهارات التعليم الريادي في تنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية _ جامعة جدة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١ –ما أثر البرنامج في تنمية البعد المعرفي لريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا؟

٢–ما أثر البرنامج في تنمية البعد المهاري لريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا؟

٣-ما أثر البرنامج في تنمية البعد العاطفي لريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا؟

٤-ما أثر البرنامج في تنمية اتخاذ القرار في ريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر البرنامج القائم على مهارات التعليم الريادي في تنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية -جامعة جدة، والكشف عن:

١. البعد المعرفي لريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية.

٢.البعد المهاري لريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية.

٣.البعد العاطفي لريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية.

٤.اتخاذ القرار في ريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية.

فروض البحث: ينص الفرض العام للبحث "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد ريادة الأعمال التربوية بالمقياس لصالح القياس البعدي".

١.يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد المعرفي بالمقياس لصالح القياس البعدي.

٢.يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد المهاري بالمقياس لصالح القياس البعدي.

٣.يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد العاطفي بالمقياس لصالح القياس البعدي.

٤.يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد اتخاذ القرار بالمقياس لصالح القياس البعدي.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في الجوانب النظرية والتطبيقية التالية:

الأهمية النظرية:

١.إرساء ثقافة ريادة الأعمال التربوية في الجامعة، حيث تُعد الدراسة من أوائل الأبحاث في المناهج وطرق التدريس التي تتناول التعليم الريادي بالتفصيل.

٢.حداثة الموضوع في بيئة طلاب الجامعات السعودية، خاصة في كلية التربية.

٣.مواكبة التحولات العالمية نحو اقتصاد المعرفة وتوفير فرص العمل.

٤.تحفيز الطلاب للتحول من الاعتماد على الدولة كمستهلكين إلى الإنتاج، لزيادة مصادر الدخل القومي وتوفير فرص عمل.

٥.التوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ لدعم التنمية المستدامة بتأهيل الشباب، وتفعيل دورهم في بناء الاقتصاد الوطني.

٦.توفير كوادر مؤهلة بمهارات ريادة الأعمال المطلوبة لسوق العمل، وإكسابهم روح المبادرة، والتفكير، واتخاذ القرار.

الأهمية التطبيقية:

٧.تزويد المكتبة العربية بمقياس جديد للوعي بريادة الأعمال التربوية.

٨.مرجع علمي تستفيد منه الجامعة في تطوير إستراتيجياتها وخططها لدعم ريادة الأعمال التربوية.

حدود البحث:

- الحدود البشرية والمكانية: طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة جدة وعددهن (٣٢) طالبة من برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس.
- الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٤/ ٢٠٢٥).
- الحدود الموضوعية: إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعليم الريادي (مهارات تنمية ريادة الأعمال التربوية، مهارات الإبداع والابتكار في ريادة الأعمال التربوية، المهارات

الاجتماعية، مهارات السلوك الريادي، المعتقدات حول الذات)، وبناء مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية ويشمل: (البعد المعرفي، البعد المهاري، البعد العاطفي، بعد اتخاذ القرار).

مصطلحات البحث:

١-التعليم الريادي:Entrepreneurship Education

يعتمد البحث تعريف اليونسكو (UNESCO,2008) حيث يُعرف بأنه: "عملية منظمة لإكساب الشباب اتجاهات ومهارات ريادية، وتعزيز ثقافة ريادة الأعمال، لزيادة الوعي لإدراك فرص عمل جديدة لتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة".

٢-الوعي بريادة الأعمال التربوية Awareness of Entrepreneurial Education:

عرف وآخرون (Wu et al, 2018) ريادة الأعمال التربوية بأنها: "تنمية الوعي الريادي، والتفكير، والمهارات، والصفات الشخصية التي تمكن المتعلمين من امتلاك قدرة ريادية تؤهلهم لسوق العمل التربوي." وعرفها مرعي (٢٠٢٠)، بأنها: "ممارسة تصميم وإنتاج وتنفيذ كل ما يلبي احتياجات العملية التعليمية، عبر إنشاء مشروع خاص وتشغيله بطريقة إبداعية تحقق النمو والربح."

ويعرف إجرائيًا بأنه مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمتلكها الطالبة لاتخاذ القرار في مجال ريادة الأعمال التربوية والالتحاق بسوق العمل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التعليم الريادي Entrepreneurship Education

أولًا: مفهوم التعليم الريادي

يعد التعليم الريادي من التوجهات العالمية الهامة التي حظيت بقبول واسع، وكانت الفكرة مجهولة حتى عام١٩٧٠، حيث ظهرت كتوجه للعديد من الجامعات لتضمين مهاراته في مناهجها، وشهد العقد الأول من القرن الحادي والعشرين انتشارًا واسعًا لهذا الاتجاه، خاصة في الولايات المتحدة لوي والاين (Loi& Alain,2021).

وازدادت البحوث والجهود لنشر ثقافة التعليم الريادي، خاصة مع التوجهات الحديثة نحو مهارات القرن الحادي والعشرين، وأهمية تأهيل الشباب وتفعيل دورهم في بناء الاقتصاد.

ويعد التعليم الريادي وسيلة لإعداد المعلم لاستشراف المستقبل ضد العشوائية والاستسلام للواقع، مما يتطلب رؤية مستقبلية تسعى للتحسين والتطوير والتكيف مع المستجدات. فهو يعد من أولى مهارات استشراف المستقبل رضوان (٢٠١٨)، وتعرف اليونسكو التعليم الريادي بأنه "اكتساب الطلبة اتجاهات ومهارات العمل الحر في المؤسسات التعليمية، لزيادة وعيهم بالفرص الوظيفية وتعريفهم بسبل المساهمة في تنمية مجتمعاتهم وازدهارها. يونسكو (UNESCO,2008).

ويعرف Loi and Alain, (2021) التعليم الريادي بأنه مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تدريب الطلاب على المهارات الريادية، وتوليد الأفكار، وتعزيز قيمهم واتجاهاتهم نحو ريادة الأعمال كخيار جذاب للعمل.

كما عرف السيد، وإبراهيم (٢٠١٤) التعليم الريادي بأنه عملية اكتساب طلاب الجامعة اتجاهات ومهارات العمل الحر، لزيادة وعيهم بالفرص الوظيفية، وتدريبهم على الإبداع والابتكار، وتنمية روح المبادرة لإطلاق مشاريعهم، مما يؤهلهم لإيجاد فرص عمل بدلًا من البحث عنها، ويسهم في تنمية المجتمع.

وترى المفوضية الأوروبية (European Training Foundation, 2015) أن هناك نظرة ضيقة للتعليم الريادي، حيث ينظر إليه فقط كإعداد المتعلمين لريادة الأعمال، وهذا مفهوم خاطئ، بل يجب اعتباره عملية شاملة تهدف إلى إكساب المتعلمين كفايات متعددة لتحقيق مكاسب شخصية، اجتماعية، واقتصادية. كما أوصت بأن يشمل التعليم والتدريب ٢٠٢٠ مهارات ريادة الأعمال والعمل ضمن السياسات العامة، مع تغطية التعليم الرسمي وغير الرسمي بجميع مراحله؛ إذ تتطلب ريادة الأعمال مواصفات خاصة، فالريادي شخص جريء، مبادر، مفكِّر، منظَّم، قادر على اتخاذ القرار والمثابرة لتحقيق أهدافه، ولديه ثقة كبيرة رغم المخاطر المحتملة، ويسعى إلى تنفيذ أفكار مبتكرة ومشروعات ذات أثر مجتمعي.

ثانيًا- أهداف التعليم الريادي الجامعي:

يهدف التعليم الريادي لبناء نظام اقتصادي يتسم بالإبداع والابتكار، وتحسين قدرة المتعلمين على تحقيق الإنجازات الشخصية، والمساهمة في تقدم مجتمعاتهم، والتخطيط للمستقبل. كما يعد دعم طموحات الشباب الرياديين وتسهيل إنشاء المشروعات مقياسًا نهائيًّا لنجاح التعليم الريادي، خاصة عندما تستند المشاريع إلى أفكار معرفية تخدم الاقتصاد المعرفي، وتسعى لبناء مجتمع المعرفة، مما يزيد من قيمتها المضافة (عيد، ٢٠١٤).

كما يهدف التعليم الريادي إلى تنمية عقلية المبادرة والابتكار، وتعزيز مهارات حل المشكلات، وترسيخ المواطنة النشطة، ويساعد الشباب كي يصبحوا مبتكرين ومشاركين في سوق العمل من خلال تجارب عملية تمنحهم رؤية مستقبلية لاستثمار الفرص، كما تهدف إلى رفع قدرة الأفراد على استشراف المستقبل والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، وتشجيعهم على تطوير الذات، والمبادرة، وتحمل المسئولية والمخاطر (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٢).

وتشير المفوضية الأوروبية (European Commission,2008) إلى أن الهدف الرئيس للتعليم الريادي في الجامعة هو إعداد جيل جديد من الرياديين والمبدعين في مجال الأعمال، وتتمثل أهدافه الفرعية في:

١. تحويل التفكير التقليدي إلى تفكير إبداعي ومتجدد.

٢. تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو ريادة الأعمال والعمل الحر، وإثارة الدافعية لتصور أفضل لمهنة المستقبل.

٣. تطوير السمات والمهارات الشخصية الداعمة للتفكير والسلوك الريادي.

٤. تعزيز مهارات التواصل والعلاقات في بيئة تربوية مناسبة.

٥. زيادة وعي الطلاب بالتوظيف الذاتي والريادة.

٦. المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال الابتكار والتجديد في مختلف المجالات.

وقد أكدت منظمة اليونيسكو (UNESCO,2008) في تقريرها أن أهداف التعليم الريادي تشمل:

١. رفع وعي الطلاب والخريجين بريادة الأعمال كخيار مهني وتطويري.
٢. السماح للطلاب بإثبات روح المبادرة من خلال دراسة وممارسة ريادة الأعمال.
٣. تنمية مهارات ريادة الأعمال وتشجيع الطلاب ليصبحوا رواد أعمال.
٤. حث صانعي القرار على إعطاء أولوية لتعليم ريادة الأعمال ضمن خطط إستراتيجية.
٥. تنمية الابتكار ومهارات الإدارة الناجحة لدى الطلاب.
٦. نشر ثقافة ريادة الأعمال عبر تدريس مهارات العمل وإنشاء المشاريع الصغيرة.
٧. تمكين الطلاب من المهارات اللازمة لإدارة حياتهم المهنية وأعمالهم الخاصة ليصبحوا منتجين.
٨. ربط تعليم ريادة الأعمال بالتعليم الفني والمهني.

وقد أكدت الدراسة الاستقصائية الدولية لريادة الأعمال الجامعية أن طلاب الجامعات والدراسات العليا لديهم إمكانيات عالية لبدء الأعمال التجارية ونجاحها (Sieger et al.,2016).

ثالثًا–أهمية التعليم الريادي:

يهدف التعليم الريادي إلى تنمية الوعي وتغيير ثقافة الأفراد والمجتمع وتوجيه تفكيرهم ليصبحوا مبادرين، وتتمثل أهمية التعليم الريادي كما ذكرها بينالونا (Penaluna, 2018) في:

– تحفيز الأفكار الإبداعية والابتكار، مما يسهم في خلق فرص عمل ودفع عجلة الاقتصاد.

– تنمية المهارات الريادية التي تدعم السلوكيات والكفاءات المؤثرة على نجاح الطلاب في سوق العمل، مما يضيف قيمة اقتصادية واجتماعية وثقافية.

– إعداد الطلاب لمواجهة التغيرات والتحديات عبر التدريب على مهارات تربط بين المؤسسات الأكاديمية وبيئات العمل.

– يوفر الكفاءات المهنية لقيادة حياة مهنية مجدية، تعود بالنفع على المجتمع.

– يعد من مكونات التعليم الجامعي، حيث يوفر إستراتيجيات فعالة للتعلم، البحث، وتبادل المعرفة.

رابعًا– دور الجامعات في التعليم الريادي والوعي بريادة الأعمال التربوية:

إن التعليم الريادي له دور إيجابي في تنمية استعداد طلاب الجامعات لريادة الأعمال، وتحفيزهم على إنشاء مشاريعهم الخاصة مستقبلًا، وإن نسبة إنشاء المشاريع بين دارسي ريادة الأعمال تفوق بأربعة أضعاف من لم يدرسوها، كما أن دخلهم المتوقع يزيد بنسبة٢٠٪ إلى ٣٠٪ مقارنة بخريجي التخصصات الأخرى، ويعزى ذلك إلى تأثير برامج ومقررات التعليم الريادي (السيد وعبد الفتاح، ٢٠١٤).

ويُعد تعليم ريادة الأعمال للطلاب الجامعيين مسؤولية أساسية للجامعات، حيث أكد مؤتمر العلوم والتكنولوجيا المقام في ٢١ أكتوبر٢٠١٦ بلندن أن مهارات ريادة الأعمال قابلة للتعلم مثل غيرها من المهارات. وذلك من خلال تنمية المهارات العملية والعقلية للطلاب لبدء وتطوير مشاريعهم، وتقديم برامج تدريس نظرية ريادة الأعمال والمهارات العملية لمساعدة الخريجين على تحديد فرص العمل، وإطلاق الشراكات، وإدارة المشروعات. فبرامج ريادة الأعمال في الجامعة ذات قيمة خاصة، حيث يقوم فيها الطلاب بتكوين خططهم وطموحاتهم المهنية، كما أوصى المؤتمر بتطوير مقاييس تعكس المزايا المهنية لريادة الأعمال، وزيادة جودة التدريس في الجامعات من خلال تضمين مؤشرات تعليم ريادة الأعمال في البرامج (Council for Science and Technology ,2016).

على مدار العقود الماضية، شكلت ريادة الأعمال إحدى أهم القوى الاقتصادية عالميًا، حيث اكتسبت اهتمامًا متزايدًا لكونها طريقة لتعزيز فرص التوظيف، وخلق فرص عمل، وتحسين الاقتصاد في سوق العمل (Wang S-M et al., 2019). وأكدت دراسات عديدة مثل عبد العزيز (٢٠١٩)، ودراسة يوسف (٢٠١٩)، دراسة الباجوري (٢٠١٧) على دور ريادة الأعمال في التنمية الاقتصادية. كما أشار الحمالي والعربي (٢٠١٦)، إلى المميزات التي تحققها ريادة الأعمال للفرد والمجتمع، ومنها تحسين الوضع المالي، التوظيف الذاتي، التحرر من الاعتماد على الوظائف التقليدية، تطوير الخدمات والمنتجات، وفتح أسواق جديدة، زيادة الدخل والنمو الاقتصادي،

المنافسة التي تفضي إلى منتجات عالية الجودة، وتقليل هجرة المواهب بتوفير بيئة محلية مشجعة لريادة الأعمال.

ولذا اهتمت الدراسات العربية بدراسة الوعي بثقافة ريادة الأعمال، ومنها دراسة زين العابدين (٢٠١٦) التي استهدفت التعرف على مستوى وعي طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بثقافة ريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي عبر استبانة بثلاثة أبعاد: الوعي، الاتجاه نحو ريادة الأعمال، ومعوقاتها. وجاءت درجاتهم بمتوسطات حسابية متوسطة في الأبعاد الثلاثة، وأوصت بتقديم برامج تدريبية لتعزيز الوعي بتوجه الطلاب نحو ريادة الأعمال. ودراسة نافع (٢٠١٨)، التي وضعت إستراتيجية لدور الجامعات في دعم ثقافة ريادة الأعمال، واعتمدت المنهج الوصفي لتحليل دور الجامعات في هذا المجال. وأوصت بتأهيل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس داخليًّا، وابتعاثهم للجامعات الرائدة خارجيًّا، وتعميم ريادة الأعمال على جميع التخصصات.

ودراسة الرميدي (٢٠١٨) قيمت دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب وأظهرت قصورًا في عدة مجالات مثل الرؤية والرسالة، الإستراتيجية، القيادة والحوكمة، الموارد والبنية التحتية، التعليم الريادي، الدعم الجامعي، وتقويم ريادة الأعمال. واقترحت الدراسة إستراتيجية لتحسين دور الجامعات في هذا المجال.

وفي إطار تحقيق التنمية المستدامة، اتجهت الدول المتقدمة إلى دمج ريادة الأعمال في التعليم الجامعي لتعزيز المبادرات الإبداعية وربط التعليم بالحياة العملية، مما يساعد في خلق فرص بدلًا من التركيز على التوظيف (نصار، ٢٠١٨).

ويرى محسن وباهي (٢٠٢١) أن الجامعات تنفق دعمًا كبيرًا على تعزيز وتعليم ريادة الأعمال؛ حيث يشمل ذلك تنمية الابتكارات والاختراعات عبر تطوير طرق البحث العلمي، وإجراء دراسات متخصصة في ريادة الأعمال والابتكار. ومساعدة الطلبة الرياديين من الوصول إلى مصادر المعلومات دون عوائق، بالإضافة إلى دعم المشاريع الابتكارية المصممة من قِبَل الطلبة المبدِعين، ونشر ثقافة ريادة الأعمال والابتكار بين الطلبة بمختلف الكليات والتخصصات.

من المهم للجامعات في الدول النامية أن تحفز التفكير الريادي عبر تطوير المناهج وتأسيس عقلية إيجابية تدعم تحقيق الأهداف، مع تقبل الفشل كجزء من التعلم. ويلعب التعليم الجامعي دورًا أساسيًّا في نشر ثقافة العمل الحر، لكن نجاحه يعتمد على الإستراتيجيات المتبعة في تصميم المناهج، والتي يجب أن تزود الطلاب بمهارات النجاح والخبرات العملية.

ويتفق الباحثون على إمكانية تعليم ريادة الأعمال، لكن هناك نقاش حول أساليب تدريسها، حيث يوجد نهجان رئيسيان: التقليدي "من أعلى إلى أسفل"، الذي يعتمد على المحاضرات والندوات لكنه يُنتَقَد لكونه تعليمًا سلبيًّا يركز على الجوانب الإدارية، والبنائي "من أسفل إلى أعلى"، الذي يعتمد على التدريب والممارسة الفعلية مما يجعله أكثر ديناميكية، ويعزز التعلم من خلال مشاركة الطلاب في بناء المعرفة.

خامسًا- مهارات التعليم الريادي:

وتتضمن مهارات التعليم الريادي عدة فئات حددها الحشوة (٢٠١٢) على النحو التالي:

- مهارات تنمي ريادة الأعمال مثل التخطيط والتفكير الإستراتيجي، القيادة والإدارة، التسويق.
- مهارات الإبداع والابتكار التي تتطلب طرق تدريس مناسبة.
- المهارات الاجتماعية مثل الاتصال، الإقناع، والتفاوض.
- مهارات السلوك الريادي مثل المخاطرة، واتخاذ القرار.
- مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات، التفكير الناقد، والتحليلي.
- مهارات تتعلق بالمعتقدات الذاتية مثل معرفة الذات، فاعلية الذات، والثقة بالنفس.
- المهارات الأساسية كالقراءة، الكتابة، والحساب.

وقد أُجري العديد من الدراسات حول التعليم الريادي، ومنها دراسة (Nian, et al., 2014) التي استهدفت الكشف عن ممارسات تعليم ريادة الأعمال في جامعة ماليزيا، ومدى إدراك الطلاب لها؛ تم جمع البيانات للكشف عن تصورات الطلاب نحو طرق التدريس والتقييم المفضلة

والمهارات الريادية المطلوبة، وأظهرت النتائج أن أداء تعليم ريادة الأعمال كان مفضلًا للطلاب. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث لتحسين مناهج تعليم ريادة الأعمال في ماليزيا.

أما دراسة Leino et al., (2015) فقد هدفت إلى تحديد كيفية تطبيق المعلمين الفنلنديين للتعليم الريادي، وأظهرت النتائج أنهم اعتمدوا على نماذج وأساليب تربوية متنوعة، مثل التعلم القائم على حل المشكلات، وشجعوا طلابهم على تحمل المسؤولية والتوجيه الذاتي. أوصت الدراسة بتوجيه المعلمين نحو إنشاء مشروعات ريادية، والاستفادة من المعلمين الخبراء في هذا المجال.

ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٦) وهدفت إلى قياس مستوى الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها، وخلصت الدراسة إلى ارتفاع معارف الطلاب بريادة الأعمال وارتفاع معوقات ريادة الأعمال لدى عينة الدراسة.

ودراسة محمد (٢٠١٩) التي وضعت برنامجًا مقترحًا للتعليم الريادي لتنمية فاعلية الذات والتوجه نحو العمل الحر لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحقيق هذه الأهداف.

ودراسة Deveci and Leino, (2018)التي حللت الدراسات المتعلقة بتعليم ريادة الأعمال لدى المعلمين؛ حيث أكدت على أهمية ريادة الأعمال في تدريبهم، والتركيز على الأساليب والتقنيات والنماذج والإستراتيجيات المستخدمة في هذا المجال. وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على التعليم الريادي.

مجتمع وعينة البحث:

يتألف مجتمع البحث من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية للعام الجامعي (٢٠٢٤/٢٠٢٥) تم اختيار العينة الاستطلاعية من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة جدة، في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٤/٢٠٢٥) للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، وبلغ عددها (١٥) طالبة من برنامج ماجستير التعلم الإلكتروني بقسم تقنيات وتصميم التعليم.

أما العينة الأساسية فشملت (٣٢) طالبة من برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بقسم المناهج والتدريس في نفس الفصل الدراسي. وتم اختيار هذه العينة قصديا نظرًا لتولي الباحثة تدريس مقرر "نماذج التدريس الفعال وإستراتيجياته" وهو مجال خصب لمناقشة أبعاد ريادة الأعمال التربوية.

مادتا التعليم والتعلم: (البرنامج المقترح)

هدف البرنامج: الكشف عن أثر برنامج قائم على مهارات التعليم الريادي في تنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية.

مدة البرنامج: تم تطبيقه خلال (٩) جلسات قائمة على الحوار والمناقشة، مدة كل جلسة ساعة، واستمر لمدة تسعة أسابيع بمعدل جلسة أسبوعية ضمن أنشطة المقرر، ثم تقوم الطالبة بالفحص والاطلاع في المواقع استعدادًا للجلسة التالية، وطُبِّق البرنامج بصورة جماعية على أفراد العينة.

محتوى البرنامج: ضم (٩) جلسات حوارية، تشمل: عنوان الجلسة، وأهدافها، ووقتها. وقد عُرضت جلسات البرنامج على (٣) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، ممن لهم بحوث تناولت ريادة الأعمال والتعليم الريادي.

جدول (١) محتوى الجلسات الحوارية في برنامج قائم على مهارات التعليم الريادي بهدف تنمية الوعي بريادة الأعمال التربوية

رقم الجلسة	هدف الجلسة	موضوعات الجلسة	التقويم
1	التطبيق القبلي للمقياس	–	–
2	التعريف بريادة الأعمال التربوية	تعريفها، أهدافها، أهميتها.	حوار ومناقشة
3	الشخصية الريادية في ريادة الأعمال التربوية	سماتها، مهاراتها، تطلعاتها.	تحليل شخصية الطالبة وشخصيتين من المجموعة لدعم المشروع.
4	مهارات العمل الريادي	مهارات التفكير، الإقناع، المخاطرة.	
5	التخطيط لمشروع	الصعوبات، التحديات، أسباب النجاح	اقتراح مشروع ريادي يمكن تنفيذه في سوق العمل.

رقم الجلسة	هدف الجلسة	موضوعات الجلسة	التقويم
6	تجارب في ريادة الأعمال التربوية أفكار ومقترحات لمشاريع في ريادة الأعمال التربوية	منصات تربوية، مشاريع قائمة، مقابلة مع خريجة عصف ذهني لمشاريع تربوية، دور التقنية والشراكات في النجاح	تقويم الطالبة لمشروع تربوي بعرض المميزات ونقاط الضعف
8	دراسة جدوى لمشروع ريادي ما هو دور الجامعة في دعم ريادة الأعمال التربوية؟	كيفية إعداد دراسة جدوى (الاستعانة بمختص). توجيه وإرشاد الطالبات للجهات المختصة بدعم الابتكار وريادة الأعمال في الجامعة.	كتابة خطوات التواصل مع الجهات المختصة داخل وخارج الجامعة لدعم المشروع وتنفيذه.
9	تطبيق المقياس	–	–

التحقق من الشروط السيكومترية لأداة البحث:

مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية:

هدف المقياس: قياس أبعاد الوعي بريادة الأعمال التربوية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية، وتشمل: البعد المعرفي، المهاري، العاطفي، واتخاذ القرار.

بناء ووصف المقياس: تم تطويره بالاستناد إلى الأطر النظرية والمقاييس المتضمنة في الدراسات السابقة ومنها حموري والبطاينة (٢٠٢٤)، محمد وآخرون (٢٠٢٤)، حامد وآخرون (٢٠٢٣)، بسطويسي (٢٠٢٣)، (Dzurenda, 2022). وفي ضوء ذلك تم إعداد الصورة الأولية للمقياس بصياغة واضحة ودقيقة، مقسمة إلى أربعة أبعاد:

– البعد المعرفي: يتضمن المعارف والمعلومات الأساسية حول ريادة الأعمال التربوية (العبارات من ١: ١٠).

– البعد المهاري: يشمل المهارات اللازمة لتنمية الوعي بريادة الأعمال مثل التفكير العلمي، المبادرة، التفكير الابتكاري، وغيرها (العبارات من ١١ :٢٠).

– البعد العاطفي: يركز على الاتجاهات والقيم والميول نحو ريادة الأعمال التربوية والعمل الحر (العبارات من٢١:٣٠).

– بعد اتخاذ القرار: يقيس قدرة الطالبة على اتخاذ القرارات عند مواجهة مشكلة تتصل بريادة الأعمال التربوية (العبارات من ٣١ :٤٠).

وقد زود المقياس بتدرج ليكرت الخماسي لقياس الاستجابة؛ حيث تصحح العبارات الموجبة كالتالي: أوافق بشدة=٥، أوافق= ٤، لا أدري= ٣، غير موافق= ٢، غير موافق بشدة= ١، والعبارات السالبة تصحح بطريقة عكسية.

جدول (٢) مواصفات مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية

البعد	أرقام العبارات بالمقياس	عدد العبارات	
		الموجبة	السالبة
المعرفي	1-10	9	1
المهاري	11- 20	9	1
الوجداني	21-30	8	2
اتخاذ القرار	31-40	9	1
المقياس ككل	1-40	35	5

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولًا: تم حساب صدق المقياس بطريقتين: صدق المحتوى والاتساق الداخلي.

١– صدق المحتوى: عُرضت الصورة الأولية للمقياس على (٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج والتدريس، لتقييم وضوح التعليمات، والصحة العلمية واللغوية للعبارات، وملاءمتها للعينة. مع السماح بالتعديلات بالحذف أو الإضافة، وبلغت نسبة الاتفاق من (٩٨–١٠٠٪) وقد تم تعديل صياغة عبارتين وفقًا لآراء المحكمين.

٢– الاتساق الداخلي: تم قياس الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد المنتمية إليه كما يوضحه جدول (٣)

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

رقم العبارة	البعد المعرفي	رقم العبارة	البعد المهاري	رقم العبارة	البعد العاطفي	رقم العبارة	بعد اتخاذ القرار
1	0.689**	11	0.729**	21	0.585**	31	0.559**
2	0.702**	12	0.825**	22	0.651**	32	0.540**
3	0.582**	13	0.661**	23	0.583**	33	0.769**
4	0.656**	14	0.710**	24	0.362**	34	0.839**
5	0.694**	15	0.727**	25	0.446**	35	0.716**
6	0.587**	16	0.374**	26	0.449**	36	0.748**
7	0.508**	17	0.667**	27	0.670**	37	0.287**
8	0.623**	18	0.637**	28	0.585**	38	0.668**
9	0.712**	19	0.589**	29	0.583**	39	0.667**
10	0.596**	20	0.603**	30	0.710**	40	0.705**

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٤٠) عبارة.

ب–حساب معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لكل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها جدول (٤)

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لكل بعد، والدرجة الكلية لمقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية

البعد	المعرفي	المهاري	العاطفي	اتخاذ القرار
المجموع الكلي	0.802**	0.852**	0.899**	0.904**

ويتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي دالة عند مستوى ٠,٠١، أي أن مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية على درجة مناسبة من الصدق تجعله صالحًا للتطبيق.

٣- ثبات المقياس: تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا– كرونباخ للعبارات والدرجة الكلية للمقياس وجدول (٥) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية لأبعاد الوعي بريادة الأعمال التربوية باستخدام ألفا – كرونباخ

البعد	البعد المعرفي	البعد المهاري	البعد العاطفي	اتخاذ القرار	المجموع الكلي
معامل ألفا	0.749	0.815	0.758	0.863	0.931

ويتضح من جدول (٥) أن أبعاد المقياس والمجموع الكلي ذات معاملات ثبات مقبولة وعالية، مما يدل على أن هذه الأبعاد تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

إجراءات الدراسة التجريبية:

واشتملت إجراءات البحث على:

١- استخدام المنهج التجريبي: تم اعتماد التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، مع القياس القبلي والبعدي لأدوات البحث.

٢- اختيار مجموعة البحث: تكونت العينة من (٣٢) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة جدة، في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

٣- القياس القبلي: تم تطبيق مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية لتحديد مستوى الطالبات قبل تنفيذ البرنامج.

٤- تدريس البرنامج المقترح: تم تعريف الطالبات بالبرنامج وأهدافه، ثم مناقشتهن حول مفهوم التعليم الريادي، لم يكن لدى معظم الطالبات معرفة مسبقة بالتعليم الريادي إلا القليل منهن. قدمت الباحثة مقدمة عن التعليم الريادي، ثم بدأت بتدريس البرنامج نظريًا، مستخدمة أجهزة العرض التقديمي، مع توجيه الطالبات إلى اتباع الخطوات الخاصة بكل جلسة تدريبية وممارسة الأنشطة والإجابة على الأسئلة في نهاية كل جلسة، وبلغ عدد الجلسات (٩) جلسات، وتمت متابعة تقدم الطالبات، مع تقديم الإرشادات والتوجيهات.

٥- القياس البعدي: تم إعادة تطبيق أداة البحث بعد انتهاء البرنامج مباشرة، وتصحيح النتائج، ورصد الدرجات، وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS-16)، لتحليل البيانات وتفسيرها وفق فروض البحث، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث وتفسيرها

وللتحقق من صحة الفروض، استُخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لكل بعد من مقياس الوعي بريادة الأعمال التربوية، كما استخدمت الباحثة حجم التأثير للكشف عن حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الأبعاد، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار "ت " لدلالة الفروق وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الوعي بريادة الأعمال التربوية (ن=٣٢)

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير(η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
البعد المعرفي	16.73	2.21	23.41	1.74	15.23	0.01	0.79	مرتفع
البعد المهاري	15.33	1.98	27.48	1.84	14.26	0.01	0.87	مرتفع
البعد العاطفي	14.33	1.23	22.48	0.94	16.26	0.01	0.823	مرتفع
بعد اتخاذ القرار	16.52	1.23	37.88	1.02	22.29	0.01	0.94	مرتفع

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١) وعند مستوى (٠,٠١) ≤ ٢,٧٣ وعند مستوى (٠,٠٥) ≤ ٢,٠٣٧

نتائج الفرض الأول: نص الفرض الأول على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد المعرفي بالمقياس لصالح القياس البعدي".

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد المعرفي لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وبذلك يقبل الفرض الأول.

كما يتضح وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين البعد المعرفي لريادة الأعمال، حيث بلغت قيمة إيتا٢ (η2)0.89، مما يدل على أن (٨٩٪) من التباين الكلي يعود لتأثير البرنامج كمتغير مستقل. وفقًا لفؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١، ٤٣٩)، يعد التأثير مرتفعًا إذا تجاوزت قيمته ٠,١٤. مما يعنى أن تدريب الطالبات على مهارات التعليم الريادي، مثل الاتصال، إدارة الذات، التخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرار، عزز معرفتهن وأسهم في تنمية التفكير الريادي، ما يساعد في التأهيل لسوق العمل. ويدمج بين التفكير المنطقي والعقلاني لاتخاذ قرارات فعالة.

تتوافق هذه النتائج مع دراسات محمد وآخرون (٢٠٢٤)، حامد وآخرون (٢٠٢٣)، نجمي (٢٠٢١)، حيث أكدت على ضرورة التدريب الأكاديمي والعملي في تطوير الجانب المعرفي في مؤسسات التعليم، من أجل مواكبة متغيرات المجتمع وتوفير قيادات تربوية تمتلك مهارات التفكير الإستراتيجي، مما يسهم في نجاح القيادة الريادية.

نتائج الفرض الثاني: نص الفرض الثاني على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد المهاري بالمقياس لصالح القياس البعدي".

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد المهاري لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وذلك لصالح درجات الطالبات في القياس البعدي، وبذلك يقبل الفرض الثاني.

كما يتضح وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين البعد المعرفي لريادة الأعمال، حيث بلغت قيمة إيتا٢ (η2) 0.87، مما يشير إلى أن (٨٧٪) من التباين الكلي يعود لتأثير البرنامج كمتغير مستقل، وذلك يرجع إلى:

– دور الجلسات الحوارية في تعزيز القيم الريادية، نشر ثقافة الإبداع والابتكار، وتنمية مهارات الإدارة المنهجية لتلبية احتياجات سوق العمل بكفاءة.

– تركيز مجموعات الحوار والمناقشة على المهارات الريادية (الفنية، الإدارية، والشخصية)، والتي ساعدت على صقل شخصية الطالبات وتوجيههن نحو المهارات الضرورية لبناء شخصية متكاملة.

– إسهام الأنشطة العملية في توجيه الطالبات نحو المشاركة، وتعزيز الرغبة في تحمل المخاطر، والتأكيد على أن تكون احتمالات النجاح أعلى من احتمالات الفشل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات نافع (٢٠١٨)، أبو الخير (٢٠١٧)، السعيد (٢٠١٥)، (McGee et al, 2009)، وحبوش (٢٠١٧)، حول فاعلية التعليم الريادي في دعم توجه الطلاب نحو سوق العمل والمشروعات الريادية.

نتائج الفرض الثالث: نص الفرض الثالث على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد العاطفي بالمقياس لصالح القياس البعدي".

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبعد العاطفي لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وذلك لصالح درجات الطالبات في القياس البعدي، وبذلك يقبل الفرض الثالث.

كما يتضح وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين البعد العاطفي لريادة الأعمال، حيث بلغت قيمة إيتا٢ (η2)0.84، مما يشير إلى أن ٨٤٪ من التباين الكلي يعود لتأثير البرنامج كمتغير مستقل وهذا يعني أن:

– تدريب الطالبات على العصف الذهني لطرح أفكار مشروعات جديدة، مما عزز توجههن نحو العمل الحر ورغبتهن في خلق فرص العمل.

– ترك العنان للطالبات لتحديد أهدافهن ولرؤية ورسالة ساعدت على تحديد مسار التفكير واختيار أنسب الأفكار وتحديد الأولويات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات حموري والبطاينة (٢٠٢٤)، حامد (٢٠٢٣)، وزين العابدين (٢٠١٦) حول فاعلية التعليم الريادي التربوي في دعم توجهات الطالبات وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ريادة الأعمال التربوية.

نتائج الفرض الرابع: نص الفرض الرابع على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد اتخاذ القرار بالمقياس لصالح القياس البعدي".

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد اتخاذ القرار لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وذلك لصالح درجات الطالبات في القياس البعدي، وبذلك يقبل الفرض الرابع.

كما يتضح وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين بعد اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة إيتا٢(η2)0.94، مما يشير إلى أن٩٤٪ من التباين الكلي يعود لتأثير البرنامج كمتغير مستقل، وهذا يعني أن:

-تدريب الطالبات على مهارات الاتصال، والتفاوض، والإقناع، وإدارة الذات، مما عزز قدرتهن على اتخاذ القرار وثقتهن في المبادرة والإقدام.

-ساعدت جلسات الحوار والمناقشة على تنمية الثقة بالنفس والتواصل والقدرة على الإدارة الذاتية لتحقيق الأهداف بكفاءة.

وقد اتفقت نتائج البحث مع دراسات سابقة مثل دراسة الحمالي والعربي (٢٠١٦)، والتي توصلت إلى ضرورة توفير بنية معرفية في مجال التعليم الريادي ودمجها ببرامج الكليات.

ودراسة Nian et al., (٢٠١٤) والتي أوصت بإجراء مزيد من البحوث في تعليم ريادة الأعمال، وتوفير معلومات لتحسين المناهج والممارسات ا الريادية في التعليم العالي بماليزيا. ودراسة (McGee et al, 2009) والتي توصلت إلى أن التعليم الريادي ينمي الدافعية والسلوك الريادي لدى الطلاب.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يوصي بما يلي:

١. عقد برامج تدريبية وورش عمل داخل الجامعات لنشر ثقافة ريادة الأعمال ومميزات العمل الريادي.

٢. تضمين مهارات التعليم الريادي في برامج إعداد المعلم أو بمقرر للدراسات العليا بكليات التربية.

٣. حث الجامعات على عقد ندوات وورش تدريبية تستعرض نماذج ناجحة لرواد الأعمال من مختلف الدول.

٤. ربط إستراتيجيات إصلاح التعليم بمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

٥. تحديث البرامج والمقررات الدراسية لتواكب الحركة العالمية في التعليم والابتكار وريادة الأعمال.

٦. تبني إستراتيجية وطنية تربط التعليم بالتدريب والتشغيل، مع تعزيز الأداء، والأفكار الابتكارية.

٧. تفعيل دور الجامعات في خدمة المجتمع من خلال برامج دراسات عليا متخصصة في ريادة الأعمال.

البحوث المقترحة:

يقترح البحث الحالي إجراء البحوث الآتية:

١. فاعلية برنامج قائم على التعليم الريادي في تنمية القدرة على حل المشكلات التربوية والدافعية للإنجاز.

٢. فاعلية برنامج قائم على التعليم الريادي في تلبية احتياجات سوق العمل وتحسين جودة الحياة.

٣. أثر برنامج لدعم ثقافة التعليم الريادي والمشروعات الصغيرة التربوية.

٤. فاعلية برنامج قائم على مهارات فاعلية الذات الريادية في تنمية الثقة بالنفس والاتجاه نحو العمل الحر.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، آمال علي، وعبد الحميد، رانيا محمد. (٢٠٢٠). التعليم الريادي كمدخل لتحقيق التنمية المستدامة ومعالجة تشوهات سوق العمل في مصر. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ١١(١)، ٣٠٥ – ٣٤١.

أبو الخير، أحمد عمر. (٢٠١٧). دور العوامل الشخصية والبيئية في نجاح ممارسات العمل الحر"دراسة تطبيقية على خريجي مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة" [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية. غزة.

الباجوري، خالد عبد الوهاب. (٢٠١٧). ريادة الأعمال مفتاح التنمية الاقتصادية في العالم العربي. اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية.

بسطويسي، نشوة سعد محمد. (٢٠٢٣). تفعيل دور الجامعات المصرية في تنمية رأس المال الاجتماعي كمدخل لتحقيق متطلبات التعليم الريادي دراسة حالة لجامعة قناة السويس.مجلة تطوير الأداء الجامعي، ٢٣ (١)، ١٥١ – ٢٢٧.

حامد، نهال علي عبد الفتاح منال، محمد، رشاد سعيد أحمد، الحو، منجي إيهاب إبراهيم. (٢٠٢٣). التوجه الريادي معوقاته ودور جامعة السويس في التغلب عليها.مستقبل التربية العربية، ٣٠(١٤٠)، ٨٣ – ١٢٤.

حبوش، إسراء جميل. (٢٠١٧). دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز المهارات الريادية لدى طلبتها وسبل تطويره. [رسالة ماجستير]. فلسطين: كلية التربية.

الحشوة، ماهر. (٢٠١٢). التربية من أجل الريادة في فلسطين. دراسة استكشافية. ترجمة نزار ملح، رام الله، فلسطين، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني للنشر.

الحمالي، راشد بن محمد، والعربي، هشام يوسف. (٢٠١٦). واقع ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٦)، ٣٨-٤٤٢.

حموري، خالد، والبطاينة، عروة. (٢٠٢٤). واقع نشر ثقافة ريادة الأعمال المحفزة للتنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. مجلة العلوم الإنسانية، ٣٨ (٧). ١٣٣٧- ١٣٦٤.

رضوان، محمود عبد الفتاح. (٢٠١٨). مهارات استشراف المستقبل. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

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

السعيد، عصام سيد أحمد. (٢٠١٥). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر، جامعة بورسعيد. مجلة كلية التربية، (١٨)، ١٣٢-١٧٧.

السيد، لمياء محمد، وإبراهيم، إيمان عبد الفتاح. (٢٠١٤). سياسات وبرامج التعليم الريادي وريادة الأعمال في ضوء خبرة كل من سنغافورة والصين وإمكانية الإفادة منها في مصر. السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٣)، ٢٧٥-٣٤٩.

صادق، فؤاد أبو حطب وآمال. (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عبد العزيز، شذى سليم. (٢٠١٩). تعزيز ريادة الأعمال للمساهمة في التنمية الاقتصادية في فلسطين، اليوم العالمي (التعليم التقني منطلق ريادة الأعمال)، الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا، فلسطين.

زين العابدين، عبد الفتاح محمد. (٢٠١٦). الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية/ جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٧(٣). ٦٢٣- ٦٥٤.

عيد، أيمن عادل. (٢٠١٤). التعليم الريادي مدخل لتحقيق الاستقرار والأمن الاجتماعي. المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال – نحو بيئة داعمة لريادة الأعمال في الشرق الأوسط، المملكة العربية السعودية، الرياض: جمعية ريادة الأعمال السعودية.

الفقير، ذهبة غانم صالح، معوض، صلاح الدين إبراهيم، إسماعيل، علا عاصم السيد. (٢٠٢٣). متطلبات الارتقاء بريادة الأعمال داخل مؤسسات التعليم بالمملكة العربية السعودية على ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١٢٣, ج٢. ٦٩٨ – ٧١٩.

محسن، ثامر، وباهي، يوسف. (٢٠٢١). آليات اعتماد ودعم الجامعات لريادة الأعمال. مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال،٧(٢). ١٦١-١٧٧.

محمد، جهاد نور محمد، الرشيدي، أحمد كامل، خليل، سحر عيسى محمد. (٢٠٢٤). آليات مقترحة لتحقيق التعليم الريادي بجامعة أسوان. مجلة كلية التربية،٤٣، ٢٣٢ - ٢٥٤.

محمد، هناء عبد الحميد. (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على مهارات التعليم الريادي لتنمية فاعلية الذات والتوجه نحو العمل الحر لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة.مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية جامعة المنيا، ٣٤(١)،١٠٤-١٤٥.

المخيزيم، حسام إبراهيم حسين. (٢٠١٧). واقع تنمية ثقافة ريادة الأعمال لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

المرصد العالمي لريادة الأعمال بمصر. (٢٠١٦). تقرير دولي لرصد واقع ريادة الأعمال بمصر، الجامعة الأمريكية بالقاهرة. متاح في: *https://entrepreneuralarabiya.com*/

مرعي، السيد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج في ريادة الأعمال التربوية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والميول الريادية لدى طلاب الدبلوم العام بجامعة الأزهر في ضوء الشراكة المجتمعية. أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم دراسات وتجارب، جامعة الأزهر، كلية التربية للبنين، القاهرة، (٤)، ٧٨-١٠٢.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٢). مشروع التعليم للريادة في الدول العربية: المكون الثاني (٢٠١٠-٢٠١٢) تقرير توليفي.

مهناوي، أحمد غنيمي. (٢٠١٤). دور التعليم الثانوي الفني المزدوج في إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة في مصر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٥٢، ٣١٣-٣٦١.

المؤتمر القومي الأول. (١١،٢٠١٤-١٢ نوفمبر). إستراتيجيات مواجهة تحديات التعليم والبحث العلمي في الجامعات المصرية. قاعة المؤتمرات الكبرى بجامعة الزقازيق.

المؤتمر السعودي الدولي لريادة الأعمال. (٢٠١٦).ريادة الأعمال المؤسسية في عهد الملك سعود بن عبد العزيز آل سعود.

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

النجار، إسلام. (٢٠٢٠). مجلة رواد الأعمال، أكتوبر ٢٠٢٠ متاح في *https:// rowadalaama l.com /?p=109771*

نجمي، فيصل بن علي يحيى. (٢٠٢١). تعزيز الدور الريادي للجامعات السعودية في ظل التحولات العالمية: جامعة التفرد أنموذجًا. المجلة التربوية، (٨٧). ٨٢٥- ٨٨٠.

نصار، أنور شحادة. (٢٠١٨). تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التعليم الريادي.مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، (٥)، ٤٨١- ٥١٣.

يوسف، محمد محمود. (٢٠١٩). قياس تأثير المؤسسات على العلاقة بين ريادة الأعمال والنمو الاقتصادي [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة القاهرة.

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, A. A.,& Abdelhamid, R. M. (2020).Entrepreneurial education as an entry point to achieve sustainable development and address labor market distortions in Egypt (In Arabic) . Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, 11(1), 305-341.

Abulkhair, A. O. (2017). The role of personal and environmental factors in the success of self-employment practices "An applied study on graduates of higher education institutions in the Gaza Strip" (In Arabic) . (Master Thesis). Islamic University . Gaza.

Al-Bajouri, K.A. (2017). Entrepreneurship is the key to economic development in the Arab world (In Aabic). Union of Arab Chambers, Economic Research Department.

Bastawisi, N.S. M. (2023). Activating the role of Egyptian universities in the development of social capital as a way to achieve the requirements of entrepreneurial education, a case study of Suez Canal University(In Arabic). Journal of University Performance Development, 23 V1, 151-227.

Hamed, N. A. A. F. M., Mohamed, R.S. A.,& Al-Ho, M. I. (2023).Entrepreneurial orientation, its obstacles and the role of Suez University in overcoming them (In Arabic). Future of Arabic Education, 30 (140), 83 - 124.

Haboush, I.J. (2017). The role of Palestinian universities in Gaza governorates in promoting entrepreneurial skills among their students and ways to develop it.Master's(thesis. Palestine)(In Arabic). Faculty of Education.

Al-Hashwa, M. (2012). Education for Entrepreneurship in Palestine.An exploratory study (In Arabic). Translated by NizarMalah, Ramallah, Palestine, Palestinian Economic Policy Research Institute for Publishing.

Al-Hamali, R. M.& Al-Arabi, H. Y. (2016). The reality of the culture of entrepreneurship at the University of Hail and the mechanisms of activating it from the point of view of faculty members(In Arabic).Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (76), 38-442.

Hammouri, K.& Al-Batayneh, A. (2024).The reality of spreading the culture of entrepreneurship that stimulates sustainable development from the point of view of the students of the University of Science and Technology of Jordan.Humanities(In Arabic).Journal. An-Najah University, 38(7).1337-1364.

Radwan, M. A.l F. (2018). Future Foresight Skills, Arab Training and Publishing Group(In Arabic).

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

Al-Saeed, E.S. A. (2015). Entrepreneurial education: An approach to support university students' orientation towards entrepreneurship and self-employment. Port Said University(In Arabic). Faculty of Education Journal, (18), 132-177.

Al-Sayed, L. M.& Ibrahim, I. F. (2014).Entrepreneurship education policies and programs in the light of the experience of Singapore and China and the possibility of benefiting from them in Egypt. Saudi Arabia(In Arabic).Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (53), 275-349.

Sadek, F.& Amal. (1991).Research Methods and Methods of Statistical Analysis in Psychological and Social. Sciences, Anglo Egyptian Library, Cairo. (In Arabic)

Abdulaziz, S.S. (2019). Promoting Entrepreneurship to Contribute to Economic Development in Palestine, International Day (Technical Education as a Springboard for Entrepreneurship), University College of Science and Technology, Palestine(In Arabic)

Zain al-Abidin, A. M. (2016) . Awareness of entrepreneurship culture among preparatory year students / King Saud University and their attitudes towards it: A field study (In Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 17(3).623-654.

Eid, A. A. (2014).Entrepreneurial education as a gateway to stabilization and social security. Saudi International Conference for Entrepreneurship Associations and Centers - Towards a Supportive Environment for Entrepreneurship in the Middle East, Saudi Arabia, Riyadh: Saudi Entrepreneurship Association.(In Arabic)

Al-Faqeer, D.G.S., Mouawad, S. I.& Ismail, O. Asim A. (2023).Requirements for the promotion of entrepreneurship within educational institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some countries(In Arabic).Journal of the Faculty of Education in Mansoura.23, c2. 698 - 719.

Mohsen, T.,&Bahi, Y. (2021). Mechanisms of accreditation and support of universities for entrepreneurship(In Arabic).Journal of Entrepreneurship for Business Economics, 7(2).161-177.

Mohamed, J. N. M., Al-Rashidi, A. K.,& Khalil, S. I. M.(2024) Proposed mechanisms to achieve entrepreneurial education at Aswan University(In Arabic). Faculty of Education Journal, 43, 232-254.

Mohamed, H. A. (2019). Aproposed program based on entrepreneurial education skills to develop self-efficacy and orientation towards self-employment among pre-service psychology teachers(In Arabic).Journal of Research in Education and Psychology, Faculty of Education, 34(1), 104-145.

Al-Mukhaizim, H. I. H. (2017). The reality of developing the culture of entrepreneurship for students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. (Unpublished master's thesis).(In Arabic) Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Global Entrepreneurship Observatory Egypt (2016).An international report to monitor the reality of entrepreneurship in Egypt, American University in Cairo. Available at: https://entrepreneuralarabiya.com/

Marei, M. M. (2020). The effectiveness of a program in educational entrepreneurship to develop the skills of designing and producing educational aids and entrepreneurial tendencies among general diploma students at Al-Azhar University in the light of community partnership, Research of the Sixth International Conference: Community Partnership and Educational Development Studies and Experiences,(In Arabic) Al-Azhar University, Faculty of Education for Boys, Cairo, (4), 78-102.

United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization (2012)(In Arabic). Education for Entrepreneurship in Arab Countries Project: Component II (2010-2012) Synthesis Report.

Mahnawi, A. G. (2014). The role of dual technical secondary education in providing its students with an entrepreneurial culture to face the issue of unemployment in Egypt(In Arabic).Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 52, 313-361.

First National Conference. (2014, November 11-12). Strategies to meet the challenges of education and scientific research in Egyptian universities. Zagazig University. (In Arabic)

Saudi International Entrepreneurship Conference. (2016).Institutional Entrepreneurship during the reign of King Saud binAbdulaziz Al Saud. (In Arabic)

Nafea, S. A. (2018). Toward a strategic vision of the role of universities in supporting the culture of entrepreneurship and entrepreneurial education Arab(In Arabic) .Journal of Educational and Social Studies, (12), 5-51.

Al-Najjar, I. (2020). Entrepreneur Magazine, October 2020 Available at:https:// rowadalaamaama l.com/?p=109771

Najmi, F. A. Y. (2021). Enhancing the pioneering role of Saudi universities in light of global transformations: Uniqueness University as a model(In Arabic).Educational Journal, (87). 825-880.

Nassar, A. S. (2018). Evaluating the role of Palestinian universities in achieving entrepreneurial education (In Arabic) .Journal of Palestine Technical College for Research and Studies, (5), 481-513.

Youssef, M. M. (2019). Measuring the impact of institutions on the relationship between entrepreneurship and economic growth, (Unpublished master's thesis). Cairo University.(In Arabic)

المراجع الأجنبية:

Adebayo, A. M. (2018). Entrepreneurship Education in Public Universities in Ekiti State. International. Journal of Education and Literacy Studies, 6 (4). 58-64.

Council for Science and Technology. (2016). Strengthening entrepreneurship education: CST letterwww.gov.uk/ government/ uploads /system /uploads/attachment_data/file/592424/Improving_entrepreneurship_education_-_cst_letter-more_accessible.pdf

Deveci, I., & Leino, J. (2018). A Review of Entrepreneurship Education in Teacher Education, Malaysian. Journal of Learning and Instruction, 15 (1) ,105-148.

Dzurenda, M. (2022). Leadership Development in Education for Sustainable Development: Evaluation of Higher Education Students in Sustainable Development Programs]Doctoral dissertation[. Coastal Carolina University.

European Commission. (2008). Entrepreneurship in Higher Education. Especially in Non-Business Studies. Final Report of the Expert group Promotion of SMEs Competitiveness Entrepreneurship, availableat: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/entr_highed_en.pdf.

European Training Foundation. (2015). Evaluation of Entrepreneurship and Enterprise Skills development in ETF partner countries. Final Report. ICON-INSTITUTE. Social Research and Evaluation, 5-61.

Leino, J., Satuvuori, T., Elena,O., & Hannula,H. (2015). "How do Finnish teacher educators implement entrepreneurship education.Education and Training, 57(4), 392-404.

Loi, M., & Alain, F. (2021). Impact of Entrepreneurship Education: a review of the past, overview of the present, and a glimpse of future trends. Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy, 170-193.

McGee, J. E., Peterson, M., Mueller, S. L., & Sequeira, J. M. (2009). Entrepreneurial self–efficacy: Refining themeasure. Entrepreneurship theory and Practice, 33(4), 965-988.

Nian, T., Bakar, R., & Islam, A. (2014). Students, Perception on Entrepreneurship Education: The Case of University Malaysia Perlis, Canadian Center of Science and Education. International Education Studies,7(10). 40-49.

Penaluna, A. (2018). Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers, Quality Assurance Agency for Higher Education. Available at: http://www.qaa.ac.uk/ docs/qaas/ enhancement-and-development/enterprise-and-entrpreneurship-education-2018.pdf?sfvrsn=15f1f981_8

Sieger, P., Fueglistaller, U., & Zellweger, T. (2016). Student Entrepreneurship: Insights From 50 Countries, Project: GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey). St. Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU.

UNESCO. (2008, February 11-15). Final report of Inter-Regional Seminar.On Promoting Entrepreneurship Education in Secondary Schools. Bangkok, Thailand.

United Nations Development Programme (UNDP). (2014). Arab knowledge report: Youth and localisation of knowledge. Dubai: Al Ghurair Printing and Publishing. Retrieved from: http://www.undp.org/content/dam/rbas/report/UNDP-GENERAL-REPORT ENG.pdf

Wang S-M., Yueh H-P., & Wen P-C. (2019). How the New Type of Entrepreneurship Education Complements the Traditional One in Developing Entrepreneurial Competencies and Intention. Front. Psychol. 10:204 doi: 10.3389/fpsyg. 2019.02048.

WEF. (2009). Educating the Next Wave of entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to meet the Global Challenges of the 21st Century.available in. http:// www3 .weforum.org/docs/WFE GEI Educating Next Entrepreneurs Executive Summary 2009.pdf

Wu, Y. J., Yuan, C. H., & Pan, C. I. (2018). Entrepreneurship education: An experimental study with information and communication technology. Sustainability (Switzerland), 10(3), 1–13. https://doi.org/10.3390/su10030691.

نموذج مقترح لتفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية

A proposed model for activating the role of digital leadership in promoting the use of artificial intelligence applications in Saudi universities

إعداد

د. سليمان بن عبد العزيز الشثري

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

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

Dr. Sulaiman Abdulaziz Al-Shathri

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Educational Administration - College of Education - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: saashethry@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-004

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/١٣ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٠٦ م

المستخلص

استهدف البحث الحالي التعرف على دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، مع التركيز على تحديد واقع تطبيق القيادة الرقمية والمعوقات التي تواجه الجامعات في تبني هذه التقنيات الحديثة، إلى جانب تقديم نموذج مقترح لتفعيل القيادة الرقمية بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الموضوع، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة شملت (٥٣٢٥) من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية هي: جامعة حائل، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وجامعة شقراء. وأظهرت النتائج وجود وعي متزايد بأهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تعيق فاعلية القيادة الرقمية، أبرزها نقص التكامل بين البنية التحتية التقنية واحتياجات الذكاء الاصطناعي، إلى جانب التحديات المتعلقة بتدريب الكوادر الأكاديمية. كما كشفت النتائج عن حاجة الجامعات إلى مزيد من الاستثمارات في البنية التحتية، وتطوير استراتيجيات مرنة تتواكب مع التغيرات التكنولوجية المتسارعة. وفي ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة تعزيز التعاون بين الجامعات والشركات التقنية، وتطوير منصات تدريبية مستدامة، وتوفير الموارد المالية لدعم مشاريع التحول الرقمي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية، الذكاء الاصطناعي

Abstract

The current study aimed to identify the role of digital leadership in promoting the use of artificial intelligence applications in Saudi universities. It also focused on identifying the reality of digital leadership implementation and the obstacles universities face in using these modern technologies. It also presented a proposed model for activating digital leadership in this context, in line with the Kingdom's Vision 2030. The study used a descriptive and analytical approach, given its suitability for the nature of the research. A questionnaire was used as a data collection tool, and the sample included (5325) academic leaders and faculty members in Saudi universities (Hail University - Imam Abdulrahman Al-Faisal University - Shaqra University), The study results showed that there is a growing awareness of the importance of applying artificial intelligence in education. However, there are several obstacles that hinder the full implementation of digital leadership, such as the lack of integration between technical infrastructure and artificial intelligence needs, in addition to challenges related to training academic staff. It also revealed that universities need more investment in infrastructure and the development of flexible strategies that keep pace with rapid technological changes. In light of these findings, the study recommends the need to enhance cooperation between universities and technology companies, develop sustainable training platforms for academic staff, and provide financial resources to support digital transformation projects .

Keywords: digital leadership, artificial intelligence.

المقدمة

مع تسارع التقدم التكنولوجي وتزايد الاعتماد على الحلول الرقمية، برزت تقنيات مثل الحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء، وتحليل البيانات الضخمة، والذكاء الاصطناعي كعوامل محورية في إعادة تشكيل مختلف القطاعات، ومن بينها التعليم العالي. ولم يعد التقدّم الوطني يُقاس فقط بامتلاك المعرفة، بل بقدرة الدول على تنظيم المعلومات وتحليلها وتوظيفها في خدمة الإنسان، وهو ما منح الدول المتقدمة تقنيًا مكانة اقتصادية متقدمة ومؤثرة.

وقد امتد هذا التحول الرقمي ليشمل قطاع التعليم الجامعي، الذي أصبح مطالبًا باعتماد التكنولوجيا الحديثة لمواكبة التغيرات السريعة. وفي السياق السعودي، تواجه الجامعات تحديات تتعلق بكيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لضمان تحسين جودة العمليات الأكاديمية والإدارية وابتكارها، الأمر الذي يفرض إعادة النظر في أساليب القيادة التقليدية، والاتجاه نحو قيادة رقمية تتواءم مع هذه المتغيرات.

وتستند القيادة الرقمية إلى نظريات حديثة، مثل النظرية الموقفية ونظرية الطوارئ، التي تؤكد على أهمية القيادة المرنة القادرة على التكيف مع البيئات المتغيرة. وقد أكد آل قماش (٢٠٢٠) ضرورة امتلاك القادة لمهارات رقمية تساعدهم في توظيف التقنيات الحديثة لتقديم حلول مبتكرة، وهو ما دعمته دراسات متعددة مثل Fenwick et al (2021) ، وJackli & Meier (2020)، وMurashkin & Tyrvainen (2020)، التي سلطت الضوء على أهمية القيادة الرقمية في إدارة الموارد الرقمية بكفاءة.

كما أشار Peng (2022) إلى أن القيادة الرقمية تُمكّن من تعزيز الابتكار وتهيئة بيئة داعمة لتبنّي الذكاء الاصطناعي في التعليم والإدارة الجامعية، شرط وجود بنية تحتية رقمية متينة وقيادات مؤهلة. وأكد كل من Chatterjee et al (2023) و Farrokhi et al (2020) أن فاعلية القيادة الرقمية تلعب دورًا أساسيًا في تبنّي التحولات الذكية وصياغة استراتيجيات رقمية شاملة داخل الجامعات.

وفي السياق ذاته، يرى Yucebalkan (2018) أن القيادة الرقمية تشكل دعامة أساسية في القطاعات المعرفية، وعلى رأسها التعليم والاتصالات، مما يبرز أهمية تكاملها مع تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحقيق تحول رقمي مستدام.

انطلاقًا من ذلك، تبرز الحاجة الملحة لاعتماد القيادة الرقمية كخيار استراتيجي في الجامعات السعودية، بالنظر إلى دورها الحيوي في تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والارتقاء بجودة التعليم. وعليه، يسعى هذا البحث إلى تقديم نموذج مقترح لتفعيل القيادة الرقمية بما يسهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو اقتصاد معرفي رقمي مستدام.

مشكلة الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بموضوع القيادة الرقمية ودورها في تعزيز التحول الرقمي داخل المؤسسات التعليمية، لا سيما في ظل الاعتماد المتزايد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة محورية لتحسين جودة العمليات الأكاديمية والإدارية. وقد أوضحت الدراسات (Eberl & Drews, 2021؛ Hassan & Hamed, 2022؛ Jameson et al., 2022) أن القيادة الرقمية تُسهِم في توجيه استراتيجيات التحول الرقمي وتعزيز القدرة على إدارة التقنيات الذكية بفعالية، مما يُسهم في تطوير الأداء المؤسسي للجامعات.

وعلى الرغم من التطورات السريعة في مجال الذكاء الاصطناعي وإمكاناته في دعم التعليم الجامعي، إلا أن هناك فجوة بحثية واضحة فيما يتعلق بكيفية تفعيل القيادة الرقمية لضمان الاستخدام الأمثل لهذه التقنيات داخل الجامعات. فقد تناولت بعض الأبحاث العلوان، ٢٠٢٠؛ Choi et al., (2021)؛ الشهري والقحطاني، ٢٠٢٣؛ Ahmed et al., (2023) العلاقة بين الذكاء الاصطناعي ودوره في دعم العمليات الأكاديمية والإدارية، إلا أن الدراسات التي بحثت في التكامل الفعلي بين القيادة الرقمية والذكاء الاصطناعي في المؤسسات الأكاديمية لا تزال محدودة.

وقد دعت العديد من الدراسات إلى إجراء مزيد من الأبحاث حول العلاقة بين القيادة الرقمية والذكاء الاصطناعي، حيث لا تزال هناك حاجة ملحّة إلى استكشاف كيفية تحقيق التوافق بين الاستراتيجيات القيادية الحديثة والتطبيقات الذكية في بيئة الجامعات (Abasaheb & Subashini, 2023.) ومن جانب آخر، يبرز اهتمام متزايد بدراسة الذكاء الاصطناعي كمتغير

وسيط بين القيادة الرقمية والأداء المؤسسي، حيث أظهرت دراسة (Munir et al., 2023) أن القيادة الرقمية تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في تحقيق الأداء المستدام من خلال تبنّي تقنيات الذكاء الاصطناعي. ومع ذلك، فإن تحليل هذه العلاقة في القطاع التعليمي لا يزال محدودًا، مما يستوجب تقديم إطار علمي يساعد على فهمها وتطبيقها بفعالية داخل الجامعات.

وبناءً على ما سبق، تتجسد المشكلة البحثية لهذه الدراسة في عدم وضوح آليات تفعيل القيادة الرقمية لتعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية. ورغم إدراك المؤسسات الأكاديمية لأهمية التحول الرقمي، إلا أن هناك تفاوتًا ملحوظًا في تطبيق مبادئ القيادة الرقمية، وافتقارًا إلى استراتيجيات واضحة لدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية والإدارية بشكل فعّال، فضلًا عن وجود تحديات أخرى تُعيق تحقيق هذا التكامل، مثل:

- ضعف التأهيل القيادي الرقمي، حيث يواجه القادة الأكاديميون صعوبة في تبني أساليب القيادة الرقمية بفعالية.
- غياب سياسات تنظيمية واضحة لدعم استراتيجيات الذكاء الاصطناعي داخل الجامعات.
- التباين في تبني القيادة الرقمية بين الجامعات، مما يؤثر على مستوى الاستفادة من التقنيات الحديثة.
- محدودية البنية التحتية الرقمية في بعض المؤسسات، مما يقلل من فرص الاستفادة القصوى من الذكاء الاصطناعي.
- نقص برامج التدريب والتطوير المتخصصة التي تركز على دور القادة الأكاديميين في تطبيق التحول الرقمي.

وفي ضوء هذه التحديات، تهدف هذه الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح يساهم في تفعيل القيادة الرقمية داخل الجامعات السعودية، وتعزيز الاستخدام الاستراتيجي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم العمليات التعليمية والإدارية، بما يتماشى مع توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق تحول رقمي مستدام في قطاع التعليم الجامعي، ومما سبق سيجيب البحث الحالي على الأسئلة التالية:

١. ما السياقات المفاهيمية للقيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية؟

٢. ما واقع تفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية؟

٣. ما معوقات تفعيل دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية؟

٤. ما الأنموذج المقترح لتفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أهم السياقات المفاهيمية للقيادة الرقمية في الجامعات السعودية، وكيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، كما هدفت إلى التعرف على واقع تفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، وأهم معوقاتها، وصولا لوضع نموذج مقترح لتفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية.

أهمية البحث:

تحددت الأهمية العلمية والعملية للبحث الحالي في أنها تسهم في توضيح دور القيادة الرقمية في دعم التحول الرقمي داخل الجامعات السعودية، مما قد يساعد في تطوير استراتيجيات لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والإدارة، كما يُحتمل أن تقدم مقترحات عملية تساعد في تحسين البنية التحتية الرقمية وتبني تقنيات حديثة مثل تحليل البيانات الضخمة والتعلم الآلي، ومن المرجح أن تدعم الدراسة توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ عبر تقديم نموذج لتعزيز القيادة الرقمية، وتحديد الكفاءات المطلوبة لتطوير قدرات القادة على إدارة التحول الرقمي بكفاءة.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث، حيث إنه أحد المناهج العلمية في البحوث وهو عبارة عن وصف وتحليل دقيق وتفصيلي لظاهرة معينة أو

موضوع محدد، والوصول إلى وصف دقيق وصحيح بهذه العمليات والأنشطة، والأشخاص (مطاوع وآخرون، ٢٠١٤). وذلك للتعرف على دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

- الحدود الموضوعية:

تمثلت في عرض الإطار المفاهيمي للقيادة الرقمية من حيث (المفهوم- الأهداف- الأهمية- الأبعاد)، وكذلك عرض الأدبيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال عرض (المفهوم- الأهداف- الخصائص- الأدوات)، وكذلك عرض كيفية تفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخدام في الجامعات السعودية.

- الحدود المكانية:

تمثلت في ثلاث جامعات من الجامعات السعودية وهم (جامعة حائل- جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل- جامعة شقراء).

- الحدود البشرية:

تمثلت في عدد من القيادات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

مصطلحات البحث:

١. القيادة الرقمية:

عرفها الباحث إجرائياً على أنها: نهج قيادي يعتمد على توظيف التكنولوجيا الرقمية وتحليل البيانات الضخمة في تحسين عمليات اتخاذ القرار وإدارة الجامعات السعودية بكفاءة وفعالية، وتشمل هذه القيادة استخدام الأدوات الرقمية لدعم القرارات الاستراتيجية، تطوير استراتيجيات التواصل والتفاعل الرقمي مع العاملين والموظفين، وتعزيز التحول الرقمي في العمليات الأكاديمية والإدارية، مما يسهم في تحقيق بيئة تعليمية ذكية ومستدامة، وتكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل الجامعات السعودية.

٢. تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

عرفها الباحث إجرائياً على أنها مجموعة من التقنيات والأنظمة الذكية التي تعتمد على تحليل البيانات الضخمة، التعلم الآلي، معالجة اللغة الطبيعية، والأنظمة التنبؤية، بهدف تعزيز فعالية العمليات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية، وتهدف هذه التطبيقات إلى تحسين صنع القرار لدى القيادات الجامعية، دعم الابتكار التعليمي، تعزيز كفاءة البحث العلمي، وتطوير استراتيجيات الإدارة الجامعية، مما يسهم في تحقيق تحول رقمي مستدام في قطاع التعليم الجامعي، ورفع جودة الأداء المؤسسي وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الإطار النظري

المحور الأول: القيادة الرقمية:

أولاً: مفهوم القيادة الرقمية:

عرف Zeike et al. (2019) القيادة الرقمية بأنها قدرة القادة على وضع رؤية واضحة وذات معنى لعملية الرقمنة، إلى جانب امتلاك القدرة على تنفيذ الاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها.

كما عرفها اللداوي (٢٠٢١) بأنها قدرة القادة الأكاديميين على تبني التكنولوجيا الرقمية الحديثة، وبناء رؤية واضحة للتحول الرقمي، إلى جانب إلهام العاملين وتحفيزهم على تسخير الموارد البشرية والمادية المتاحة لتحقيق هذه الرؤية بفعالية.

وعرفها البطران (٢٠٢١) بأنها نموذج إداري حديث يعتمد على استخدام المنظومات الرقمية المتطورة لسد الفجوة الرقمية في المجتمع، من خلال استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتطبيق النظم الذكية في تقديم الخدمات للمؤسسات والمستفيدين بغض النظر عن أماكنهم وأوقات تفاعلهم معها.

وعرف Sagbas and Erdogan (2022) القيادة الرقمية بأنها أسلوب قيادي يركز على تنفيذ التحول الرقمي داخل المؤسسة، مما يمكنها من رقمنة بيئة العمل وتعزيز ثقافة التعلم الرقمي داخلها.

كما عرفها Tigre et al. (2023) بأنها عقلية قيادية تتسم بالمرونة والاستجابة السريعة للتغيرات، مع التركيز على بناء ثقافة مؤسسية قائمة على الثقة، وتعزيز التنوع، وتدريب الموظفين على التعاون والازدهار في البيئات الرقمية.

وعرفها جندية والصياح (٢٠٢٤) بأنها قدرة القادة على استخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية في إدارة المؤسسات، من خلال توظيف الأدوات الرقمية لتحقيق الأهداف المؤسسية وتعزيز التحول الرقمي، مما يسهم في تحسين الأداء الإداري، واتخاذ القرارات الاستراتيجية، وتعزيز التفاعل داخل المؤسسة.

ثانياً: أهداف القيادة الرقمية:

تهدف القيادة الرقمية إلى الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعزيز كفاءة الوحدات الإدارية، وتحسين بيئة العمل، وزيادة قدرتها التنافسية من خلال تطوير الأداء الإداري واعتماد حلول رقمية مبتكرة. وفي هذا السياق حدد القصقصي (٢٠٢٣) مجموعة من الأهداف الأساسية التي تسعى القيادة الرقمية إلى تحقيقها، وهي:

١. تحسين كفاءة الأداء الإداري:

تسهم القيادة الرقمية في إعادة هيكلة النظم التقليدية لتقليل الوقت اللازم لإنجاز الأعمال، مما يضمن خفض التكاليف التشغيلية وتبسيط الإجراءات الإدارية، فضلاً عن تعزيز مستوى الشفافية والانفتاح أمام العالم الخارجي من خلال تطبيق تقنيات حديثة تعزز من كفاءة الأنظمة الإدارية.

٢. التغلب على العوائق الزمنية والمكانية:

تتيح القيادة الرقمية للموظفين تنفيذ المهام بمرونة دون التقيد بالمكان أو الزمان، كما تسهم في تسهيل التواصل بين الإدارات ومتابعة الأداء بفعالية، إلى جانب تمكين المؤسسات من عقد الاجتماعات والمؤتمرات عن بُعد من خلال منصات الفيديو التفاعلية مثل "Go To Meeting" و"Video Conference"، مما يسهم في تقليل التكاليف التشغيلية وزيادة كفاءة الإجراءات التنظيمية.

٣. تعزيز الشفافية وثقافة العمل الرقمي:

تساعد القيادة الرقمية في خلق بيئة عمل قائمة على الوضوح والشفافية، مما يعزز من مناخ الثقة داخل المؤسسات، ويسهم في إزالة العوائق البيروقراطية. كما تعمل على تمكين الموظفين من الوصول السريع إلى البيانات والمعلومات، مما يدعم اتخاذ قرارات مستنيرة ويضمن تحقيق أعلى مستويات الكفاءة الإدارية.

٤. تعزيز القدرة على الابتكار والتكيف مع التغيرات الحديثة:

في ظل التحديات المتسارعة التي تواجهها المؤسسات اليوم، توفر القيادة الرقمية بيئة تدعم التجديد والابتكار، مما يساعد في تطوير رؤى استراتيجية تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي. وتسهم هذه البيئة في دفع المؤسسات نحو الإصلاح والنمو والاستدامة، بعيدًا عن الأساليب التقليدية التي لم تعد تلبي احتياجات التحول الرقمي.

٥. تحقيق الشمولية في تقديم الخدمات وتحسين تجربة المستخدم:

تعتمد القيادة الرقمية على مفهوم الحوكمة الذكية، حيث تهدف إلى تحسين كفاءة الحصول على المعلومات والخدمات الرقمية، بما يضمن تنفيذ العمليات الإدارية بسرعة ودقة. كما تسعى إلى توسيع نطاق استفادة المستخدمين من الخدمات الرقمية عبر توفير حلول أكثر مرونة وفاعلية، مما يساعد في تلبية احتياجاتهم المتنوعة بطرق حديثة تتجاوز الأساليب التقليدية المحدودة.

ثالثاً: أهمية القيادة الرقمية:

تُعد القيادة الرقمية عنصرًا محوريًا في تطوير المؤسسات وتحسين أدائها، من خلال الاستجابة للتغيرات العالمية وتبني استراتيجيات الإدارة الذكية. وتبرز أهميتها في إدارة التحول الرقمي بكفاءة، عبر توظيف تقنيات المعلومات الحديثة وتحسين نظم اتخاذ القرار، بما يعزز الأداء المؤسسي. وقد أكد الباتلي والعنقري (٢٠٢٤) أن القيادة الرقمية تساهم في رفع مستويات الإنتاجية والفعالية التنظيمية.

كما تساعد في تقليل التعقيدات الإدارية وتحسين جودة الأعمال عبر نظم إلكترونية دقيقة وسريعة، تضمن كفاءة العمليات المؤسسية. وأوضح رضوان (٢٠١٣) أن القيادة الرقمية تعتمد

على تقنيات متقدمة لإدارة المعلومات، مثل البريد الإلكتروني والصوتي، بدلًا من الأنظمة الورقية، مما يسرّع الإجراءات ويقلل الأخطاء.

وتعزز القيادة الرقمية التخطيط الإداري وتطوير الأداء، حيث أشار القحطاني (٢٠٢٣) إلى دورها في دعم القرار الفعّال وتحسين جودة الخدمات من خلال معايير تقنية حديثة. كما تسهم في توفير قاعدة بيانات مرنة ومتكاملة تسرّع الوصول للمعلومات وتسهّل التواصل الداخلي، وهو ما أكده Alkhsabah (2017) في تأكيده على أهمية الأنظمة التقنية في إدارة البيانات.

وتؤدي القيادة الرقمية دورًا رئيسيًا في تحقيق الشفافية والعدالة المؤسسية، من خلال إتاحة الوصول للمعلومات وتقليل تأثير الواسطة، حيث أوضح المسعودي (٢٠١٧) أن القيادة الرقمية تبني بيئة تنظيمية شفافة تُحسن من سير العمل وتعزز مصداقية المؤسسة.

رابعاً: أبعاد القيادة الرقمية:

تمثل القيادة الرقمية نموذجًا إداريًا حديثًا يعتمد على مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تسهم في تعزيز قدرة القادة على إدارة التحول الرقمي بكفاءة وفعالية. وفي هذا السياق، تم تحديد عدة أبعاد رئيسية للقيادة الرقمية، تتمثل فيما يلي: (بصيلي، ٢٠٢٢)

١. الرؤية والتخطيط:

يتمتع القائد الناجح بقدرة على استشراف المستقبل ووضع رؤية واضحة للتحول الرقمي، حيث يستطيع رؤية ما قد لا يكون واضحًا للآخرين، مع تقبله للنقد البناء الذي يسهم في تحسين قراراته واستراتيجياته، ويعتمد القائد الرقمي على التخطيط السليم والتنظيم الفعّال لضمان تحقيق أهداف التحول الرقمي، من خلال وضع خطط استراتيجية مدروسة تقلل من العشوائية وتضمن سير العمل وفق منهجية واضحة، مما يعزز فرص النجاح والاستدامة (الذهلي وآخرون، ٢٠٢١)

٢. الخبرة:

تشير الخبرة إلى المعرفة والمهارات المكتسبة عبر سنوات من الممارسة العملية، والتي تمكن القائد من اتخاذ قرارات دقيقة واستراتيجية في البيئة الرقمية، ويجب أن يتمتع القائد الرقمي بالقدرة على التنبؤ بالمواقف التربوية والإدارية والتعليمية، استنادًا إلى خبراته المتراكمة، إلى جانب تأثيره الإيجابي على سلوك الموظفين عبر الوسائل الرقمية، كما تسهم القيادة الرقمية في تمكين العاملين

من استيعاب التحول الرقمي والتكيف معه بفعالية، من خلال تعزيز الوعي بالتقنيات الحديثة وتوطين الخبرات الرقمية المتخصصة داخل المؤسسة (الأقطش، ٢٠١٩)

٣. الابتكار:

يعد الابتكار أحد السمات الجوهرية للقائد التربوي في العصر الرقمي، حيث يتطلب التخلي عن الهياكل التقليدية الجامدة والانفتاح على أساليب عمل أكثر مرونة وتكيفًا مع التطورات التكنولوجية، ويتميز الابتكار في القيادة الرقمية بأنه عملية تعاونية، تبدأ من توليد الأفكار مرورًا بتطويرها وصولًا إلى التنفيذ الفعلي، ويرى الباحثون أن القادة المبتكرين قادرون على استكشاف مساحات جديدة لا يراها الآخرون، كما أنهم لا يكتفون بمجرد الاستماع إلى احتياجات المؤسسات التعليمية، بل يعملون على تقديم حلول جديدة وإبداعية تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتغلب على التحديات المؤسسية (Antonopoulou, et al., 2021).

٤. المخاطرة:

تعني المخاطرة في القيادة الرقمية قدرة القائد على اتخاذ زمام المبادرة في تبني الأفكار والتقنيات الحديثة، مع الاستعداد لمواجهة التحديات المصاحبة لهذا التحول، ويجب أن يكون القائد الرقمي مستعدًا للتجربة والاستكشاف، مع الحرص على تحليل النتائج والتعلم من الأخطاء، دون أن يكون ذلك على حساب اتخاذ قرارات متهورة أو غير مدروسة، فالقائد الفعّال لا يتجنب الفشل، بل يستفيد منه في تعزيز مهاراته وتحقيق المزيد من النجاح، مما يعزز من ثقته في قدرته على مواجهة التحديات الرقمية بمرونة وفعالية (Antonopoulou, et al., 2021).

خامساً: مراحل تطبيق القيادة الرقمية:

تناول العديد من الباحثين والمتخصصين في القيادة الإدارية وتقنيات المعلومات مراحل تطبيق القيادة الرقمية، حيث تعددت المسميات التي أُطلقت على هذه المراحل، إلا أن هناك اتفاقًا عامًّا على أن تطبيق القيادة الرقمية يجب أن يتم عبر مراحل متتابعة لضمان تحقيق الاستفادة القصوى من كل مرحلة، والاستناد إليها في المراحل اللاحقة. كما يُشترط قبل تنفيذ هذا التحول إجراء إصلاح إداري شامل للأنظمة المؤسسية لضمان نجاح التطبيق.

وفي هذا السياق، حدد صفحي (٢٠٢٤) مراحل تطبيق القيادة الرقمية في أربع مراحل رئيسية، حيث تتطور عملية التحول الرقمي تدريجيًا من مجرد نشر المعلومات إلى تحقيق تكامل رقمي شامل، مما يتيح للمؤسسات تحسين التفاعل مع المستفيدين وتقديم خدمات إلكترونية متكاملة، وتتمثل فيما يلي:

١. المرحلة الأولى: النشر الرقمي

تعد هذه المرحلة الخطوة الأولى في تطبيق القيادة الرقمية، حيث يتم نشر المعلومات والخدمات الأساسية عبر المواقع الإلكترونية للإدارة، مما يسهم في إتاحة البيانات بشكل ميسر للجمهور. ومن أجل نجاح هذه المرحلة، يتطلب الأمر وضع خطة عمل متكاملة تشمل:

- تهيئة المنصات الرقمية داخل المؤسسات، وذلك من خلال استخدام الشبكات المحلية على الإنترنت لتمكين المستخدمين من الوصول إلى المعلومات بسهولة.
- تعزيز الوعي المجتمعي عبر وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي، وإطلاق حملات توعوية ودورات تدريبية لتعريف الأفراد بالخدمات الرقمية الجديدة.
- تصميم المواقع الإلكترونية بشكل فعال، مع ضمان توفر التمويل اللازم لتحديث البيانات والمحتوى بانتظام للحفاظ على دقة المعلومات وموثوقيتها.

٢. المرحلة الثانية: التفاعل الرقمي

في هذه المرحلة، يصبح هناك تواصل مباشر بين المستفيدين والإدارة، حيث يبدأ المستخدمون في التفاعل مع المواقع الإلكترونية والخدمات الرقمية، مما يمكنهم من تبادل المعلومات وطرح استفساراتهم وآرائهم. وتُعد هذه المرحلة أساسية في بناء قاعدة بيانات تحتوي على ملاحظات وتوصيات المستخدمين، حيث يتم جمع التغذية الراجعة حول جودة الخدمات الرقمية ومدى فعاليتها، مما يتيح للمؤسسة فرصة تحسين وتطوير التجربة الرقمية في المراحل اللاحقة.

٣. المرحلة الثالثة: التنفيذ والتعامل الرقمي

تعتمد هذه المرحلة على تحليل البيانات المستخلصة من التفاعل الرقمي في المرحلتين السابقتين، بحيث يتم استخدامها في تحسين الخدمات الرقمية وتكييفها بما يتناسب مع احتياجات المستفيدين. وتشمل هذه المرحلة إعادة هيكلة المواقع الإلكترونية وإجراء تعديلات تقنية وإدارية

لتوفير تجربة مستخدم أفضل، مما يسهم في تقديم خدمات أكثر دقة ومرونة، ويضمن تحسين رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة.

٤. المرحلة الرابعة: التكامل الرقمي

تعتبر هذه المرحلة الهدف النهائي للتحول الرقمي، حيث يتم تحقيق تكامل كامل بين المستفيدين والقيادة الرقمية، مما يتيح الوصول الفوري إلى المعلومات وإتمام المعاملات إلكترونيًا دون الحاجة إلى مراجعة المؤسسات شخصيًا. وتعني هذه المرحلة أن المستخدم يمكنه الوصول إلى كافة المعلومات والخدمات الرقمية وإنجاز المعاملات الرسمية بشكل إلكتروني فوري، مما يعزز كفاءة الأداء المؤسسي ويقلل من التعقيدات الإدارية، كما يضمن تحسين تجربة المستفيدين عبر تقديم خدمات مرنة وسريعة عبر الشبكات الرقمية المتطورة.

المحور الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي:

عرّف Malik et al. (2019) الذكاء الاصطناعي بأنه فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير برامج تحاكي الذكاء البشري، ما يمكّن الحواسيب من أداء مهام تتطلب التفكير، والإدراك، والتحدث، واتخاذ القرارات بطريقة منطقية، مما يقلل من الحاجة للتدخل البشري.

كما وصفه Zhao & Liu (2019) بأنه تقنية متقدمة تسعى لتطوير أنظمة قادرة على التكيف مع المشكلات المتنوعة ومعالجتها وفق البيئات المتغيرة، تمامًا كما يفعل العقل البشري، مما يجعله أداة فعالة في دعم القرار وحل المشكلات المعقدة.

أما العمري (٢٠٢٢)، فقد عرفه بأنه قدرة الحاسوب على أداء المهام البشرية بكفاءة أعلى، مما يعزز تقديم حلول دقيقة ومبتكرة في مجالات متعددة.

وبيّن أبو عيادة (٢٠٢٣) أن الذكاء الاصطناعي يظهر في الروبوتات التفاعلية، أنظمة المحادثة الذكية، وأدوات الويب مثل Google Drive وYouTube، والتي أصبحت مكونات أساسية في التقنيات الحديثة لتحسين تجربة المستخدم وزيادة الإنتاجية.

وأشار عباس (٢٠٢٤) إلى أن الذكاء الاصطناعي يقوم على التعلم الآلي، البرمجيات الذكية، الأتمتة، والخوارزميات المتقدمة، ما يمكّنه من تحليل البيانات، التنبؤ بالنتائج، واتخاذ قرارات دقيقة.

كما أكد على دوره المحوري في تطوير البحث العلمي من خلال تنفيذ مهام دقيقة تتطلب تحليلًا نقديًا عالي المستوى.

وعرف عبد السلام (٢٠٢١) تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها تلك التطبيقات القائمة على قدرة الآلات والحواسيب الرقمية على القيام بمهام معينة تحاكي وتشابه تلك التي تقوم بها الكائنات الذكية، كالقدرة على التفكير أو التعلم من التجارب السابقة أو غيرها من العمليات الأخرى التي تتطلب عمليات ذهنية، وتهدف إلى التصرف على النحو الذي يتصرف به البشر من حيث التعلم والفهم، بحيث تقدم تلك التطبيقات لمستخدميها خدمات مختلفة من التعليم والإرشاد والتفاعل وما إلى ذلك.

ثانياً: أهداف الذكاء الاصطناعي:

تتنوع أهداف الذكاء الاصطناعي بناءً على استخداماته المتعددة، إلا أن الهدف الأساسي لجميع تطبيقاته يتمثل في خدمة الإنسان وتسهيل حياته في مختلف المجالات، ومن أبرز هذه الأهداف:

١. تعميق فهم الذكاء البشري من خلال محاكاة الدماغ:

يعمل الذكاء الاصطناعي على تحليل وظائف الدماغ البشري ومحاكاتها، بهدف فهم كيفية عمل العقل البشري في معالجة المعلومات، واتخاذ القرارات، ويعتمد في ذلك على المعالجة الآلية للبيانات والمعلومات، مما يجعله قادرًا على تنفيذ مهام متعددة بشكل متزامن، بطريقة تشبه أداء العقل البشري. (مقاتل، وحسني، ٢٠٢١)

٢. تحسين عملية اتخاذ القرارات بسرعة وكفاءة:

يمكّن الذكاء الاصطناعي الشركات من اتخاذ قرارات استراتيجية بسرعة ودقة أعلى مقارنة بالطرق التقليدية، مما يمنحها ميزة تنافسية كبيرة، فمن خلال تطبيق هذه التقنية، يمكن للمؤسسات تقليل التكاليف التشغيلية، تقليل المخاطر، وتسريع وصول المنتجات إلى السوق، مما يعزز من كفاءتها وإنتاجيتها. (سباع وآخرون، ٢٠١٨)

٣. تبسيط التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي:

رغم تعقيد بعض جوانب الذكاء الاصطناعي، فإن أحد أهدافه الأساسية هو جعل التقنيات الرقمية أكثر سهولة في الاستخدام، بحيث يمكن تعزيز الإنتاجية دون الحاجة إلى زيادة عدد الموظفين، من خلال تحسين كفاءة العمل والاستفادة من الموارد البشرية المتاحة بكفاءة أكبر. (بكر، طه، ٢٠١٩)

٤. تطوير أنظمة ذكية قادرة على التعلم من التجارب السابقة:

يهدف الذكاء الاصطناعي إلى إنشاء برامج حاسوبية تستطيع التعلم من البيانات والتجارب السابقة، مما يمكنها من تحليل المشكلات والتكيف معها بناءً على الخبرات المخزنة مسبقًا، مما يعزز من قدرتها على اتخاذ قرارات دقيقة في مواقف جديدة.(درويش، والليثي، ٢٠٢٠)

٥. تصميم أنظمة قادرة على محاكاة الذكاء البشري:

يسعى الذكاء الاصطناعي إلى تطوير أنظمة ذكية تحاكي العقل البشري، من خلال معالجة البيانات غير الخوارزمية وتحليل الرموز، ما يمنحها مرونة وفعالية أكبر في التعامل مع المشكلات المعقدة (Khan et al., 2022).

ويُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز الأدوات المؤثرة في تطوير التعليم الجامعي، إذ يهدف إلى تحسين جودة العمليات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية، وتعزيز قدرتها على مواكبة التحولات الرقمية العالمية. وتشمل أهدافه تحسين تجربة التعلم، تطوير طرق التدريس، دعم البحث العلمي، ورفع كفاءة اتخاذ القرار، من خلال تحليل البيانات، التنبؤ بأداء الطلبة، وأتمتة العمليات، مما يوفر تجربة تعليمية أكثر تكيفًا وجودة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وفي إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠، أصبح الذكاء الاصطناعي أداة مركزية لتحقيق التحول الرقمي في التعليم، عبر تعزيز الأتمتة، وتطوير بيئة تعليمية مبتكرة، وتقليل التكاليف التشغيلية، وتحسين إدارة الموارد وزيادة الإنتاجية، ما يمكّن الجامعات من منافسة نظيراتها عالميًا. وعليه، فإن توظيف الذكاء الاصطناعي يمثل ضرورة استراتيجية لضمان استدامة التعليم الجامعي وتحقيق نقلة نوعية في كفاءته وجودته.

ثالثاً: أهمية الذكاء الاصطناعي:

يعتبر الذكاء الاصطناعي من أهم العوامل المؤثرة في تطور البشرية في الوقت الحاضر والمستقبل، حيث يقدم العديد من الفوائد التي تعزز من كفاءة العمليات وتحسين جودة الحياة، ومن أبرز مجالات تأثيره: (Charlwood & Guenole, 2022)

١. تسهيل الحياة اليومية:

أصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، حيث تمثل التطبيقات الذكية، مثل الهواتف الذكية والمساعدات الرقمية، أمثلة واضحة على كيفية تسهيل الذكاء الاصطناعي للمهام اليومية (المهدي، ٢٠٢١)

٢. تحسين تجارب العملاء:

تتيح أنظمة المحادثة التفاعلية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي (Chatbots) تقديم خدمات أكثر سرعة ودقة للعملاء، مما يعزز من رضاهم ويحسن تجربتهم التفاعلية مع الشركات.

٣. دعم ذوي الإعاقة وتعزيز الأمن:

يساعد الذكاء الاصطناعي في تحسين حياة ذوي الإعاقة من خلال تقديم تقنيات داعمة مثل البرامج الصوتية والمساعدات الذكية. كما يُستخدم في أنظمة المراقبة الذكية لحماية المنازل والمؤسسات المالية من السرقات والاختراقات، مما يعزز من الأمن الرقمي والمادي.

٤. تقليل المخاطر وتحسين إدارة الأزمات:

تساهم الأنظمة الذكية في تقليل الضغط عن البشر في المهام الخطرة، مثل عمليات الإنقاذ أثناء الكوارث الطبيعية، كما تسهم في تحليل البيانات لاتخاذ قرارات أكثر دقة في البيئات الحرجة.

٥. تعزيز كفاءة المؤسسات وزيادة الإنتاجية:

يسهم الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة العمليات وتقديم حلول مبتكرة تسرّع الإنتاج وتقلل التكاليف التشغيلية، مما يؤدي إلى رفع الإنتاجية. وفي السياق التعليمي، لم يعد تبني هذه التقنيات خيارًا، بل ضرورة لتحسين جودة التعليم، ورفع كفاءة الأنظمة الإدارية، وتطوير البحث العلمي.

فالذكاء الاصطناعي يقدّم أدوات متقدمة لتحليل البيانات الضخمة، وتحسين مخرجات التعلم، وتطوير التقييمات، ما يدعم التعليم الشخصي القائم على تكييف المحتوى مع قدرات واحتياجات الطلبة. كما يساهم في دعم القرارات الأكاديمية والإدارية من خلال تحليلات دقيقة تساعد القادة في اتخاذ قرارات مبنية على بيانات موثوقة. ويعزز كذلك البحث العلمي عبر التنبؤ بالنتائج والكشف عن الأنماط الخفية، مما يسرّع الابتكار والاكتشافات في مختلف التخصصات.

وانطلاقًا من رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تركز على التحول الرقمي وتطوير التعليم الجامعي، يُعد الاستثمار في الذكاء الاصطناعي داخل الجامعات السعودية ركيزة لتحقيق الاستدامة الأكاديمية والتميز العالمي. فهذه التقنيات تتيح تحسين التعلم الإلكتروني، تعزيز الأمن السيبراني، وتهيئة بيئة تعليمية ذكية ومرنة، إلى جانب إعداد كوادر وطنية مؤهلة تلبي احتياجات سوق العمل، مما يقلل من فجوة المهارات. لذا، فإن تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية أصبح ضرورة استراتيجية لضمان جودة التعليم الجامعي وزيادة تنافسيته إقليميًا ودوليًا.

رابعًا: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية:

يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا جوهريًا في دعم البحث العلمي وتحسين جودة التعليم، من خلال تقنيات متقدمة لتحليل البيانات، وتقديم محتوى ذكي، وإدارة التعلم بكفاءة ومرونة (جاويش، ٢٠٢٤). ومن أبرز تطبيقاته:

١. الروبوتات التعليمية:

تعمل كمساعدات افتراضية تحاكي التفاعل البشري بالنص أو الصوت، وتقدّم إجابات فورية مدعومة ببيانات متقدمة، ما يعزز التعلم الذاتي، ويقدم تغذية راجعة مباشرة لتحفيز الطلبة على تحسين أدائهم (Fryer et al., 2019).

٢. نُظم التدريس الذكية:

توفّر تجربة تعليمية مخصصة عبر تحليل أداء الطلاب وتقديم توصيات فردية، ما يخفف العبء عن المعلمين ويُحسن المستوى الأكاديمي من خلال أنشطة تفاعلية داخل الصف وخارجه (Siau, 2018).

٣. المحتوى الذكي:

يتضمن تحويل الكتب إلى محتوى رقمي تفاعلي يشمل فيديوهات، صوتيات، ومنصات تعليمية. وبرزت أهميته خلال جائحة كورونا لدعم التعلم عن بُعد بشكل مرن وفعال (Jin, 2019).

٤. الأنظمة الخبيرة:

تُحاكي التفكير البشري في تقديم المشورة واتخاذ القرار، من خلال تحليل المشكلات واقتراح الحلول، ما يعزز التفكير النقدي ويساعد الباحثين في الوصول لمصادر دقيقة وذات صلة (Subrahmanyam& Swathi 2018).

٥. التقويم الذكي:

يعتمد الذكاء الاصطناعي على تقنيات متقدمة في تقييم أداء الطلاب، من خلال أدوات تحليلية تقيس تحصيلهم وفق معايير متعددة كالمهارات اللغوية والفهم والاستيعاب. ويوفر هذا التقييم الدقيق رؤية شاملة لأداء الطلاب، ويساعد المعلمين على تصميم خطط تعليمية مخصصة تلبي احتياجات كل متعلم بشكل أفضل مقارنة بالتقييمات التقليدية (Lufeng, 2018).

ومن خلال هذه الإمكانات، يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا محوريًا في تطوير التعليم الجامعي، حيث يسهم في تحسين جودة التعلم، دعم البحث العلمي، وتعزيز الكفاءة الإدارية، عبر أدوات مثل نظم التدريس الذكية، والمحتوى التفاعلي، والأنظمة الخبيرة.

وفي هذا الإطار فعّلت الجامعات السعودية عدة مبادرات فقد أطلقت الجامعة السعودية الإلكترونية مركزًا للذكاء الاصطناعي لتقديم حلول تقنية للمؤسسات ودعم استخدام التقنيات الحديثة في معالجة التحديات المعقدة (فرج، والسلمان، ٢٠٢٤).

كما نظّمت جامعة الملك سعود فعالية "أذكى KSU"، كأكبر حدث جامعي سعودي في مجال الذكاء الاصطناعي، بهدف تمكين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في مجال التقنيات المتقدمة، مما يعكس التزام الجامعات السعودية بتبني الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث، تحقيقًا لأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التحول الرقمي والتطور التقني.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بصيلي (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية في مدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية. ولتحقيق أهدافها، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، حيث تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (٣٤٣) من القيادات والوكلاء والإداريين من الجنسين. وكشفت النتائج أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية بلغت متوسطًا كليًا قدره (٣,٥١ من ٥) بنسبة (٧٠,١٨٪) وبتقدير "كبيرة". كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المنصب لصالح من يشغلون منصب وكيل، ولمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي. وبناءً على النتائج أوصت الباحثة بعقد مؤتمرات تُعنى بتحفيز تطبيق القيادة الرقمية في المؤسسات التربوية، وفرض استخدام التكنولوجيا الرقمية في المدارس، وتنظيم دورات تدريبية لقيادات المدارس، وحوسبة المناهج الدراسية، إلى جانب اقتراح دراسات مستقبلية في الموضوع.

كما هدفت دراسة صفحي (٢٠٢٤) إلى بيان واقع تطبيق القيادة الرقمية، والمتمثلة في (القيادة الرشيدة، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة الرقمية، المواطنة الرقمية)، في الجامعات السعودية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة التصنيفية (الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة) فيما يتعلق بدرجة تطبيق القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية بالجامعات السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعات طيبة، وتبوك، والملك سعود، وجازان، والبالغ عددهم (٩٣٠٧) عضوًا. أما العينة فقد بلغت (٧٠٥) أعضاء هيئة تدريس، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة بنسبة ٧,٥٧٪. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق أبعاد القيادة الرقمية جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع آليات لنشر ثقافة المواطنة الرقمية من خلال تنظيم دورات وبرامج دورية تُعنى بالتحول الرقمي، وأهمية حفظ البيانات باستخدام تقنيات رقمية حديثة ينبغي توفيرها داخل الجامعات.

أما دراسة أبو عيادة (٢٠٢٣)، فقد هدفت إلى بناء معايير أخلاقية مقترحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، بما يحقق الاستخدام الأخلاقي الفعّال، ويسهم في إدارة الأزمات الأخلاقية القائمة، ومعالجة المشكلات بطرق علمية مبتكرة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي التطويري، من خلال تحليل ومراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المنشورة خلال العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وذلك لتقديم رؤية علاجية متكاملة وفق خطوات واضحة تُفضي إلى الاستخدام الأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يعزز التنمية المستدامة. واستنادًا إلى نتائج الدراسة ورؤية الباحثين، تم بناء مدونة أخلاقية مقترحة، وتحديد مدى فاعليتها وملاءمتها من وجهة نظر المتخصصين والخبراء. وأوصت الدراسة بضرورة التخطيط لتحويل مستقبل البحث العلمي نحو بيئة ذكية، تدعم التوسع في البحث العلمي من خلال تحسين البنية التحتية الرقمية للجامعات ومراكز البحث، وزيادة المخصصات المالية الموجهة له.

كما تناولت دراسة فرج والسلمان (٢٠٢٤) دور الجامعات السعودية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات المستقبلية التي يجب إكسابها للطلبة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستندت إلى تحليل الأدبيات والتقارير ذات الصلة. وتوصّلت إلى أهمية دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي كوسيلة لتسريع التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والتأكيد على محورية دور الجامعات في تنمية المهارات المستقبلية للطلبة. وقد حددت الدراسة دور الجامعات في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خمسة أبعاد: بيئة التعلم، عضو هيئة التدريس، المقررات والمناهج، الطلبة، والخريجون وسوق العمل. كما تم تحديد المهارات المستقبلية في ثلاثة أبعاد رئيسة: المهارات الناعمة، مهارات التعلم مدى الحياة، والمهارات الرقمية. وأظهرت النتائج وجود معوقات تتعلق بالبنية التنظيمية والسياسات والإجراءات الجامعية. وقدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتفعيل دور الجامعات السعودية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات المستقبلية لدى الطلبة.

إجراءات الدراسة

أولًا: منهاجية الدراسة الميدانيَّة:

أ) أهداف الدراسة الميدانيَّة:

هدفت الدراسة الميدانيَّة إلى الوقوف على واقع دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، وكذلك التعرف على أهم معوقات تفعيل دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، وصولا لوضع تصور مقترح لتفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية.

ب) مجتمع وعينة الدراسة الميدانيَّة:

- مجتمع الدراسة:

يتمثّل مجتمع الدراسة في عدد من القيادات وأعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات السعودية، إذ يُعد نجاح الدراسة الميدانية إلى حدٍّ كبير مرتبطًا بدقة اختيار هذا المجتمع، مما يسهم في الوصول إلى نتائج صحيحة وواضحة، وقد بلغ إجمالي عدد أفراد مجتمع الدراسة (٥٣٢٥) فردًا، موزعين على ثلاث جامعات: جامعة حائل، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل (https://www.iau.edu.sa/ar)، وجامعة شقراء.

- عينة الدراسة:

تم توزيع أداة البحث على أفراد العينة بطريقة إلكترونية، وتحددت عينة الدراسة بإجمالي (٣٥٨) من القيادات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المذكورة، وتم اختيار عينة عشوائية وفقاً لمعادلة كريجس ومورجان Krejcie & Morgan (١٩٧٠)

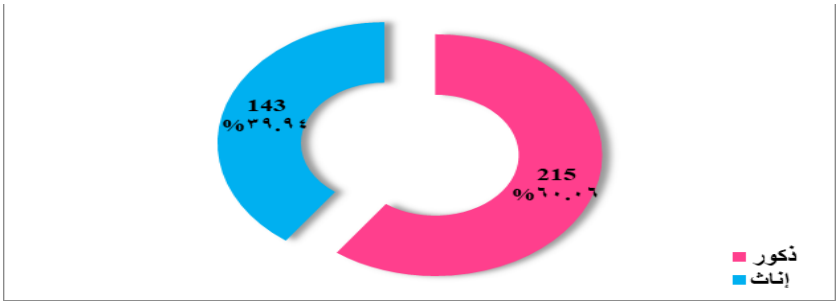
وصف عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموجرافية:

جدول (١): التوزيع النسبي للمعلمات عينة البحث وفقاً لمتغير النوع.

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	215	60.06%
إناث	143	39.94%
المجموع	358	100%

يبين الجدول (١) التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير النوع، حيث بلغت نسبة الذكور (٦٠,٠٦٪)، في حين بلغت نسبة الإناث (٣٩,٩٤٪).

والشكل البياني (١) يوضح ذلك:



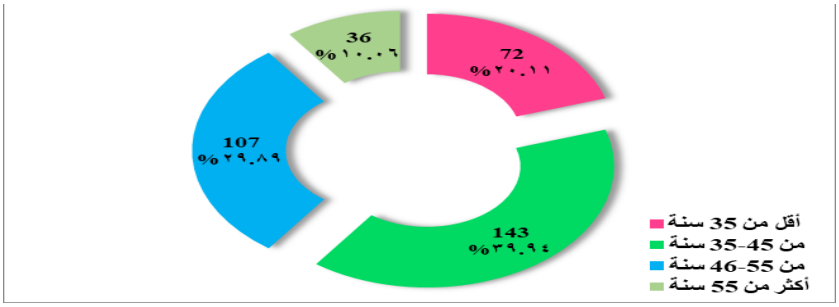
شكل (١): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير النوع.

جدول (٢): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير العمر.

الفئات العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 35 سنة	72	20.11%
من 35-45 سنة	143	39.94%
من 46-55 سنة	107	29.89%
أكثر من 55 سنة	36	10.06%
المجموع	358	100%

يبين الجدول (٢) التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير العمر، حيث بلغت نسبة الفئة العمرية أقل من ٣٥ سنة (٢٠,١١٪)، وبلغت نسبة الفئة العمرية أقل من ٣٥ سنة (٣٩,٩٤٪)، وقد بلغت نسبة الفئة العمرية من ٤٦–٥٥ سنة (٢٩,٨٩٪)، في حين بلغت نسبة الفئة العمرية أكثر من ٥٥ سنة (١٠,٠٦٪).

والشكل البياني (٢) يوضح ذلك



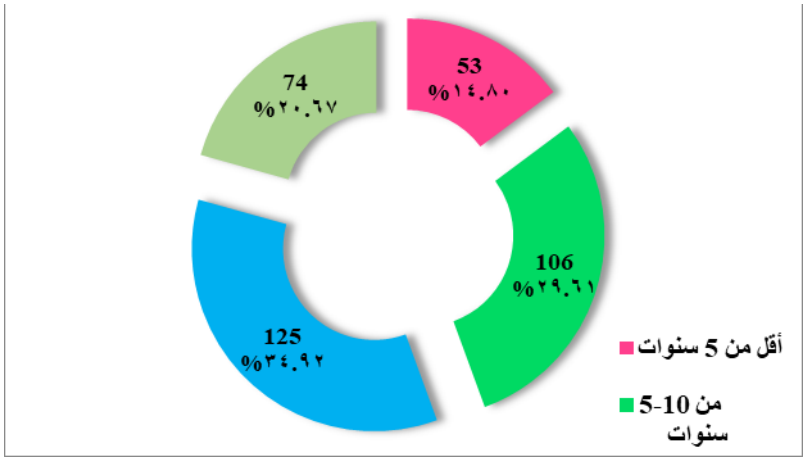
شكل (٢): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير العمر.

جدول (٣): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	53	14.80%
من 5–10 سنوات	106	29.61%
من 11–15 سنة	125	34.92%
أكثر من 15 سنة	74	20.67%
المجموع	358	100%

يبين الجدول (٣) التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت نسبة ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات (١٤,٨٠٪)، وبلغت نسبة ذوي خبرة من ٥–١٠ سنوات (٢٩,٦١٪)، وقد بلغت نسبة ذوي خبرة من ١١–١٥ سنة (٣٤,٩٢٪)، في حين بلغت نسبة ذوي خبرة من أكثر من ١٥ سنة (٢٠,٦٧٪).

والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

. صدق الاستبانة:

– صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (٩) أستاذ من السادة الخبراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة وصدقها لقياس ما تسعى لقياسه، وإبداء ملاحظاتهم حول مدي:

- وضوح وملاءمة صياغة عبارات الاستبانة.
- وضوح تعليمات الاستبانة.
- وضوح ومناسبة خيارات الإجابة.
- الاتساق بين عبارات كل محور من محاور الاستبانة مع ما تقيسه.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يحتاج الى ذلك.

وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآراء السادة المحكمين وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي.

وقد تحقق الباحث من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كما هي مبينة على النحو التالي:

جدول (٤): يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه.

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	1	0.588	0.01
	2	0.548	0.01
	3	0.703	0.01
	4	0.563	0.01
	5	0.630	0.01
	6	0.506	0.01
	7	0.661	0.01
	8	0.651	0.01
	9	0.555	0.01
المحور الثاني	10	0.692	0.01
	11	0.717	0.01
	12	0.677	0.01
	13	0.647	0.01
	14	0.691	0.01
	15	0.696	0.01
	16	0.699	0.01
	17	0.701	0.01
	18	0.794	0.01
	19	0.662	0.01
	20	0.653	0.01

يتبين من الجدول (٤) وجود ارتباط دال احصائياً بين كل عبارة من عبارات ا الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات ما بين (٠,٤٩٧ – ٠,٧٩٤)، مما يدل على أن عبارات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

- الصدق البنائي.

وقد تحقق الباحث من الصدق البنائي للاستبانة، عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient ب بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٥):

جدول (٥): يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة.

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	0.603	0.01
المحور الثاني	0.673	0.01

يتبين من الجدول (٥) وجود ارتباط دال احصائياً بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة، حيث تراوحت ما بين (٠,٥٠ – ٠,٧٣)، مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبانة.

- نتائج ثبات الاستبانة ومحاورها.

وقد تحقق الباحث من ثبات الاستبانة ومحاورها، من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما هي مبينه في الجدول (٦):

جدول (٦): معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ومحاورها.

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان–براون	جيتمان
المحور الأول	9	0.776	0.630	0.611
المحور الثاني	11	0.892	0.916	0.915
الاستبانة ككل	31	0.783	0.848	0.835

يبين الجدول (٦) معاملات الثبات للاستبانة ومحاورها، حيث تراوحت للمحاور بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧٧٦ – ٠,٨٩٢)، وللاستبانة ككل (٠,٧٨٣)، وبطريقة سبيرمان–براون تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٦٣٠ – ٠,٩٢٩)، وللاستبانة ككل (٠,٨٤٨)، وبطريقة جيتمان تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٦١١ – ٠,٩١٥)، وللاستبانة

ككل (٠,٨٣٥)، مما يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق فيها.

د) إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الميدانيَّة:

قام الباحث بتطبيق الأدوات في صورتها النهائية على العينة العشوائية من القيادات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، من خلال Google Drive Forms على عينة الدراسة؛ ومن ثمَّ تجميع الاستجابات وإصدار الإكسيل شيت لإجراء المعالجات الإحصائيَّة للدرجات المقابلة للاستجابات.

هـ) أساليب المعالجة الإحصائية للبحث:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) "SPSS V,25 "، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الاحصائية التالية:

معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي لأداة الدراسة.

معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

حساب المتوسط الحسابي لكل عبارة؛ للتعرف على درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.

اختبار (كا٢) لحسن المطابقة لكل عبارة؛ للكشف عن الفروق في اختيارات أفراد عينة الدراسة لبدائل الاستجابات الخامسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

معادلة المدى؛ لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة من عبارات الاستبانة بمقياس ليكرت الخماسي تم تحديد درجة الاستجابة لكل عبارة بحيث يعطى الدرجة (٥) لموافق بشدة، والدرجة (٤) لموافق، والدرجة (٣) لمحايد، والدرجة (٢) لغير موافق، والدرجة (١) لغير موافق بشدة.

جدول (٧) يوضح أساليب المعالجة الإحصائية

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1) لأقل من (1.81) تكون درجة الموافقة	(غير موافق بشدة).
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1.81) لأقل من (2.61) تكون درجة الموافقة	(غير موافق).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2.61) لأقل من (3.41) تكون درجة الموافقة	(محايد).
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (3.41) لأقل من (4.21) تكون درجة الموافقة	(موافق).
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (4.21) إلى (5) تكون درجة الموافقة	(موافق بشدة).

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

الإجابة على السؤال الأول للدراسة:

ينص السؤال الأول على "ما واقع دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟".

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الموافقة لعبارات المحور الأول، واستخدم الباحث اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول، وجاءت النتائج على النحو التالي:

- النتائج الإحصائية للمحور الأول: واقع دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الموافقة واختبار "كا٢" لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية.

م	العبارة	الاستجابات =358					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب	قيمة (كا2)
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة						
1	تعتمد القيادة الرقمية على أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات وتحسين الأداء.	42	184	52	34	46	3.40	1.13	68.00%	موافق	1	222.95***

م	العبارة	الاستجابات =358					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب	قيمة (كا2)
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة						
2	توظف القيادة الرقمية تقنيات التعلم الآلي لتحليل بيانات الأداء الأكاديمي.	25	27	166	83	57	2.66	1.02	53.20%	محايد	2	187.36***
3	توفر القيادة الرقمية منصات تدريبية لتعزيز فهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	16	20	189	81	52	2.63	0.92	52.60%	محايد	3	279.46***
4	تعمل القيادة الرقمية على دمج الذكاء الاصطناعي في إدارة العمليات الإدارية بشكل مستدام.	20	29	151	107	51	2.61	0.98	52.20%	محايد	4	174.01***
5	تشجع القيادة الرقمية التعاون بين الجامعات والشركات التقنية لتبني حلول الذكاء الاصطناعي.	9	18	38	136	157	1.84	1.21	36.80%	غير موافق	5	270.41***
6	تركز القيادة الرقمية على إشراك الفرق الأكاديمية والإدارية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	13	16	25	148	156	1.83	1.24	36.60%	غير موافق	6	302.48***
7	تسهم القيادة الرقمية في بناء استراتيجيات مرنة تتكيف مع المتغيرات الرقمية المتسارعة.	19	24	43	55	217	1.81	1.29	36.20%	غير موافق	7	380.83***
8	تستثمر القيادة الرقمية في نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.	18	23	54	37	226	1.80	1.27	36.00%	غير موافق	8	427.11***

م	العبارة	الاستجابات =358					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب	قيمة (كا2)
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة						
9	تعزز القيادة الرقمية الابتكار من خلال دمج الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية.	17	21	31	52	237	1.68	1.25	33.60%	غير موافق بشدة	9	487.87***
	التقييم الكلي للمحور الأول						2.00	0.79	40.00%	غير موافق		

*** دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول الخاص بواقع دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع عبارات المحور الأول دالة احصائياً، وجاءت الاستجابات على عبارات المحور الأول ما بين (موافق، محايد، غير موافق)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور ما بين (١,٦٨ – ٣,٤٠) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٣٣,٦٠٪ – ٦٨,٠٪)، وبلغ المتوسط الحسابي للتقييم الكلي للمحور الأول (٢,٠) بوزن نسبي (٤٠,٠٪) وبدرجة (غير موافق)، وجاءت عبارات هذا المحور المعبرة عن بواقع دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية وهذا يتفق مع دراسة (بصيلي، ٢٠٢٢)، ودراسة (صحفي، ٢٠٢٤) مرتبة تنازلياً وفقاً للوزن النسبي لكل منها كالتالي:

– جاءت العبارة "تعتمد القيادة الرقمية على أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات وتحسين الأداء" في المرتبة الأولى، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٣,٤٠) وبدرجة (موافق). تعكس هذه النتيجة أن الجامعات السعودية بدأت تدرك أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري، وهو ما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ للتحول إلى اقتصاد قائم على المعرفة والابتكار. ومع ذلك، ما زالت هناك تحديات تتعلق بجودة البيانات المتاحة وقدرة الجامعات على تحليلها بشكل فعّال.

– جاءت العبارة "توظف القيادة الرقمية تقنيات التعلم الآلي لتحليل بيانات الأداء الأكاديمي" في المرتبة الثانية، حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٦٦) وبدرجة (محايد). تشير هذه النتيجة إلى أن تقنيات التعلم الآلي في تحليل الأداء الأكاديمي لا تزال في مرحلة التطوير، مما يستدعي مزيدًا من الاستثمار في البنية التحتية التكنولوجية والتدريب. بعض الجامعات السعودية بدأت في تطوير أنظمة تعتمد على التعلم الآلي لتحليل بيانات الطلاب، إلا أن تطبيق هذه التقنيات يتطلب تمويلًا إضافيًا وتدريبًا للكوادر البشرية. من أبرز التحديات نقص الخبرات المحلية في الذكاء الاصطناعي وارتفاع تكاليف تطوير الأنظمة.

– جاءت العبارة "توفر القيادة الرقمية منصات تدريبية لتعزيز فهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٦٣) وبدرجة (محايد). تشير هذه النتيجة إلى أن الجامعات السعودية بدأت في تبني منصات تدريبية لتعزيز فهم الذكاء الاصطناعي، إلا أن هذه الجهود لا تزال في بداياتها. تم إطلاق مبادرات مثل "بوابة المستقبل" لتحويل المدارس إلى بيئات تعليمية رقمية، كما بدأت بعض الجامعات في تقديم دورات عبر منصات مثل "رواق" و"إدراك". ومع ذلك، هناك حاجة لمزيد من التوعية حول أهمية هذه المنصات وتطوير محتوى تدريبي يناسب احتياجات الجامعات.

– جاءت العبارة "تعمل القيادة الرقمية على دمج الذكاء الاصطناعي في إدارة العمليات الإدارية بشكل مستدام" في المرتبة الرابعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٦١) وبدرجة (محايد). تشير هذه النتيجة إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية ما يزال يواجه تحديات، خاصة فيما يتعلق بالبنية التحتية والتكلفة. بدأت بعض الجامعات السعودية في استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين العمليات الإدارية مثل إدارة الموارد البشرية وتتبع الأداء الوظيفي. إلا أن تطبيق هذه التقنيات بشكل واسع يتطلب مزيدًا من الاستثمارات وتدريب الكوادر الإدارية على استخدامها.

– جاءت العبارة "تشجع القيادة الرقمية التعاون بين الجامعات والشركات التقنية لتبني حلول الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الخامسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (١,٨٤) وبدرجة (غير موافق). تعكس هذه النتيجة أن التعاون بين الجامعات والشركات التقنية ما زال محدودًا، مما يبرز الحاجة لتعزيز الشراكات بين القطاعين العام والخاص. على الرغم من بعض الشراكات القائمة

بين الجامعات والشركات التقنية مثل "أرامكو" و"سدايا"، إلا أن هذه التعاونات لم تشمل جميع الجامعات بعد، ويظل هناك نقص في الوعي بأهمية هذه الشراكات، فضلاً عن الحاجة لتطوير إطار قانوني يعزز هذا التعاون.

– أما العبارة "تركز القيادة الرقمية على إشراك الفرق الأكاديمية والإدارية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي" فقد جاءت في المرتبة السادسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (١,٨٣) وبدرجة (غير موافق). تشير هذه النتيجة إلى أن إشراك الفرق الأكاديمية والإدارية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي ما زال محدودًا، مما يعكس ضرورة تعزيز ثقافة المشاركة والتعاون داخل الجامعات. من أبرز التحديات في هذا السياق هي نقص الوعي بأهمية مشاركة جميع الأطراف في عملية التطوير التكنولوجي، فضلاً عن الحاجة إلى تطوير آليات فعّالة تشجع على المشاركة الفاعلة.

– جاءت العبارة "تسهم القيادة الرقمية في بناء استراتيجيات مرنة تتكيف مع المتغيرات الرقمية المتسارعة" في المرتبة السابعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (١,٨١) وبدرجة (غير موافق). تشير هذه النتيجة إلى أن بناء استراتيجيات مرنة يتطلب وعيًا أكبر بالتغيرات التكنولوجية السريعة، وهو ما قد يكون مفقودًا في بعض الجامعات. من أبرز التحديات في هذا المجال نقص الخبرات الاستراتيجية في التخطيط الرقمي، بالإضافة إلى الحاجة لتطوير آليات مرنة لتكييف الاستراتيجيات مع التغيرات السريعة في البيئة الرقمية.

– أما العبارة "تستثمر القيادة الرقمية في نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب" فقد جاءت في المرتبة الثامنة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (١,٨٠) وبدرجة (غير موافق). تعكس هذه النتيجة أن نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب لا يزال في مراحله الأولى، ما يستدعي مزيدًا من الجهود التوعوية والتدريبية. من أبرز التحديات نقص الوعي بأهمية الثقافة الرقمية، بالإضافة إلى ضرورة تطوير برامج توعوية فعالة في هذا المجال.

- وجاءت العبارة "تعزز القيادة الرقمية الابتكار من خلال دمج الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية" في المرتبة التاسعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (١,٦٨) وبدرجة (غير

موافق بشدة). تعكس هذه النتيجة أن دمج الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية يواجه تحديات كبيرة، مما يتطلب مزيدًا من الاستثمارات والتدريب لتعزيز الابتكار في هذا المجال. من أبرز التحديات نقص التمويل اللازم لتطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى الحاجة إلى تدريب الكوادر التعليمية على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال.

وتعكس نتائج الدراسة أن الجامعات السعودية في طريقها نحو تبني التكنولوجيا الحديثة، ولكنها لا تزال تواجه تحديات كبيرة تتعلق بالبنية التحتية والتدريب والتمويل. ومع ذلك، فإن التوجهات الاستراتيجية للمملكة نحو التحول الرقمي تقدم فرصًا كبيرة لتطوير التعليم العالي ومواكبة التغيرات التكنولوجية العالمية، كما يجب على الجامعات السعودية تعزيز الاستثمار في البنية التحتية التكنولوجية، وتدريب الكوادر البشرية، وتعزيز الشراكات مع القطاع الخاص، ونشر الثقافة الرقمية لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ في مجال التعليم العالي.

الإجابة على السؤال الثاني للدراسة:

ينص السؤال الثاني على "ما معوقات تفعيل دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟".

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الموافقة لعبارات المحور الثاني، واستخدم الباحث اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني، وجاءت النتائج على النحو التالي:

- النتائج الإحصائية للمحور الثاني: معوقات تفعيل دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات تفعيل دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية.

م	العبارة	الاستجابات = 358					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب	قيمة (كا2)
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة						
10	يؤدي ضعف تبادل الخبرات بين الجامعات إلى إبطاء تبني القيادة الرقمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	238	66	35	11	8	4.44	0.88	88.80%	موافق بشدة	1	513.65***
11	تعاني القيادة الرقمية من ضعف التكامل بين البنية التحتية التقنية واحتياجات تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	231	71	35	16	5	4.42	0.84	88.40%	موافق بشدة	2	478.70***
12	تعاني القيادة الرقمية من ضعف استراتيجيات التغيير اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الأكاديمي.	226	80	33	11	8	4.41	0.87	88.20%	موافق بشدة	3	462.53***
13	تعاني الجامعات من تحديات أمنية في حماية البيانات أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	226	63	42	19	8	4.34	0.92	86.80%	موافق بشدة	4	441.36***
14	تعيق ثقافة العمل التقليدية تفعيل الابتكارات التقنية من قبل القيادة الرقمية.	219	86	19	14	20	4.31	1.04	86.20%	موافق بشدة	5	428.51***

م	العبارة	الاستجابات = 358					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب	قيمة (كا2)
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة						
15	تفتقر القيادات الأكاديمية إلى خطط تدريب مستدامة تؤهلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	117	201	22	12	6	4.15	0.74	83.00%	موافق	6	406.72***
16	يؤدي غياب منصات تدريب مستمرة إلى صعوبة تطوير مهارات القيادات الرقمية في مجال الذكاء الاصطناعي.	177	84	52	34	11	4.07	1.00	81.40%	موافق	7	233.70***
17	تواجه القيادة الرقمية تحديات تتعلق بتوفير الموارد المالية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي بفعالية.	112	183	35	17	11	4.03	0.86	80.60%	موافق	8	307.75***
18	يحد غياب وضوح الأدوار والمسؤوليات بين العاملين من فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة.	103	68	83	54	50	3.34	1.30	66.80%	محايد	9	26.61***
19	تواجه القيادة الرقمية نقصًا في الكفاءات البشرية المؤهلة لتوظيف الذكاء الاصطناعي بشكل فعال.	96	71	89	59	43	3.33	1.24	66.60%	محايد	10	26.19***
20	تفتقر الجامعات إلى سياسات واضحة تدعم القيادة الرقمية في تبني تقنيات الذكاء	39	43	52	173	51	2.57	1.17	51.40%	غير موافق	11	181.16***

م	العبارة	الاستجابات = 358					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب	قيمة (كا2)
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة						
	الاصطناعي.											
	التقييم الكلى للمحور الثاني						3.95	0.45	79.00%	موافق		

*** دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني الخاص بمعوقات تفعيل دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع عبارات المحور الثاني دالة احصائياً، وجاءت الاستجابات على عبارات المحور الثاني ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور ما بين (٢,٥٧ – ٤,٤٤) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٥١,٤٠٪ – ٨٨,٨٠٪)، وبلغ المتوسط الحسابي للتقييم الكلى للمحور الثاني (٣,٩٥) بوزن نسبي (٧٩,٠٪) وبدرجة (موافق)، وجاءت عبارات هذا المحور المعبرة عن معوقات تفعيل دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهذا يتفق مع دراسة (المسعودي، ٢٠١٧)، ودراسة (حفي، ٢٠٢٤) مرتبة تنازلياً وفقاً للوزن النسبي لكل منها كالتالي:

– جاءت العبارة "يؤدي ضعف تبادل الخبرات بين الجامعات إلى إبطاء تبني القيادة الرقمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٤٤) وبدرجة (موافق بشدة). تعكس هذه النتيجة أن محدودية التعاون بين الجامعات تمثل عائقًا رئيسيًا أمام تبني التكنولوجيا الحديثة. من أبرز التحديات في هذا المجال غياب إطار مؤسسي يدعم تبادل المعرفة، بالإضافة إلى عدم توفر منصات مركزية تعزز التعاون وتبادل الخبرات في مجال التحول الرقمي.

– جاءت العبارة "تعاني القيادة الرقمية من ضعف التكامل بين البنية التحتية التقنية واحتياجات تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٤٢) وبدرجة (موافق بشدة). تعكس هذه النتيجة أن البنية التحتية التقنية في الجامعات

السعودية لا تزال غير متوافقة بشكل كافٍ مع متطلبات الذكاء الاصطناعي. من أبرز التحديات في هذا المجال نقص التمويل والخبرات اللازمة لتطوير هذه البنية، رغم الجهود التي تبذلها بعض الجامعات الكبرى لتحسين تكاملها التقني مع التطورات الرقمية الحديثة.

– جاءت العبارة "تعاني القيادة الرقمية من ضعف استراتيجيات التغيير اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الأكاديمي" في المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٤١) وبدرجة (موافق بشدة). تعكس هذه النتيجة الصعوبات التي تواجهها الجامعات السعودية في تطوير استراتيجيات تغيير فعالة لدعم التحول الرقمي. من أبرز التحديات في هذا المجال غياب التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد، بالإضافة إلى نقص الخبرات المتخصصة في إدارة التغيير والتخطيط الرقمي، مما يعيق تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في العملية التعليمية.

– جاءت العبارة "تعاني الجامعات من تحديات أمنية في حماية البيانات أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الرابعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٣٤) وبدرجة (موافق بشدة). تعكس هذه النتيجة أن أمن المعلومات يمثل تحديًا بارزًا في تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي، إذ تتعامل الجامعات مع بيانات حساسة تتطلب حماية عالية. من أبرز التحديات ضعف الاستثمار في الأمن السيبراني وغياب السياسات الواضحة لحماية البيانات، ما يعرقل الاستخدام الآمن للتقنيات الحديثة.

– وجاءت العبارة "تعيق ثقافة العمل التقليدية تفعيل الابتكارات التقنية من قبل القيادة الرقمية" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٤,٣١) وبدرجة (موافق بشدة). توضح هذه النتيجة أن الثقافة التنظيمية السائدة في بعض الجامعات لا تزال تعتمد على أنماط عمل تقليدية، مما يشكل عائقًا أمام تبني الابتكار. كما أن مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين تمثل تحديًا رئيسيًا أمام تفعيل مبادرات التحول الرقمي والابتكار التقني.

– جاءت العبارة "تفتقر القيادات الأكاديمية إلى خطط تدريب مستدامة تؤهلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٤,١٥) وبدرجة (موافق). تعكس هذه النتيجة أن التدريب على التقنيات الحديثة لا يزال غير كافٍ في الجامعات

السعودية، ما يؤثر سلبًا على تمكين القيادات الأكاديمية من استخدام الذكاء الاصطناعي بفعالية. كما أن غياب البرامج التدريبية المتخصصة يعد من أبرز العوائق في هذا المجال.

– أما العبارة "يؤدي غياب منصات تدريب مستمرة إلى صعوبة تطوير مهارات القيادات الرقمية في مجال الذكاء الاصطناعي" فجاءت في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وبدرجة (موافق). تشير النتيجة إلى أن غياب المنصات التدريبية المستدامة يحد من فرص تطوير المهارات الرقمية المطلوبة للقيادات. ويُعزى ذلك إلى نقص التمويل وعدم وجود مبادرات كافية لتأسيس منصات تدريبية فعّالة ومتخصصة.

– وجاءت العبارة "تواجه القيادة الرقمية تحديات تتعلق بتوفير الموارد المالية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي بفعالية" في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبدرجة (موافق). توضح النتيجة أن نقص التمويل يشكل عائقًا كبيرًا أمام تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي، خاصة فيما يتعلق بتحديث البنية التحتية وتوفير التدريب الكافي، وهو ما يعكس الحاجة إلى دعم مالي مستدام للتمكين الرقمي في التعليم الجامعي.

– جاءت العبارة "يحد غياب وضوح الأدوار والمسؤوليات بين العاملين من فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة" في المرتبة التاسعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٣٤) وبدرجة (محايد). تُظهر النتيجة أن عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات يمثل عائقًا يؤثر على تنفيذ المشاريع التكنولوجية بفعالية، خاصة في ظل التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في تنظيم العمل.

– أما العبارة "تواجه القيادة الرقمية نقصًا في الكفاءات البشرية المؤهلة لتوظيف الذكاء الاصطناعي بشكل فعال" فقد جاءت في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وبدرجة (محايد). وتبرز النتيجة صعوبة الجامعات في جذب وتدريب الكوادر المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي، مما يعيق تطبيق هذه التقنيات بشكل فعال.

– وجاءت العبارة "تفتقر الجامعات إلى سياسات واضحة تدعم القيادة الرقمية في تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وبدرجة (غير

موافق). تشير هذه النتيجة إلى أن اعتماد الجامعات على سياسات تقليدية دون دعم التوجهات الحديثة يعيق التحول الرقمي وتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية.

المحور الثالث: نموذج مقترح لتفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية:

يقدم الباحث عرضاً تفصيلياً لنموذج مقترح لتفعيل دور القيادة الرقمية في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، كما يلي:

- فلسفة الأنموذج المقترح، وتتمثل فيما يلي:

– تمكين القادة الأكاديميين من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرارات وتحليل البيانات الضخمة لدعم التخطيط الاستراتيجي.

– تحقيق التحول الرقمي الشامل في جميع القطاعات الجامعية، سواء التعليم، البحث العلمي، أو العمليات الإدارية.

– تعزيز الابتكار التعليمي من خلال إدخال التقنيات الذكية، مثل التعليم التكيفي، نظم التقييم الذكي، المساعدين الافتراضيين، والتعلم الآلي.

– رؤية الأنموذج المقترح: "بناء قيادة رقمية جامعية مبتكرة قادرة على تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم العملية التعليمية والإدارية والبحثية، وتحقيق الريادة العالمية في التعليم الجامعي، وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠"

– أهداف الأنموذج المقترح:

١. تحسين كفاءة العمليات الإدارية والتعليمية عبر أتمتة المهام الروتينية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

٢. تطوير بيئة أكاديمية رقمية ذكية تدعم التعلم الشخصي، والتفاعل الذكي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

٣. رفع مستوى البحث العلمي من خلال تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات الضخمة والتنبؤ بالاتجاهات البحثية.

٤. تمكين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية لتحسين مخرجات التعلم والبحث العلمي.

٥. رفع مستوى الحوكمة الإلكترونية والشفافية في اتخاذ القرار داخل الجامعات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٦. تعزيز الأمن السيبراني وضمان الحماية الفعالة للبيانات الجامعية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- متطلبات تحقيق الأنموذج المقترح:

- إعداد قيادات جامعية مؤهلة في مجال التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي.
- توفير البنية التحتية التكنولوجية التي تدعم تبني أنظمة الذكاء الاصطناعي.
- تطوير شراكات استراتيجية مع شركات التكنولوجيا العالمية لتوفير أحدث الحلول الذكية.
- تعزيز ثقافة الابتكار الرقمي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- دمج الذكاء الاصطناعي في التخطيط الأكاديمي والإداري لضمان استدامة الابتكار.
- مراحل تطبيق الأنموذج المقترح:

المرحلة الأولى: الإعداد والتخطيط، وتتمثل فيما يلي:

- تحديد متطلبات التحول الرقمي داخل الجامعات السعودية.
- بناء نموذج حوكمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.
- توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لتنفيذ النموذج.

المرحلة الثانية: التنفيذ، وتتمثل فيما يلي:

- تطوير منصات ذكية تدعم التعليم والبحث والإدارة الجامعية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقييم الأكاديمي والإرشاد الطلابي.
- تفعيل الروبوتات الذكية والمساعدين الافتراضيين لدعم الطلاب.

- أتمتة عمليات التقييم والتسجيل عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المرحلة الثالثة: التقويم والتحسين، وتتمثل فيما يلي:

- تحليل البيانات الواردة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي لقياس مدى فاعلية الأنموذج.
- تحديد نقاط القوة والضعف في التطبيق وإجراء التحسينات اللازمة.
- إصدار تقارير دورية حول أداء القيادة الرقمية ومدى تأثيرها على استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعات.

- آليات تحقيق الأنموذج المقترح:

- تطوير مركز قيادة رقمية جامعية يشرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- أتمتة عمليات التسجيل والقبول الأكاديمي باستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي.
- تطبيق أنظمة تحليل البيانات لتسهيل اتخاذ القرارات الإدارية وتعزيز الكفاءة التشغيلية.
- إطلاق دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تفعيل التعاون مع الشركات التقنية العالمية لتطوير تطبيقات ذكاء اصطناعي تلبي احتياجات الجامعات السعودية.
- تعزيز الاستثمار في البنية التحتية الرقمية وتطوير شبكات الحوسبة السحابية.
- إنشاء منصة موحدة تعتمد على الذكاء الاصطناعي لإدارة العملية التعليمية والتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- إنشاء وحدة متخصصة في كل جامعة لإدارة التحول الرقمي.
- تعزيز ثقافة الابتكار الرقمي عبر إقامة مؤتمرات وورش عمل حول التحول الرقمي في التعليم الجامعي.
- وضع معايير ومؤشرات أداء لقياس مدى نجاح القيادة الرقمية في تعزيز الذكاء الاصطناعي.

- عوامل نجاح الأنموذج المقترح:

– التزام صانعي القرار الأكاديمي بتوفير الدعم اللازم للقيادة الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، من خلال سياسات واضحة ومبادرات مستدامة.

– توافر البنية التحتية الرقمية المتقدمة في الجامعات السعودية، مما يسهم في تنفيذ الأنموذج بسلاسة، مثل الحوسبة السحابية والذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات.

– تنوع مصادر المعرفة الإلكترونية وإمكانية الوصول إلى أحدث التقنيات، مما يسهل تبني الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية والإدارية.

– تحفيز الابتكار التعليمي عبر توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الذكي، مثل أنظمة التعلم التكيفي والتقييم الذكي والمساعدين الافتراضيين.

– التعاون مع القطاع الخاص وشركات التقنية العالمية، مما يتيح للجامعات السعودية تبني أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي بكفاءة عالية.

– التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس والإداريين لضمان امتلاكهم المهارات اللازمة لاستخدام القيادة الرقمية والذكاء الاصطناعي في مهامهم اليومية.

– ضمان المرونة في التنفيذ والتكيف مع المستجدات، من خلال توفير آليات تحديث وتطوير دورية لضمان استدامة الأنموذج في ظل التغيرات التكنولوجية المتسارعة.

– توفير منظومة متكاملة للقيادة الرقمية تشمل السياسات والتقنيات والموارد البشرية، مما يضمن تحقيق التحول الرقمي في جميع العمليات الجامعية.

– إجراء عمليات تقييم دورية باستخدام مؤشرات أداء واضحة لقياس مدى نجاح القيادة الرقمية في تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي وتحقيق الأهداف المرجوة.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع دور القيادة الرقمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية جاء بدرجة "غير موافق"، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٠٠) بوزن نسبي (٤٠٪). وبينت النتائج أن العبارة التي حازت أعلى متوسط حسابي كانت "تعتمد القيادة الرقمية على أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات وتحسين الأداء" بمتوسط بلغ (٣,٤٠)، مما يدل على إدراك محدود لأهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء، بينما جاءت عبارات مثل "تعزيز الابتكار من خلال دمج الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية" و"تشجيع التعاون مع الشركات التقنية" بنسب منخفضة تعكس ضعف التفعيل الفعلي لممارسات القيادة الرقمية في هذا المجال.

كما كشفت النتائج عن تحديات جوهرية تواجه الجامعات السعودية في تبني الذكاء الاصطناعي، من أبرزها ضعف البنية التحتية التقنية، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة، ومحدودية الشراكات مع الشركات التقنية، بالإضافة إلى عدم إشراك الفرق الأكاديمية والإدارية بشكل كافٍ في تطبيقات الذكاء الاصطناعي. مما يشير إلى الحاجة الملحة إلى تطوير استراتيجيات قيادية رقمية فعالة تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي وتعزز كفاءة الأداء المؤسسي بما يتماشى مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

توصيات البحث:

أوصى البحث بعدد من التوصيات نذكرها فيما يلي:

- ضرورة تفعيل دور القيادات الأكاديمية في صياغة استراتيجيات رقمية واضحة تتبنى استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية.

- تشجيع الجامعات على إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تطوير الكفاءات القيادية الرقمية القادرة على إدارة مشروعات الذكاء الاصطناعي.

- إنشاء وحدات متخصصة في إدارة التحول الرقمي ترتبط إداريًا بالقيادة العليا للجامعة لدعم تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية.

- تبني سياسة تحفيزية للقيادات والأكاديميين الذين يحققون إنجازات متميزة في استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز جودة الأداء الأكاديمي والإداري.

- توجيه الاستثمار نحو بناء بنية تحتية رقمية داعمة لقيادة مبادرات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

- تشجيع عقد شراكات إستراتيجية مع المؤسسات التقنية والجامعات العالمية المتقدمة لتبادل الخبرات في القيادة الرقمية والذكاء الاصطناعي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو عيادة، هبة توفيق عودة (٢٠٢٣). معايير أخلاقية مقترحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، ٢٤(١)، ٣٦٩- ٣٨٣.

أصرف، حامد جودت (٢٠٢٠). أثر تطبيقات إدارة الموارد البشرية الرقمية في تعزيز التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على دائرة التنمية الاقتصادية في حكومة عجمان. "المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٤٠(٢)،٢٣٣- ٢٤٦.

الأقطش، نور موسى (٢٠١٩). أثر ممارسات القيادة الإلكترونية على الإبداع الاستراتيجي. رسالة ماجستير، قسم الاعمال الإلكترونية، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

آل قماش، عبير حسين (٢٠٢٠). نظريات القيادة واتخاذ القرارات نظرية الرجل العظيم، نظرية السمات، النظرية الموقفية، نظرية اتخاذ القرار. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦(١٢)، ٣٩٤- ٤٢٣.

الباتلي، أبرار أحمد؛ والعنقري، غادة عبد الرحمن (٢٠٢٤). تحديات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر الموظفين- دراسة ميدانية في الهيئة العامة للموانئ-. المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة، ٤٨(٣)، ١-٢٥.

بصيلي، أماني جبريل (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٦(٤٢)، ٢٣- ٤٢.

البطران، شيماء عبد الله عبدالعال. (٢٠٢١). الإدارة الرقمية كآلية لتنمية رأس المال البشري الإداري في الجامعات المصرية (دراسة ميدانية على موظفي الإدارة بجامعة الفيوم). المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس، ١٢(٤)، ٥٩٢- ٦٥٦.

بكر، عبد الجواد السيد؛ وطه، محمود عبد العزيز (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (٤٨١)، ج (٣)، ٣٨٣- ٤٣٢.

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. (بدون تاريخ). متاح علي: . *https://www.iau.edu.sa/ar*

جامعة حائل.(بدون تاريخ، متاح علي: *https://www.uoh.edu.sa/Ar/Pages/Home.aspx*

جامعة شقراء. (بدون تاريخ). الخدمات الإلكترونية، متاح علي:. *https://www.su.edu.sa/ar/e-services*

جاويش، أيمن إبراهيم أحمد (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ودوره في تنمية مهارات البحث العلمي. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية، المعهد العالي للدراسات النوعية، ٤(٤)، ١٤١٢- ١٤٣٧.

جندية، خالد أحمد؛ والصياح، أنطوان (٢٠٢٤). دور الذكاء الاصطناعي في تجويد القيادة الرقمية لدي مديرات الثانويات الخاصة في طرابلس. مجلة ريحان للنشر العلمي، مركز فكر للدراسات والتطوير، ع (٥٤)، ٢٣٩-٢٥٥.

درويش، عمرو محمد أحمد؛ والليثي، أحمد حسن محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات ومفهوم الذات الأكاديمي لعينة من طلاب المرحلة الاعدادية منخفضي التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤(٤)، ٦١- ١٣٦.

الذهلي، ربيع بن المر؛ والخروصي، حسنبن بن علي؛ والشعيلي، صالح بن خليفة (٢٠٢١). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي- جامعة القدس المفتوحة، ١٢(٣٣)، ٧٩-٩٣.

رضوان، محمود عبد الفتاح (٢٠١٣) الإدارة الالكترونية وتطبيقاتها الوظيفية، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

سباع، أحمد الصالح وآخرون (٢٠١٨). تطبيق استراتيجيات الذكاء الاصطناعي على المستوي الدولي (الامارات العربية المتحدة نموذجاً). مجلة الميادين الاقتصادية، جامعة الجزائر ٣ – كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، ١(١)، ٣٠- ٤٠.

الشهري، سهام ظافر؛ والقحطاني، محمد ناصر (٢٠٢٣). أثر الذكاء الاصطناعي على إدارة الأزمات في البنوك: دراسة تطبيقية على البنوك في منطقة عسير. مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف – مخبر تنمية تنافسية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية في الصناعات المحلية البديلة، ٩(١)، ١٠- ٢٢.

صفحي، عائشة بنت أحمد (٢٠٢٤). واقع تطبيق القيادة الرقمية بالجامعات السعودية. مجلة إبداعات تربوية، رابطة التربويين العرب، ع (٢٩)، ٩٣- ١٢٨.

عباس، ياسمين حسين عثمان (٢٠٢٤). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على إنتاج البحث العلمي في الجامعات. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية، المعهد العالي للدراسات النوعية، ٤(١١)، ٢٣٩- ٢٨٣.

عبد السلام، ولاء (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية. مجلة كلية التربية، ٣٦(٤)، ٣٨٥- ٤٦٦.

العلوان، جعفر أحمد (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي وإدارة الأزمات: دراسة حالة لأزمة جائحة فيروس كورونا (*COVID-19*). مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، ٦٠(٥)، ٩٣١- ٩٧٩.

العمري، زهور حسن ظافر (٢٠٢٢). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعلم النماص من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، ٨٦(٢)، ٦٦-٩٨.

فرج، علياء عمر كامل؛ والسلمان، عائدة محمود السلمان (٢٠٢٤). دور الجامعات السعودية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات المستقبلية لدي طلبتها" دراسة تحليلية". مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، ٢٨(٤)، ٢٣٧- ٢٦٢.

القصقصي، حلوة جبر (٢٠٢٣). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدي مديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مركز العطاء للاستشارات التربوية، ٣(٩)، ٤٦٦- ٤٩١.

اللداوي، سعيد عمر خالد. (٢٠٢١). أنموذج مقترح لتطوير الممارسات الإدارية للقادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

المسعودي، سميرة مطر (٢٠١٧) معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي الخاص بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية، الجامعة الافتراضية الدولية المملكة المتحدة، قسم التعليم عن بُعد.

مطاوع، ضياء الدين؛ الخليفة، حسن؛ عطيفة، حمدي (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبي: الدمام، المملكة العربية السعودية.

مقاتل، ليلي، وحسني، هنية (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية، مجلة علوم الانسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠(٤)، ١٠٩- ١٢٧.

المهدي، مجدي صلاح (٢٠٢١). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، ٢(٥)، ٩٧- ١٤٠.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Ayada, Hiba Tawfiq Awda (2023). Specific Criteria for the Employment of Artificial Intelligence in Scientific Research. Jerash Journal of Research and Studies, University of Jerash, 24(1), 369-383.

Asraf, Hamed Jawdat (2020). Contribution to Digital Human Resource Management Applications for Local Excellence: An Applied Study of the Department of Economic Development in the Government of Ajman. Arab Journal of Management, Administrative Architecture, 40(2), 233-246.

Al-Aqtash, Nour Musa (2019). Practical Practices in E-Leadership at the University Level. Master's Thesis, Department of E-Business, Faculty of Business, Middle East University.

Al-Qamash, Abeer Hussein (2020). The theory of orientation towards the right direction of the great man's view, the important, permanent, and spatial theory, and the theory of decision-making. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 36(12), 394-423.

Al-Batli, Abrar Ahmed; and Anqari, Ghada Abdel Rahman (2024). Challenges of implementing digital leadership from the employee perspective - a field study in the General Authority for Projects. Scientific Journal of Science, Mansoura University, 48(3), 1-25.

Basili, Amani Gabriel (2022). A practical application of digital leadership in public schools in urban Abha from the perspective of educational leaders. Journal of Educational and Psychological Sciences, National Center for Research, Gaza, 6(42), 23-42.

Al-Batran, Shaimaa Abdullah Abdel-Aal. (2021). Digital Management as a Mechanism for Managing Human Capital in Administrative Sciences (A Field Study of Administrative Employees in Fayoum). University and Environmental Scientific Journal, Suez Canal University, 12(4), 592-656.

Bakr, Abdel-Gawad El-Sayed; and Taha, Mahmoud Abdel-Aziz (2019). Artificial Intelligence: Policies and Applications in Higher Education: I, Henry. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, No. (481), Vol. (3), 383-432.

Abdullah bin Faisal University. (n.d.). Options on: . https://www.iau.edu.sa/ar

University of Hail (undated, available at: https://www.uoh.edu.sa/Ar/Pages/Home.aspx)

Omsk University (undated). E-Services, available at: https://www.su.edu.sa/ar/e-services

Jawish, Ayman Ibrahim Ahmed (2024). Artificial Intelligence as a Tool in Developing Academic Skills. Higher Institute for Qualitative Studies, Higher Institute for Qualitative Studies, 4(4), 1412-1437.

Sayyida, Khaled Ahmed; and Al-Sahah, Antoine (2024). The Role of Artificial Intelligence in Improving Digital Leadership among Female Managers of Private Stations in Tripoli. Rayhan Journal for Scientific Publishing, Scientific Thought Center, Issue (54), 239-255.

Darwish, Amr Muhammad Ahmed; and Al-Laithi, Ahmed Hassan Muhammad (2020). Contribution to the Use of Artificial Intelligence Panels in Developing Habits and the Concept of Academic Perfection for a Sample of Final-Year Students Low-achieving secondary schools. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 44(4), 61-136.

Al-Dahli, Rabie bin Al-Mar; Al-Kharousi, Hassan bin bin Ali; and Al-Shuaili, Saleh bin Khalifa (2021). The role of school administrators in the Sultanate of Digital Oman in leadership from the perspective of principals themselves. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, Deanship of Postgraduate Studies - Al-Quds Open University, 12(33), 79-93.

Radwan, Mahmoud Abdel Fattah (2013). E-management and job functions. Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Sabaa, Ahmed Al-Saleh and Al-Aoun (2018). Application of artificial intelligence at the international level (the United Arab Emirates as a model). Al-Mayadeen Economic Journal, University of Algiers 3 - Faculty of Economics, Sciences and Management Sciences, 1(1), 30-40.

Al-Shahri, Siham Dhafer; Al-Qahtani, Muhammad Nasser (2023). Achievements of Artificial Intelligence in Bank Management: An Applied Study on Banks in the Asir Region. Journal of Entrepreneurship for Business Economics, Hassiba Ben Bouali University, Chlef - Laboratory for the Development of Algerian Small and Medium Enterprises in Local Industries, 9(1), 10-22.

Safhi, Aisha Bint Ahmed (2024). A Practical Application of Digital Leadership in Saudi Universities. Journal of Educational Creativity, Arab Educational Association, No. (29), 93-128.

Abbas, Yasmine Hussein Othman (2024). The Development of Artificial Intelligence Applications in Scientific Research Production in Universities. Higher Institute for Qualitative Studies, Higher Institute for Qualitative Studies, 4(11), 239-283.

Abdel Salam, Walaa (2021). Applications of Artificial Intelligence in Education: Fields, Requirements, and Diverse Varieties. Journal of the College of Education, 36(4), 385-466.

Al-Alwan, Jaafar Ahmed (2020). Industrial Knowledge: A Case Study of the Coronavirus (COVID-19) Crisis. Journal of Public Administration, Institute of Public Administration, 60(5), 931-979.

Al-Omari, Zahra Hassan Zafer (2022). The Extent of Use of Artificial Intelligence Applications in Schools: Learning Namas from the Teacher's Perspective. Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Tanta University, 86(2), 66-98.

Farag, Alia Omar Kamel; and Al-Jamaaman, Aida Mahmoud Al-Salman (2024). The Role of Saudi Universities in Employing Artificial Intelligence Applications to Develop Future Skills: An Analytical Study. Al-Fath Journal of Educational and Psychological Research, 28(4), 237-262.

Al-Qasqasi, Halwa Jabr (2023). Digital Leadership Directorates for Schools from an Official Perspective and Can Be Facilitated. Journal of Educational Studies and Research, Al-Ataa Center for Educational Consultations, 3(9), 466-491.

Al-Dawi, Saeed Omar Khaled (2021). A practical model for academics at the Jordanian Public University in light of the requirements of digital leadership, PhD dissertation, Faculty of Graduate Studies, University of Jordan.

Al-Masoudi, Samira Matar (2017) Obstacles to the implementation of executive management in human resources management in the private health sector in the city of Mecca from the perspective of human resources managers, Al-Fakhira International University, Kingdom of Saudi Arabia.

المراجع الأجنبية:

Abasaheb, S. A., & Subashini, R. (2023). Maneuvering of digital transformation: Role of Artificial Intelligence in empowering leadership - An empirical overview. International Journal of Professional Business Review, 8(5), 1-18.

Ahmed, A., Mahalakshmi, A., ArulRajan, K., Alanya-Beltran, J., & Naved, M. (2023). Integrated Artificial Intelligence effect on crisis management and lean production: Structural equation modelling framework. International Journal of System Assurance Engineering and Management, 14(1), 220-227.

Alkhsabah, M. A. I. (2017). Reality of Use of Electronic Management and its Impact on Job Performance in Tafila Technical University. International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, 7(1), 329-341.

Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O. & Beligiannis, Grigorios. (2021). Digital leader and transformational leadership in higher education. 9616-9624. 10.21125/inted.

Charlwood, A., & Guenole, N. (2022). Can HR adapt to the paradoxes of artificial intelligence? Human Resource Management Journal, 32(4), 729–742.

Chatterjee, S., Chaudhuri, R., Vrontis, D., & Giovando, G. (2023). Digital workplace and organization performance: Moderating role of digital leadership capability. Journal of Innovation & Knowledge, 8(1), 100334.

Choi, W. (2021). A study on the possibility of utilizing Artificial Intelligence for national crisis management: Focusing on the management of Artificial Intelligence and R & D cases. Journal of Digital Convergence, 19(3), 81–88.

Eberl, J. K., & Drews, P. (2021). Digital leadership – Mountain or Molehill? A literature reviews. Innovation Through Information Systems. Lecture Notes in Information Systems and Organization, 48: 233-237. Springer, Cham.

Farrokhi, A., Shirazi, F., Hajli, N., & Tajvidi, M. (2020). Using Artificial Intelligence to detect crisis related to events: Decision making in B2B by Artificial Intelligence. Industrial Marketing Management, 91, 257-273.

Fenwick, M., McCahery, J., & Vermeulen, E. (2021). Will the world ever be the same after COVID-19? Two lessons from the first global crisis of a digital age. European Business Organization Law Review, 22, 125-145.

Fryer, L, Nakao, K. Thopson, A. (2019). Chat Bot Learning Partners: connecting learning experiences, interests and competence, Computers in human behaviors, (93). 279-289.

Hassan, N. K., & Hamed, S. A. (2022). The role of digital leadership in the effectiveness of organizational crisis management. Journal of Positive School Psychology,6(4), 5373-5379.

Jackli, U., & Meier, C. (2020). Leadership in the digital age: Its dimensions and actual state in Swiss companies. International Journal of Management and Enterprise Development, 19(4), 293-312.

Jameson, J., Rumyantseva, N., Cai, M., Markowski, M., Essex, R., & McNay, I. (2022). A systematic review and framework for digital leadership research maturity in higher education. Journal Computers and Education Open, 3(5),100-115.

Jin, L. (2019). Investigation on Potential Application of Artificial Intelligence in Preschool Children's Education, Journal of Physics: Conference Series.

Khan, M. A., Khojah, M., & Vivek. (2022). Artificial Intelligence and Big Data: The Advent of New Pedagogy in the Adaptive E-Learning System in the Higher Educational Institutions of Saudi Arabia. Education Research International, 2022, 1–10.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Lufeng, H. (2018). Analysis of New Advances in the Application of Artificial Intelligence to Education, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 220, 3rd

International Conference on Education, E-learning and Management Technology, Atlantis Press, 608- 611

Malik, G., Tayal, D., & Vij, S. (2019). An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. In Recent Findings in Intelligent Computing Techniques, 407-417. Springer.

Munir, S., Mahmood, G., Abdullah, F., & Noreen, A. (2023). Exploring the impact of digital leadership on sustainable performance with mediating role of Artificial Intelligence. Journal of Accounting and Finance in Emerging Economies, 9(3), 213-226.

Murashkin, M., & Tyrvainen, J. (2020). Adapting to the new normal: A qualitative study of digital leadership in crisis [Master's Thesis in Administration II. Umea School of Business]. Economics and Statistics, Umea University.

Peng, B. (2022). Digital leadership: State governance in the era of digital technology. Cultures of Science, 5(4), 210-225.

Sagbas, M., & Erdogan, F. (2022). Digital leadership: A systematic conceptual literature review. Istanbul Kent Universities Insan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 3(1), 17-36.

Siau K. (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. Association for information systems conference, 17-18.

Subrahmanyam, V. and Swathi, K. (2018). Artificial Intelligence and its Implications in Education, International Conference on Improved Access to Distance Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions, Kakatiya University, Warangal, Telangana, India.

Tigre, F. B., Curado, C., & Henriques, P. L. (2023). Digital leadership: A bibliometric analysis. Journal of Leadership & Organizational Studies, 30(1), 40-70.

Yucebalkan, B. (2018). Digital leadership in the context of digitalization and digital transformations. Current Academic Studies in Social Science, 2(1), 489–505.

Zeike, S., Bradbury, K., Lindert, L., & Pfaff, H. (2019). Digital leadership skills and associations with psychological well-being. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(14), 1-12

Zhao, Y. Liu, G. (2019). How do teachers face educational changes in artificial intelligence era, advances in social science, education and humanities research (ASSEHR), (3), 47-65

النمذجة البنائية للعلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا

Modeling of Structure Relationships between academic achievement motivation, positive coping strategies, and life stress among postgraduate students.

إعداد

د. محمد بن أحمد الشرفي

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك

قسم التربية وعلم النفس –كلية التربية– جامعة الباحة

Dr. Mohammad Ahmad AL-Sharfi

Associated Professor in Counseling Psychology

Education and Psychology Department – College of education - ALBaha University

Email: mmalsharfi@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-005

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/١٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٠٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا. وتكونت العينة من ٤١٥ طالباً وطالبة من ست جامعات سعودية هي: جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة القصيم، جامعة جدة، وجامعة الباحة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. تمثلت أدوات الدراسة في مقاييس الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية وهي من إعداد الباحث. وبالاعتماد على منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية (تحليل المسار) توصلت الدراسة إلى أن النموذج (أ) الذي يشير إلى أن تحليل مسار تفسير العلاقات مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير مستقل) وأساليب المواجهة الإيجابية (متغير وسيط) والضغوط الحياتية (متغير تابع) أكثر مطابقةً من النموذج (ب) والذي يرى بأن مكونات أساليب المواجهة الإيجابية (متغير مستقل) والدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير وسيط) والضغوط الحياتية (متغير تابع). كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات مباشرة موجبة ودالة احصائياً بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الايجابية ووجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية وعدم وجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية – الانجاز الأكاديمي – أساليب المواجهة – الضغوط الحياتية– الدراسات العليا.

Abstract

The study aimed to develop a path analysis model that explains the relationships between motivation for academic achievement, positive coping strategies, and life stress among a sample of postgraduate students from six Saudi universities. The sample consisted of 415 male and female students who were selected using a stratified random. The study instruments were measures of academic achievement motivation, positive coping strategies, and life stress which were prepared by the researcher. The structure equation modeling were used as methodology. The result showed that model (A) which indicates the factors of academic achievement motivation (independent variable), positive coping strategies (mediating variable), and life stress (dependent variable). Also, there were statistically significant positive direct impacts between factors of academic achievement motivation and positive coping strategies, and there were statistically significant negative direct impacts between positive coping strategies and life stress, and there were no statistically significant direct impacts between factors of academic achievement motivation and life stress .

Key Words: Motivation – Academic Achievement – Coping Strategies – Life Stress – Postgraduate.

المقدمة

الضغوط الحياتية واقع في حياة الأفراد فلا تكاد تخلوا الحياة دون التعرض للضغوط بأشكالها المختلفة وتختلف آثارها السلبية من فردٍ لآخر بحسب ما يمتلكه من أساليب واستراتيجيات فعّاله في مواجهة هذه الضغوط. ويعتبر هذا العصر هو عصر الضغوط الحياتية الشديدة ويعود ذلك إلى تعدد مسؤوليات الأفراد، وتغير نمط الحياة الاجتماعية إلى أن تكون أكثر تعقيداً، وكثرة المتطلبات الاقتصادية بالإضافة إلى انحصار الفرص للنجاح بشكلٍ عام وارتفاع حدة المنافسة ومع كل ذلك يتطلب من الأفراد السعي وراء تحقيق انجازاتهم وأهدافهم الشخصية.

ويعتبر طلبة الدراسات العليا أكثر عرضةً في مواجهة الضغوط الحياتية مقارنةً بغيرهم من الطلبة في المراحل الأخرى (Mathew, 2017) وذلك لما يواجهون في الغالب من ضغوط أسرية واقتصادية ووظيفية بالإضافة إلى الضغوط الأكاديمية التي تتطلب منهم الكثير من الالتزام لتحقيق النجاح. ولذا فإن مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي قد يتأثر سلباً لدى بعض الطلبة نتيجةً لعدم القدرة في مواجهة هذه الضغوط الحياتية وبالتالي قد يحدث ما يخشاه ويحاول تجنبه الطالب وهو الفشل (Yongmei & Jiaxin, 2024).

والدافعية للإنجاز الأكاديمي في تغير مستمر وتزداد كلما تقدم الطالب في مراحله الدراسية حيث تكون لدى طلبة الدراسات العليا مرتفعة كماً ونوعاً (Elsayed, 2022) وذلك لأن تحقيق الإنجاز الأكاديمي المتميز يمنح الطالب فرصةً أكبر في التقدم العلمي في مجال تخصصه وكذلك التطور المهني في مجال عمله وما يترتب عليه من تغير في الوضع الاقتصادي بالإضافة إلى انعكاس ذلك على مشاعر تقدير الذات والكفاءة الذاتية. والتعرض للضغوط الأسرية وما يترتب عليها من عدم التوافق الأسري أو مواجهة الصعوبات الاقتصادية التي تمنع الطالب من توفير المتطلبات أو الاحتياجات الضرورية سواءً للأسرة أو للرسوم الدراسية أو عدم وجود بيئة وظيفية جاذبة وداعمة قد تجعل طالب الدراسات العليا عرضةً للإنهاك النفسي الذي يضعف لديه دافعية التعلم والرغبة في الإنجاز الأكاديمي (Beiter et al., 2015, Selye, 2018).

ويزيد احتمالية ذلك عندما يتّبع الطالب أساليب سلبية لمواجهة الضغوط الحياتية؛ حيث يرى (حجة وسليمان، ٢٠٢٢) بأن أساليب الإنكار وعدم التقبل والتجنب والاعتقاد بسوء

الطالع الدائم هي عوامل خطورة داخلية من الفرد تنبؤ بعدم القدرة على تجاوز الطالب للضغوط الحياتية وتحقيقه لأهدافه الشخصية وانجازاته الأكاديمية. ويؤكد ذلك (Marzeh et al., 2023) بأن الطلبة الذين يستخدمون أساليب مواجه غير فعّالة يكون لديهم سمات شخصية سلبية مثل عدم الشعور بالثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات وعدم النضج الانفعالي والبنية المعرفية غير العقلانية.

وتعتمد الدافعية للإنجاز الأكاديمي على قوة الحافز لدى الطالب والذي يمده بالوعي في استخدام طاقته وقدراته المعرفية والانفعالية والسلوكية واستغلالها بالشكل الأمثل في تكييف الظروف البيئية التي تخدمه في استمرار دافعية التعلم دون الخضوع لتأثير الضغوط أياً كان مصدرها (Dimala & Saraswati, 2023) ويعزز ذلك مشاعر الارتياح التي يعيشها الطالب حينما يتغلب على هذه الضغوط من وقتٍ لآخر. ويرى (Morento, 2024) بأن أساليب المواجهة الإيجابية هي خبرات متعلمة منذ الطفولة تتطور لدى الطالب حتى تصبح سمات شخصية أصيلة تساعده على تجاوز أية ظروف طارئة وغير مناسبة في مسيرته التعليمية.

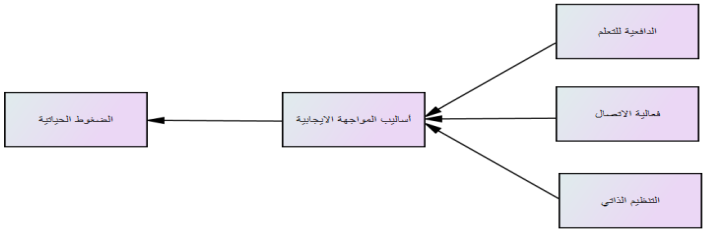
وبما أن الدافعية هي قوة داخلية فطرية تقود الفرد إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل وهو ما يظهر لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الدافعية للإنجاز الأكاديمي إلا أن الضغوط الحياتية قد تكون عائقاً أمام تحقيق ذلك، لذا فإن امتلاك الطالب لأساليب إيجابية في مواجهة هذه الضغوط قد تكون متغيراً وسيطاً ومساعداً للطالب في التغلب على الضغوط الحياتية بينما في الاتجاه الآخر يُعتقد بأن الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب هي المتغير الوسيط والموجه للطالب في استخدام أساليب المواجهة الإيجابية للتغلب على الضغوطات الحياتية وذلك ما تحاول الدراسة الحالية في معرفته والتحقق منه من خلال الكشف عن نمذجة العلاقات بين الثلاثة متغيرات لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

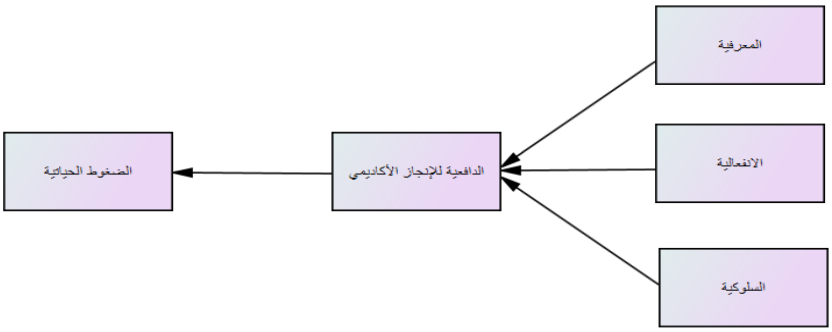
ليس فقط الضغوط الأكاديمية التي يعاني منها طلبة الدراسات العليا من أجل تحقيق الإنجاز الأكاديمي، بل هناك ضغوطات ناتجة عن المسؤولية الأسرية والصعوبات الاقتصادية وتأثير ما يحدث في بيئة العمل على مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم. لذا تشير العديد من الدراسات (Kumar & Buikar, 2013; Abraham et al., 2019; Ezelote et al., 2021) أن

نسبة الضغوط الحياتية التي تواجه طلبة الدراسات العليا تتراوح ما بين ٣٦٪ إلى ٧٩٪. وأن الأمر يزداد سوءً حينما لا يمتلك الطالب الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية الإيجابية التي تساعده على مواجهة هذه الضغوط والتغلب عليها وينتج عن ذلك الفشل في تحقيق الإنجاز الأكاديمي المطلوب أو قد يقرر الطالب الانسحاب وعدم إكمال الدراسة.

بينما يرى البعض بأن قوة الدافع للإنجاز الأكاديمي هو المحفز الرئيس للطالب في مواجهة الضغوطات الحياتية والتقليل من آثارها السلبية وهي التي تعمل على تمكين الطالب من الوعي باكتشاف ما يمتلكه من قدرات واستعدادات شخصية يمكن استغلالها بالطريقة السليمة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي (Ganc, 2017; Ntoiti et al, 2024). ولذا تقترح الدراسة نموذجين لتفسير العلاقات وتحليل المسار ما بين متغيرات الدراسة لمعرفة النموذج الأكثر مطابقةً حيث إن نموذج (أ) يقترح بأن مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي المتغير المستقل وأساليب المواجهة الإيجابية المتغير الوسيط بينما الضغوط الحياتية المتغير التابع. أما نموذج (ب) فيقترح بأن مكونات أساليب المواجهة الإيجابية المتغير المستقل والدافعية للإنجاز الأكاديمي المتغير الوسيط والضغوط الحياتية المتغير التابع. ويوضح الشكلين (١،٢) النموذجين المقترحة.



شكل (١) نموذج (أ): مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي متغير مستقل وأساليب المواجهة الايجابية متغير وسيط والضغوط الحياتية متغير تابع.



شكل (٢) نموذج (ب): مكونات أساليب المواجهة الايجابية متغير مستقل والدافعية للإنجاز الأكاديمي متغير وسيط والضغوط الحياتية متغير تابع.

ويمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١- هل يوجد نموذج من النموذجين (أ) و (ب) أكثر مطابقة من الآخر مع بيانات عينة الدراسة بالنسبة للعلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية؟

٢- هل يوجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة؟

٣- هل يوجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة احصائياً بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة الدراسة؟

٤- هل يوجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- الكشف عن النموذج المقترح الأكثر مطابقةً لتفسير وتحليل المسار للعلاقات بين متغيرات الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية.

- الكشف عن وجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة.

- الكشف عن وجود تأثيرات مباشرة موجبة ودالة احصائياً بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة الدراسة.

- الكشف عن وجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تسلط الدراسة الضوء على موضوعات مهمة تهم طلبة الدراسات العليا وهي الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية.

- تحاول الدراسة التوصل إلى النموذج المقترح المناسب الذي يساعد على تفسير العلاقات بين متغيرات الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية.

الأهمية التطبيقية:

- تزويد المكتبة العربية النفسية بثلاثة مقاييس مهمة للدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية يمكن استخدامها من قبل الباحثين النفسيين والتربويين في الدراسات المستقبلية وكذلك استخدامها في مجال التقييم والتشخيص أثناء تقديم خدمات الإرشاد النفسي والتربوي.

– تقديم برامج إرشادية وقائية ونمائية وعلاجية تستند إلى النموذج المقترح من الدراسة للتخفيف من الآثار السلبية للضغوط الحياتية على الدافعية للإنجاز الأكاديمي وتنمية أساليب المواجهة الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على متغيرات الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية، وتقترح الدراسة نموذجين لتفسير العلاقات وتحليل المسار بين المتغيرات الثلاثة على النحو التالي:

نموذج (أ) يقترح بأن مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي المتغير المستقل وأساليب المواجهة الإيجابية المتغير الوسيط بينما الضغوط الحياتية المتغير التابع. أما نموذج (ب) فيقترح بأن مكونات أساليب المواجهة الإيجابية المتغير المستقل والدافعية للإنجاز الأكاديمي المتغير الوسيط والضغوط الحياتية المتغير التابع.

الحدود البشرية والمكانية: طبقت الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا لمرحلتي الماجستير والدكتوراه من الذكور والإناث المنتظمين في الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٤٦هـ والذين ينتمون للجامعات الست التالية: جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة القصيم، جامعة الباحة، جامعة جدة.

الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٦هـ.

تعريف مصطلحات الدراسة:

نمذجة العلاقات: تعرفها (Byrne, 2010) بأنها منهجية إحصائية متقدمة تتبنى نهجاً تأكيدياً (اختبار الفرضيات) لتحليل النظرية البنيوية التي تؤثر على بعض الظواهر (P.3).

ويعرفها الباحث: بأنها أسلوب احصائي متقدم يستخدم لتفسير العلاقات المباشرة وغير المباشرة وتحليل المسار بين متغيرات الدراسة.

الدافعية للإنجاز الأكاديمي: هي العمليات النفسية والمعرفية التي يتبعها الطالب الجامعي لتجنب الفشل وتحقيق النجاح (Yongmei & Jiaxin, 2024). ويعرفها الباحث إجرائياً بمجموع

درجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي والذي يقيس ثلاثة أبعاد هي: الدافعية للتعلم، والاتصال الفعّال، والتنظيم الذاتي.

أساليب المواجهة الإيجابية: ويعرفها (Zhang et al., 2024) "بأنها تلك الجهود الصريحة التي يقوم بها الفرد لكي يسيطر على مسببات الضغوط التي تفوق طاقته الشخصية، أو يحد منها، أو يديرها، أو يتحملها" (P.13). ويعرفها الباحث إجرائياً بمجموع درجات عينة الدراسة على مقياس أساليب المواجهة الإيجابية والذي يقيس ثلاثة أبعاد من أساليب المواجهة الإيجابية: العمليات المعرفية، الاتزان الانفعالي، والتصرفات السلوكية.

الضغوط الحياتية: يعرفها (عبد الله، ٢٠٢١) "بأنها الأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد وتتطلب منه سرعة التوافق في مواجهتها لتجنب ما ينتج عنها من آثار سلبية على المستوى النفسي، والجسمي، والاجتماعي، والأسري والمهني، والأكاديمي" (ص. ٧٢٦). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموع درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط الحياتية والذي يقيس أربعة أشكال من الضغوط الحياتية وهي: الضغوط الأسرية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأكاديمية، والضغوط الوظيفية.

الإطار النظري لمتغيرات الدراسة

أولاً: الدافعية للإنجاز الأكاديمي:

تعمل الدافعية كقوة على تنشيط السلوك وتوجيهه ودعمه نحو تحقيق الهدف؛ وهي تنطلق من الحاجات النفسية الداخلية التي تقود الفرد إلى تحقيق الذات من خلال إشباع الحاجات الجسدية والنفسية والاجتماعية (Woolfolk, 2010). ويحدد (Heckhausen & Heckhausen, 2018) أربعة أبعاد مكونة للدافعية هي: البعد البيولوجي الداخلي للإنسان وهو الشعور بعدم التوازن نظراً للرغبة في تحقيق حاجة فيسيولوجية، والبعد المعرفي الذي يحد من الاندفاعات الضارة المتعلقة بتلبية الدافع البيولوجي، والبعد الوجداني والذي يسعى لتحقيق مشاعر الفرح والارتياح والبعد عن الاحباطات والصراعات الداخلية، والبعد الاجتماعي الذي يراعي فيه الفرد المعايير والقيم الاجتماعية لتحقيق الانتماء والذات الاجتماعية.

كما يؤكد (بالقاسمي ومعوش، ٢٠٢٤) بأن الدافعية لدى الإنسان هي نزعة فطرية يبحث من خلالها إلى تحقيق الذات والنجاح في التكيف مع البيئة المحيطة به ولذا ظهر مفهوم الدافعية للإنجاز الذي يعتمد على الجوانب المعرفية مثل التخطيط والتنظيم وضبط الذات. ويعتبر عالم النفس الأميركي هنري ألكسندر موراي هو أول من وصف مصطلح الدافعية للإنجاز في عام ١٩٣٨م حينما أوضح بأن لدى الفرد مكونات في الشخصية تميزه عن الآخرين ومن هذه المكونات وجود الدافعية للإنجاز التي تعبر عن وجود سمات شخصية للفرد تمنحه القدرة على تحقيق ما يرغب في إنجازه مثل: التخطيط والتنظيم والكفاءة الذاتية والتكيف مع الصعوبات والتغلب عليها والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة والاتزان الانفعالي (Ganc, 2017). وعلى النقيض يرى (Sharififardet al., 2020) بأن الطلبة الذين يكون لديهم مستوى منخفض من الدافعية للإنجاز الأكاديمي يتبعون طريقتين معتادة، الأولى بذل الجهد العالي في القيام بالتكاليف الأكاديمية لتجنب الفشل والثانية هي الطريقة الدفاعية التي يقنعون أنفسهم بها بأنهم بذلوا الجهد الكبير لتجنب الفشل.

النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

نظرية ماكليلاند Maclelland Theory: يرى ماكليلاند بأن الدافعية للإنجاز تتكون من جزئيين، جزء فطري لدى الإنسان والذي يُعبر عنه بالرغبة في تحقيق الإشباع للحاجات النفسية والاجتماعية ويترتب على ذلك الفوز بتميز اقتصادي أو اجتماعي، والجزء الآخر متعلم ومكتسب من البيئة المحيطة بالفرد بحيث يقود إلى شعور يسمى بالرغبة في الأداء التقييمي ويعكس هذا الشعور أمرين أساسيين هما: الأمل في النجاح والوصول إليه: فالأفراد يختلفون في مستوى هذا الشعور وما يميز الأفراد هو وجود الدافع والخوف من الفشل: وذلك من خلال السعي المبذول من الفرد بأقصى جهد من أجل النجاح. ويؤكد ماكليلاند بأن الدافعية للإنجاز هو استعداد ثابت في الشخصية وأن الأفراد الذين يتمتعون بدافعية إنجاز عالية لديهم قدرة عالية على التعلم وتبني مستويات عالية من الطموح، والتميز في اتخاذ القرارات المناسبة والاستفادة من الظروف المحيطة بهم في تحقيق الإنجاز (Cunanan et al., 2018).

نظرية أتكنسون Atkinson Theory: يرى اتكنسون بأن الدافعية للإنجاز هي من نوع الدافعية المستثارة والتي تكون اختيارية بحيث تكون دوافع الفرد موجه لتحقيق احتياج معين.

وتعتمد على ثلاثة أمور: قوة الدافع، توقع تحقيق الهدف، والقيمة الحافزة المدركة. ويتفق أتكنسون مع ماكليلاند في أن جزء من الدافعية مكتسب من الطفولة وتبقى مستمرة حتى تصل إلى درجة ثابتة نسبياً، كما أن السلوك المرتبط بالإنجاز هو نتيجة صراع داخلي لدى الفرد بسبب مشاعر الرغبة في النجاح والخوف من الفشل (Finkelstein et al., 2007) وقد عبر عنه رياضياً بالمعادلة التالية:

دافع الإنجاز = الأمل في النجاح + الخوف من الفشل.

نظرية التوجه المستقبلي لراينور Future Orientation Theory: يرى بأن الأفراد المتفوقين لديهم رؤية بعيدة المدى للمستقبل حيث يتوقعون ما سيكون عليه مستقبل حياتهم من ظروف إيجابية وبالتالي فهم يعملون على بذل الجهود الكبيرة والمثابرة الدائمة في استغلال قدراتهم ومواجهة مختلف الظروف لتحقيق أهدافهم الشخصية وتكون الطاقة المحركة لذلك هو استمرار الدافعية للإنجاز الأكاديمي، بينما الأفراد الذين لا يملكون اتجاهات مستقبلية إيجابية تجاه أنفسهم لا يكون لديهم وعي سليم بقدراتهم واستعداداتهم ويرون الصعوبات التي تواجههم أقوى منهم وبالتالي ينعكس ذلك على دافعيتهم للإنجاز.

ثانياً: أساليب المواجهة الإيجابية

يعرفها (Mathew, 2017) بأنها الإدارة الصحيحة في تنظيم ردات الفعل الانفعالية والعمليات المعرفية واتخاذ السلوكيات المناسبة في مواجهة الضغوط الحياتية المختلفة. ويرى (Abouarnmoh et al., 2020) بأنها سمات بيولوجية لدى الفرد تتمثل في القدرات والاستعدادات الشخصية، ولكنها تبقى غير نشطة وفعّالة إذا لم تستثار من قبل المربين وتتطور خلال مراحل النمو المتلاحقة نتيجةً للممارسة المستمرة في مواجهة الظروف غير المستقرة. ويختلف مع هذا الاتجاه (Bianca et al., 2022) حيث يرى أنها مهارات معرفية وانفعالية وسلوكية متعلمة ومكتسبة من عوامل التنشئة الاجتماعية وتحديداً من الأسرة والمجتمع، بحيث يتم اكتسابها من خلال محاكاة النماذج الجيدة وتصبح ثابتة نسبياً في شخصية الفرد بناءً على ما يجده من تعزيز وتشجيع من الأسرة والمجتمع. ويتفق مع ذلك (حجة وسليمان، ٢٠٢٢) بأن أساليب المواجهة الإيجابية تتأثر بالمحتوى

الاجتماعي والثقافي حيث يمثل الدين والمعايير الأخلاقية عوامل مهمة في تكوين بنية معرفية وثبات انفعالي يساعدان الفرد على ممارسة أساليب فعّالة للتكيف مع الصعوبات التي يواجهها.

ويذكر (Alkhawaldeh et al., 2023) خمس صفات تتميز بها أساليب المواجهة الإيجابية التي يمارسها الأفراد حينما يواجهون مشكلات أو ضغوط الحياة وهي: شاملة لكل المواقف والاحتمالات المتوقعة، لديها ارتباط مباشر بالموقف الضاغط ومسبباته، تراعي عامل الوقت في التعامل مع الضغوطات وكذلك نتائجها المحتملة، تتسم بالمرونة والقدرة على التكيف مهما بلغت شدة الضغوط، وأخيراً تتميز بالكفاءة العالية في مواجهة الضغوط. وكان (Aperocho et al., 2024) أكثر تحديداً لأساليب المواجهة الإيجابية حيث ذكر ثمانية أساليب فعّالة يسلكها الفرد هي: أسلوب المواجهة، البحث عن المساندة الاجتماعية، التخطيط لحل المشكلة، التقييم الإيجابي، الضبط الذاتي، عدم التجنب والهروب من النتائج، تقبل وتحمل المسؤولية، الثبات الانفعالي. أما (Baaleis & Ali, 2017) فيرون بأن أساليب المواجهة الإيجابية تنقسم إلى نوعين هما: التركيز على المشكلة، ويشير إلى الفعل الذي يقوم به الفرد من أجل مواجهة المشكلة وتخفيف الآثار النفسية والجسدية والمعرفية الناتجة عنها. والتركيز الانفعالي الذي يشير إلى عزل التأثير الانفعالي عن القيام بالعمل وانجازه بالشكل المطلوب دون أن يتأثر بسبب الحالة الانفعالية غير المستقرة التي يتسبب بها الضغط النفسي.

النظريات المفسرة لأساليب المواجهة الإيجابية

نظرية (Seligman, 1978): يفترض بوجود العلاقة القوية ما بين ما يتعرض له الفرد من ضغوط حياتية وما يمتلكه من معتقدات حول قدراته وإمكاناته الشخصية التي تساعده في السيطرة على البيئة المحيطة به، بمعنى أن الفرد حينما يعتقد بأنه قادر على حل المشكلات التي تواجهه ويشعر بالثقة والقوة بالقدرة على مواجهتها والتغلب عليها يولد ذلك استعداداً مسبقاً لديه في مواجهة الأحداث وتحمل النتائج السيئة وبالتالي فهو يشعر بالقوة والسيطرة على البيئة المحيطة به (Dienstbier, 1989). ويضيف Seligman بأن استعمال الأفراد لأساليب المواجهة الإيجابية يعتمد على ثلاثة أمور هي:

- التفكير الإيجابي: ويتمثل في معتقدات الفرد الإيجابية حول طريقة مواجهة الأحداث الضاغطة.

- المرونة الاستيعابية: وهو استيعاب الفرد للأحداث الضاغطة والعمل على اختيار البدائل المناسبة في مواجهتها.

- السيطرة الانفعالية الإيجابية: وهي قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتمسك بالانفعالات الإيجابية التي تساعده على التفكير الإيجابي في مواجهة المواقف الضاغطة.

نظرية (Moos and Schaefer, 1986): وتفترض هذه النظرية بأن أساليب المواجهة الإيجابية تنحصر في العلاقة الارتباطية بين الوعي بالموقف الضاغط واختيار الأسلوب المناسب في مواجهة هذا الموقف، فالتغلب على الموقف الضاغط يعتمد على النجاح أو الفشل في عملية اختيار طريقة المواجهة (Dienstbier, 1989). وبذلك حددت النظرية ثلاثة عوامل إيجابية في مواجهة الموقف الضاغط هي:

- إدراك الفرد لمعنى الموقف الضاغط ودلالته الشخصية: حيث يبدأ الفرد بإدراك جوانب الموقف الضاغط بعد مشاعر الصدمة وبالتالي يبدأ التفكير الإيجابي واختيار أسلوب المواجهة المناسب.

- القيام بالأعمال التوافقية مع الموقف الضاغط: وذلك من خلال وجود العلاقات الأسرية القوية والصداقات الجيدة التي يحصل منها الفرد على الدعم والمساندة الاجتماعية التي تدفعه إلى مواجهة المواقف الضاغطة.

- مهارات التوافق أو استراتيجياته: وهنا يقوم الفرد بتقييم الموقف الضاغط ومن ثمّ اختيار الطريقة المناسبة للتعامل وإعادة التوازن النفسي.

ثالثاً: الضغوط الحياتية:

استعار علم النفس مصطلح الضغوط من علم الفيزياء والذي يشير إلى إجهاد أو ضغط أو قوة تمارس ضغطها على الأجسام (Sohil, 2013) وتعود بداية إطلاق مصطلح الضغوط الحياتية إلى فترة الثلاثينيات من القرن الماضي حيث وصف (Cannon, 1938) المخاطر التي تواجه الفرد مثل صعوبة الوضع المعيشي وحماية أفراد العائلة من الأمراض القاتلة والتغلب على الظروف البيئية

الصعبة تعتبر ضغوطا تهدد حياة الأفراد بالبقاء في ذلك الوقت (Bonneville- Boussy et al., 2017). والضغط هو عبارة عن ردة فعل بيولوجية للجهاز العصبي أللاإرادي والمحور تحت المهاد – الغدة النخامية – الغدة الكظرية (The Autonomic Nervous system and Hypothalamic- Pituitary – Adrenal Axis.). لذلك حينما يشعر الجسم بتهديد الضغوط تقوم هذه الميكانيزمات الحيوية بمساعدة الفرد على المواجهة، من خلال افراز هرمونات الكورتيزون والإدرينالين التي تدعم قيام سلسة من الاستجابات الحيوية مثل ارتفاع نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم، زيادة اليقظة، وتعزيز النشاط الأيضي (Sharma, 2018). ولذا يعرفها (Ezelote, 2021) بأنها مجموعة متنوعة من المشكلات التي يكون مصدرها أسرية، أو مهنية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو أكاديمية، وتتسبب في التغيرات الجسدية الداخلية التي تتسبب في الشعور بالإجهاد والضيق والتوتر النفسي ومن ثمّ انخفاض القدرة على التعامل مع الواجبات الحياتية. كما يعرفها (Yoo & Marshall, 2022) بأنها استجابة الغدد الصماء العصبية غير المحددة للجسم. كما أنّ هناك جوانب إيجابية وجوانب سلبية للضغوط بشكلٍ عام. أما الجوانب الإيجابية فتتمثل في الإجهاد الإيجابي وهو الذي يقدم التحديات التي تستثير دافعية الأفراد للعمل بجد واجتهاد لتحقيق أهدافهم الشخصية، بينما الجوانب السلبية تتمثل في نتائج المواقف الضاغطة العصبية التي تستمر مع مرور الوقت وتؤدي إلى نتائج صحية سلبية.

ويرى (إسماعيل، ٢٠٢٢) بأن التعرض للضغوط الحياتية يؤدي إلى تأثيرات سلبية كبيرة على مستوى الرفاهية النفسية لدى الأفراد فهو يؤثر على المزاج، والمعرفة، والسلوك ويؤدي إلى أعراض الاضطرابات النفسية المتعددة مثل القلق والاكتئاب والإنزعاج وعدم الكفاءة الذاتية. إلا أن (Lovallo, 2015) يرى بأن التعرض للضغوط لفترات متفاوتة قد يكون له جوانب إيجابية لدى الأفراد خاصة إذا امتلك الأفراد أساليب مواجهة فعالة في مواجهة هذه الضغوط أو كان لديهم مرونة نفسية في التكيف مع هذه الضغوط فيكون ذلك له انعكاسا إيجاباً على المناعة النفسية لديهم وكذلك على مستوى الكفاءة الذاتية.

النظريات المفسرة للضغوط الحياتية:

نظرية Hans Selye: تفترض بأن استجابة الأفراد للضغوط الحياتية من خلال ما يسمى بمتلازمة التكيف العام General Adaptation Syndrome حيث تكون استجابة الأفراد للضغوط

على ثلاثة مراحل؛ الأولى ردة الفعل المنذرة، وهي مرحلة المقاومة والإرهاق وفيها يحاول الأفراد مقاومة التغيير الطارئ غير الإيجابي في حياتهم. الثانية بداية الشعور بالأعياء والإرهاق من مواجهة الضغوط. والثالثة حينما يرون بأنهم أصبحوا ضحية للضغوط الحياتية. ومن ثمّ تعتمد المراحل اللاحقة على مستوى وعي الفرد وقدرته على تقييم المواقف الضاغطة وما يمتلكه من استعدادات شخصية، فالأفراد الذين يكون لديهم القدرة على إعادة طريقة التفكير بالطريقة السليمة يكتشفون ما لديهم من قدرات واستعدادات ومن ثمّ البحث عن أساليب واستراتيجيات مواجهة فعّالة تساعد في التغلب على الضغوط (Cunanan et al., 2018).

نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonance Theory: قدم (Festiger, 1957) هذه النظرية والتي تفترض بأن قيمة الموقف الضاغط للفرد هو من يحدد درجة الاستجابة الداخلية كما أن ما يمتلكه الفرد من عناصر معرفية ومعتقدات حول ذاته هي المنبئ الرئيسي عن مستوى التأثير السلبي أو الإيجابي للموقف الضاغط على جوانب شخصيته. ولذلك فإنFestiger يؤكد بأن الضغوط تحدث نتيجةً لعجز الأفراد في تحقيق التناسق بين المعرفة والمعتقدات السابقة عن الموقف الضاغط وذواتهم وبين السلوك الصادر منهم لمواجهة الموقف الضاغط (Miller et al., 2015).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Park et al., 2012) إلى الكشف عن العلاقات بين الضغوط الحياتية والدافعية للإنجاز الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية الطب بلغت ١٦٠ طالب وطالبة، استخدمت الدراسة منهجية نمذجة العلاقات السببية وتحليل المسار بين متغيرات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية مباشرة وسالبة بين الضغوط الحياتية والدافعية للإنجاز الأكاديمي ووجود علاقة ارتباطية غير مباشرة وسالبة بين الضغوط الحياتية والأداء الأكاديمي كما وجدت علاقة ارتباطية مباشرة وإيجابية بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والأداء الأكاديمي كما أظهر تحليل المسار للعلاقات السببية أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي متغير وسيط بين الضغوط الحياتية والأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Sohil, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء الأكاديمي والتعرض للضغوط الحياتية لدى طلبة السنة الأولى من كلية الطب حيث بلغت ٢٥٠ طالب وطالبة،

واستخدمت الدراسة المنهج المختلط الكمي والنوعي لتحقيق أهدافها وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العامل الأول والثاني من عوامل الأداء الأكاديمي وهي الدافعية للتعلم والدافعية للإنجاز وبين التعرض للضغوط الحياتية.

وأجرى (Kumar & Buikar, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط الحياتية وعلاقتها بأساليب المواجهة لدى عينة من طلبة كلية التربية الرياضية وكلية الهندسة بلغت ٣٠ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ٢١-٢٥ سنة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن وأظهرت نتائج الدراسة بأن نسبة التعرض للضغوط الحياتية لدى طلبة كلية التربية ٢٧,١٩٪ بينما لدى طلبة كلية الهندسة ٤٩,٨٧٪ كما بلغت نسبة استخدام الأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط الحياتية لدى طلبة كلية التربية ٢٦٪ بينما لدى طلبة كلية الهندسة ٤٤٪ كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعرض للضغوط الحياتية المرتفع وأساليب المواجهة الإيجابية.

كما هدفت دراسة (Baalieis & Ali, 2017) إلى معرفة أثر استخدام أساليب المواجهة الإيجابية المختلفة في خفض الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طالبات كلية الطب بجامعة الملك فيصل بالأحساء حيث بلغت العينة ٧٣ طالبة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام أساليب المواجهة الإيجابية وانخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

وأجرى (Bonneville-Roussy et al., 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عمليات الدافعية ومنها الدافعية للإنجاز الأكاديمي واستراتيجيات التكيف مع ضغوط الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت ٢٢٩ طالب وطالبة. واستخدمت الدراسة منهج نمذجة العلاقات البنائية وتحليل المسار للعلاقة بين متغيرات الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير مباشرة بين عمليات تحديد الدافع الذاتي للإنجاز الأكاديمي وبين الضغوط الحياتية، كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية ومباشرة بين عمليات تحديد الدافع الذاتي للإنجاز الأكاديمي وبين أساليب التكيف مع الضغوط الحياتية كذلك وجود علاقة ارتباطية مباشرة سالبة بين أساليب التكيف والضغوط الحياتية، كما أظهر تحليل المسار بأن متغير أساليب التكيف يعمل كمتغير وسيط بين متغير الدافع الذاتي للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية.

وأجرت (Genc, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة University of Novi Sad ESHERE الصربية بلغت ٢٦٣ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٢٤ – ٤٣ سنة. واستخدمت الدراسة منهج نمذجة العلاقات البنائية لمعرفة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية مباشرة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية، كذلك وجود علاقة ارتباطية غير مباشرة وسلبية بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وقلق الاختبار كما أظهر تحليل المسار بأن متغير أساليب المواجهة الإيجابية متغير وسيط بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وقلق الاختبار.

وهدفت دراسة (Mathew, 2017) إلى الكشف عن مستوى الضغوط الحياتية وأساليب المواجهة الإيجابية المستخدمة في مواجهة الضغوط الحياتية لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت ١٠٠ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين ١٨ – ٢١ سنة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة مستويات متغيرات الدراسة والعلاقة بينها وأظهرت نتائج الدراسة بأن عينة الدراسة يتعرضون لمستوى متوسط من الضغوط الحياتية ٢٦,٩٤٪ ومستوى فوق المتوسط من استخدم أساليب المواجهة الإيجابية للتغلب على أثر ضغوطات الحياة بنسبة ٤٨,٤٠٪ كما أظهرت نتائج الدراسة علاقة ارتباطية سالبة بين التعرض للضغوط الحياتية وأساليب المواجهة الإيجابية.

وهدفت دراسة (Sharma, 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية والرفاه النفسي لدى ١٢٠ طالب وطالبة من المرحلة الجامعية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت النتائج بأن الدافعية للإنجاز الأكاديمي ترتبط بالضغوط الحياتية سلباً كما ترتبط الدافعية للإنجاز الأكاديمي بالرفاة النفسي ايجابياً وترتبط الضغوط الحياتية سلباً بالرفاة النفسي.

وهدفت دراسة (Abraham et al., 2019) إلى الكشف عن مستوى الضغوط الحياتية والعلاقة بينها وبين أساليب المواجهة لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية الطب بلغت العينة ٦٠ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٢٧ – ٤٠ سنة وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى التعرض للضغوط الحياتية لدى الطلبة

مرتفع حيث بلغ ٦٨,٣٪ كذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التعرض للضغوط الحياتية وأساليب المواجهة ، كما أن أساليب المواجهة الأكثر استخداماً لدى الطلبة كانت على التوالي: المساندة الوجدانية، وتشتيت الانتباه والتنفيس عن النفس أخيراً.

وأجرى (Abouammoh et al., 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الضغوط الحياتية وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة من طلبة كلية الطب في السنة الاخيرة بلغت ٣٣ طالباً وطالبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية سالبة بين الضغوط الحياتية وأساليب المواجهة الإجابية من خلال بعد الضبط الذاتي والثبات الانفعالي.

كما أجرى (عبد الله، ٢٠٢١) دراسة هدفت إلى معرفة ماهي الاستراتيجيات التي يستخدمها الشباب الجامعي في مواجهة الضغوط الحياتية على عينة بلغت ٣٠٠ طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجزائر تراوحت أعمارهم بين ٢٤ – ٣٤ سنة وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يستخدمون ثلاث استراتيجيات في مواجهة الضغوط الحياتية هي: استراتيجيات التفاعل الإيجابي واستراتيجيات التصرفات السلوكية، واستراتيجيات التفاعل السلبي. كما كان الذكور أكثر استخداماً لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الحياتية أكثر من الإناث.

وأجرى (حجة وسليمان، ٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعات السودانية بلغت ٥٠٢ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٢١ و٢٨ سنة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الدافعية للإنجاز وأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي كذلك أظهرت نتيجة اختبار معامل الانحدار البسيط إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال أساليب مواجهة الضغوط.

وأجرت (Elsayed, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة بين الضغوط الحياتية والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المتزوجات بالكلية الجامعية بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية حيث بلغ عدد العينة ٢٦٣ تراوحت أعمارهم بين ٢٣ – ٥٤ سنة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهدافها وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الحياتية والدافعية للإنجاز الأكاديمي حيث بلغت قيمة الارتباط -٠,٣٧٠. وأوصت الدراسة إلى تطبيق برامج التدخلات لتقديم الخدمات الاجتماعية في تخفيف مستوى تأثير الضغوط الحياتية على الطالبات وكذلك رفع مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Yoo & Marshall, 2022) إلى الكشف عن العلاقات وتحليل المسار بين الدافعية الأكاديمية والضغوط الحياتية والرضا الأكاديمي لدى ٥٤٥ من طلبة الدراسات العليا تراوحت أعمارهم بين ٢٤ – ٤٥ سنة، استخدمت الدراسة منهجية النمذجة البنائية وتحليل المسار وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية غير مباشرة بين الدافعية الأكاديمية والضغوط الحياتية ووجود علاقة ارتباطية غير مباشرة سالبة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والرضا الأكاديمي وأظهر تحليل المسار بأن متغير الضغوط الحياتية متغير وسيط بين الدافعية الأكاديمية والرضا الأكاديمي.

وأجرى (Alkhawaldeh et al., 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط الحياتية واستراتيجيات المواجهة الإيجابية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت ٦٧٦ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة مستويات متوسطة من التعرض للضغوط الحياتية وكذلك استخدام أساليب المواجهة الإيجابية من قبل الطلبة، كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة ما بين الضغوط الحياتية واستراتيجيات المواجهة الإيجابية ، كما أن الطلبة الذين يعيشون مع أسرهم أكثر من الطلبة الذين يعيشون بمفردهم لاستراتيجيات المواجهة الخاصة بالدعم الاجتماعي.

وهدفت دراسة (Dimala & Saraswati, 2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والضغوط الحياتية واستراتيجيات المواجهة لدى عينة من طلبة قسم الخدمة الاجتماعية بلغت ١٠٥ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ١٩ – ٢٨ سنة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدافعية للتعلم والضغوط الحياتية كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات المواجهة.

وهدفت دراسة (Aperocho et al., 2024) إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط الحياتية وميكانزمات المواجهة الإيجابية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في قسم علوم الرياضة بلغت ٣٨ طالب استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الحياتية وأبعاد ميكنزمات المواجهة الإيجابية وهي النشاط الجسمي، وممارسة الانفعالات الصحية والعلاقات البين شخصية الجيدة.

وهدفت دراسة (Chawla & Kumari, 2024) إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط الحياتية والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بلغت ٨٤ تراوحت أعمارهم بين ١٨ – ٢٦ سنة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة بأن طلبة الجامعة يتعرضون لمستوى متوسط من الضغوط الحياتية كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الحياتية والدافعية للإنجاز الأكاديمي بالإضافة إلى أن الوعي بالضغوط الحياتية عامل منبأ بالدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وأجرى (Gottschlich & Atappour, 2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين خبرات الضغوط الأكاديمية وميكانزمات المواجهة الإيجابية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بلغت ٢١ طالباً وطالبة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين خبرات الضغوط الأكاديمية وميكانزمات المواجهة الإيجابية وتحديداً البحث عن المساندة الاجتماعية وكذلك أساليب المواجهة الانفعالية الإيجابية والتي ساهمت في انخفاض الآثار السلبية للضغوط الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة (Morento et al., 2024) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية ومستوى الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت ١١١ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٢١ –٢٨ سنة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي ومستوى الضغوط النفسية وبعد الانفعال الموجة من أساليب المواجهة الإيجابية، كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية وبعد حل المشكلة من أساليب المواجهة الإيجابية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية.

كما أجرى (Ntoiti et al., 2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الأكاديمي والدور الوسيط لأساليب المواجهة السلبية لدى عينة من طلبة الجامعات الكينية بلغت ٢٧٧ طالباً وطالبة استخدمت الدراسة منهجية نمذجة العلاقات البنائية وتحليل المسار لمعرفة العلاقات بين متغيرات الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية مباشرة وسالبة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الأكاديمي كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية مباشرة بين بعدي الإدمان على الكحول وتعاطي المواد المخدرة من أساليب المواجهة السلبية والضغوط النفسية كذلك أظهر تحليل المسار بأن متغير أساليب المواجهة السلبية لم يلعب دور الوسيط بين متغير الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وأجرى (Yongmei & Jaixin, 2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الضغوط الحياتية على الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت ٧٣٤ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهدافها وأظهرت نتائج الدراسة بأن طلبة الجامعة يعانون من مستوى عالي من الضغوط الحياتية وكذلك لديهم مستوى منخفض من الدافعية للإنجاز الأكاديمي كذلك وجود علاقة ارتباطية قوية سالبة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأبعاد الضغوط الحياتية التالية: (الضغوط، الإحباط، الصراع، التغير) كما أظهر معامل الانحدار أن مجموع درجات الدافعية للإنجاز الاكاديمي يمكن التنبؤ بها سلبياً من خلال أبعاد ضغوط الحياة الخمسة وهي: مشاعر الاحباط والضغط النفسي، والاستجابات النفسية، والانفعالية والسلوكية.

كما هدفت دراسة (Zhang et al., 2024) إلى الكشف عن العلاقات التداخلية بين الضغط الأكاديمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي، والذكاء الانفعالي، واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة مرحلة الدكتوراه بلغت ٣٧٣ طالباً وطالبة واستخدمت الدراسة منهجية نمذجة العلاقات البنائية وتحليل المسار لمعرفة العلاقات بين متغيرات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية غير مباشرة سلبية ما بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الأكاديمية كذلك وجود علاقة ارتباطية ايجابية مباشرة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والذكاء الانفعالي وكذلك اليقظة الذهنية، كذلك وجود علاقة ارتباطية مباشرة سلبية بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية وبين

الضغوط الأكاديمية، كما أظهر تحليل المسار بأن الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية متغيرات وسيطة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

١- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ومباشرة بين متغيري الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية كما أظهرتها نتائج الدراسات التالية: (Genc, 2017; Bonnevill-Roussy, 2017; Morento et al., 2024) (حجة وسليمان، ٢٠٢٢).

٢- وجود علاقة ارتباطية سالبة ومباشرة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية كما أوضحتها نتائج الدراسات التالية: (Park et al., 2012; Sohil, 2013; Sharma, 2018; Elsayed, 2022; Dimala&Sarawati, 2023; Chawla&Kumari, 2024; Ntoiti et al., 2024; Yongmei&Jaixin, 2024) بينما أظهرت نتائج دراسة كلاً من (Yoo&Marshall, 2022; Zhang et al., 2024) وجود علاقة ارتباطية سالبة غير مباشرة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية.

٣- وجود علاقة ارتباطية سالبة ومباشرة بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية كما أظهرتها نتائج الدراسات التالية: (Mathew, 2017; Abraham, 2019; Abouammoh et al., 2020; Alkhawaldeh et al., 2023; Aperocho et al., 2024) بينما أظهرت نتائج الدراسات التالية: (Kumar&Buikar, 2013; Baalieis&Ali, 2017; Gottschlich&Arapour, 2024). وجود علاقة ارتباطية موجبة ومباشرة بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية.

٤- أظهرت نتائج نمذجة العلاقات البنائية وتحليل المسار بأن النماذج المقترحة المناسبة في الدراسات السابقة هي: - دراسة (Park et al., 2012): الضغوط الحياتية (متغير مستقل)، والدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير وسيط)، والأداء الأكاديمي (متغير تابع).

- دراسة (Genc, 2017): الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير مستقل)، وأساليب المواجهة الإيجابية (متغير وسيط)، وقلق الاختبار (متغير تابع).

- دراسة (Bonneville-Roussy, 2017): عمليات الدافعية (متغير مستقل)، أساليب التكيف (متغير وسيط)، والضغوط الحياتية (متغير تابع).

- دراسة (Yoo&Marshall, 2022): الدافعية الأكاديمية (متغير مستقل)، والضغوط الحياتية (متغير وسيط)، والرضا الأكاديمي (متغير تابع).

- دراسة (Ntoiti et al., 2024): الضغوط النفسية (متغير مستقل)، وأساليب المواجهة السلبية (متغير غير وسيط)، والإنجاز الأكاديمي (متغير تابع).

- دراسة (Zhang et al., 2024): الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير مستقل)، والذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية (متغيرات وسيطة)، والضغوط الأكاديمية (متغير تابع).

وتنفرد الدراسة الحالية بتقديم نموذجين مقترحين لتحليل المسار وتفسير العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية، والنموذجين هي: نموذج (أ): مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير مستقل)، وأساليب المواجهة الإيجابية (متغير وسيط)، والضغوط الحياتية (متغير تابع). نموذج (ب): مكونات أساليب المواجهة الإيجابية (متغير مستقل)، الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير وسيط)، والضغوط الحياتية (متغير تابع). ومن خلال استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحول التالي:

١- يوجد نموذج من النموذجين (أ) و (ب) أكثر مطابقة من الآخر مع بيانات عينة الدراسة بالنسبة للعلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية.

٢- يوجد تأثيرات مباشر سالبة ودال احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة.

٣- يوجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة احصائياً بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة الدراسة.

٤- يوجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة منهجية نمذجة العلاقات البنائية وتحليل المسار لمعرفة العلاقات بين متغيرات الدراسة وهي منهجية احصائية متقدمة تتبنى نهجاً تأكيدياً (اختبار الفرضيات) لتحليل النظرية البنيوية التي تؤثر على بعض الظواهر (Byrne, 2010).

مجتمع الدراسة: هو جميع طلبة الدراسات العليا لمرحلتي الماجستير والدكتوراه بمختلف التخصصات المنتظمين في الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٤٦هـ في ست جامعات هي: جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة القصيم، جامعة الباحة، جامعة جدة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية نظراً لتفاوت أعداد طلبة الدراسات العليا المنتظمين خلال العام الجامعي ١٤٤٦هـ من جامعة لأخرى حيث بلغ عدد عينة الدراسة (٤١٥) ويوضح الجدولين (١، ٢) خصائص عينة الدراسة.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

العمر – النوع	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	المستوى الأكاديمي	
				ماجستير	دكتوراه
الذكور	196	32.21	7.26	128	51
الإناث	219	31.83	6.94	193	43
المجموع الكلي	415	32.02	8.6	321	94

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً للجامعات

الجامعة	العدد	النوع		المستوى الأكاديمي		النسبة
		ذكور	إناث	ماجستير	دكتوراه	
جامعة الملك سعود	101	46	55	69	32	24%
جامعة أم القرى	106	53	53	92	14	26%
جامعة الملك خالد	77	37	40	41	36	19%
جامعة القصيم	53	27	26	47	6	13%
جامعة الباحة	43	19	24	43	-	10%
جامعة جدة	35	14	21	29	6	8%

الجامعة	العدد	النوع		المستوى الأكاديمي		النسبة
		ذكور	إناث	ماجستير	دكتوراه	
المجموع الكلي	415	196	219	321	94	100%

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الصدق البنائي لأدوات الدراسة.

٢- التحليل العاملي التوكيدي لمعرفة العوامل المكونة لفقرات مقاييس الدراسة والعلاقات الارتباطية فيما بينها.

٣- اختبار كرونباخ ألفا لاستخراج معامل ثبات أدوات الدراسة.

٤- تحليل المسار (Path Analysis) للتحقق من النموذج المقترح الأكثر مناسبة (أ ، ب) وكذلك الكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.

ولتحقيق ذلك تم استخدام البرنامج الاحصائي SPSS.V25 وكذلك البرنامج الاحصائي AMOS.V26.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي:

اتبعت الدراسة الخطوات التالية في إعداد المقياس:

١- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي قامت بإعداد مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي وهي دراسات: (Elsayed, 2022; Chawla & Kumari, 2024; Yongmei & Jiaxin, 2024).

٢- العوامل المكونة لمتغير الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا ثلاثة هي: الدافعية للتعلم، التنظيم الذاتي، ومهارات الاتصال داخل الجامعة. وتمّ صياغة (٢٦) فقرة لقياس متغير الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفقاً للآتي: الفقرات (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠) تقيس عامل الدافعية للتعلم، والفقرات (١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨) تقيس فعالية اتصال الطالب بمنسوبي الجامعة، والفقرات (١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦) تقيس عامل التنظيم

الذاتي لدى الطالب. وتمّ استخدام مدرج ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات المقياس: دائماً: ٤، غالباً: ٣، أحياناً: ٢، نادراً: ١، أبداً: ٠.

بحيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (١٠٤) درجة. وصنفت مستويات الأفراد من خلال درجة القطع المتمثلة في ناتج جمع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. مرتفع= (٨٥ – ١٠٤)، فوق المتوسط= (٦٥-٨٤)، متوسط= (٤٥ -٦٤)، منخفض= (٢٥-٤٤)، منخفض جداً= (٠-٢٤).

٣- تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) من طلبة الدراسات العليا وفق الخصائص التالية:

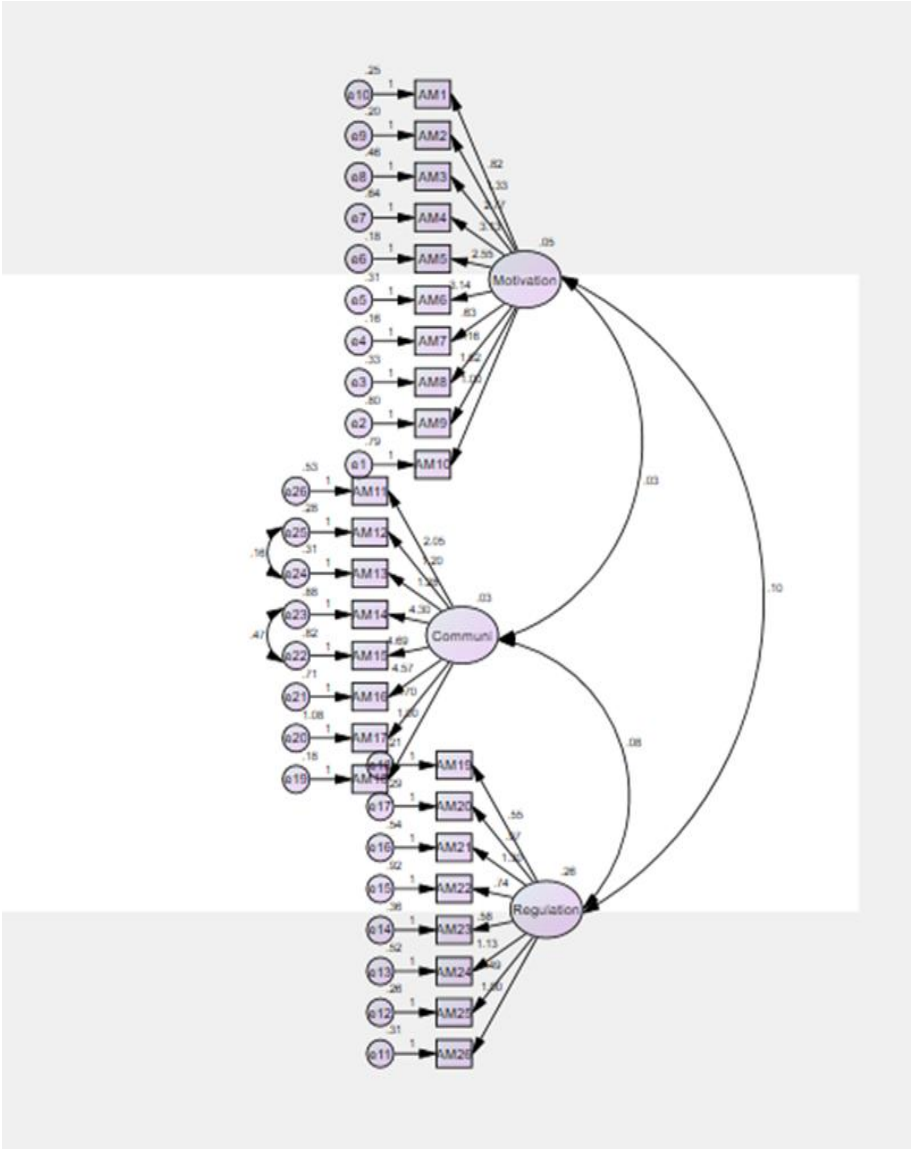
جدول (٣) خصائص العينة الاستطلاعية.

العمر-النوع	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	المرحلة الدراسية	
				ماجستير	دكتوراه
العمر ذكور إناث	25 35	32.16 31.85	7.48 7.78	20 30	5 5
المجموع الكلي	60	32.005	7.63	50	10

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

التحليل العاملي التوكيدي

تمّ التأكد من العوامل الثلاثة (الدافعية للتعلم – الاتصال الفعال – التنظيم الذاتي) من خلال قوة تفسيرها لمتغير الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا والعلاقات الارتباطية فيما بينها ويوضح الشكل رقم (٣) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي.



شكل (٣) النموذج النهائي للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا

جدول (٤) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
قيمة كا٢المحسوبة	217.377 دالة عند 0.001	غير دالة	لم يتحقق
مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	3.739	أقل من 5	تحقق
مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0.058	الاقتراب من الصفر	مقبول
مؤشر الملائمة المقارن(CFI)	0.91	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر حسن المطابقة GFI))	0.89	من 0 إلى 1	مقبول
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.0124	فأقل أو 0.08 فأقل 0.05	مقبول
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0.834	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.891	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة النسبي(RFI)	0.848	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.826	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر توكر لويس(TLI)	0.883	من 0 إلى 1	مقبول

يتضح من جدول (٤) قيم مؤشرات مطابقة جيدة وفي المدى المقبول.

حساب الاتساق الداخلي:

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عامل للمقياس والدرجة الكلية.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي

العامل	معامل الارتباط
العامل الأول: الدافعية للتعلم	0.90**
العامل الثاني: الاتصال الفعّال العامل الثالث: التنظيم الذاتي	0.88** 0.89**

وتظهر النتائج معاملات ارتباط عالية ما بين الدرجة الكلية لكل عامل والدرجة الكلية للمقياس وعند مستوى دلالة = ٠,٠١

ثبات المقياس

جدول (٦) ثبات العوامل الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

العامل	ألفا كرونباخ
الدافعية للتعلم	0.78
الاتصال الفعّال	0.79
التنظيم الذاتي	0.76
الكلي	0.90

ثانياً: مقياس أساليب المواجهة الإيجابية

اتبعت الدراسة الخطوات التالية في إعداد المقياس:

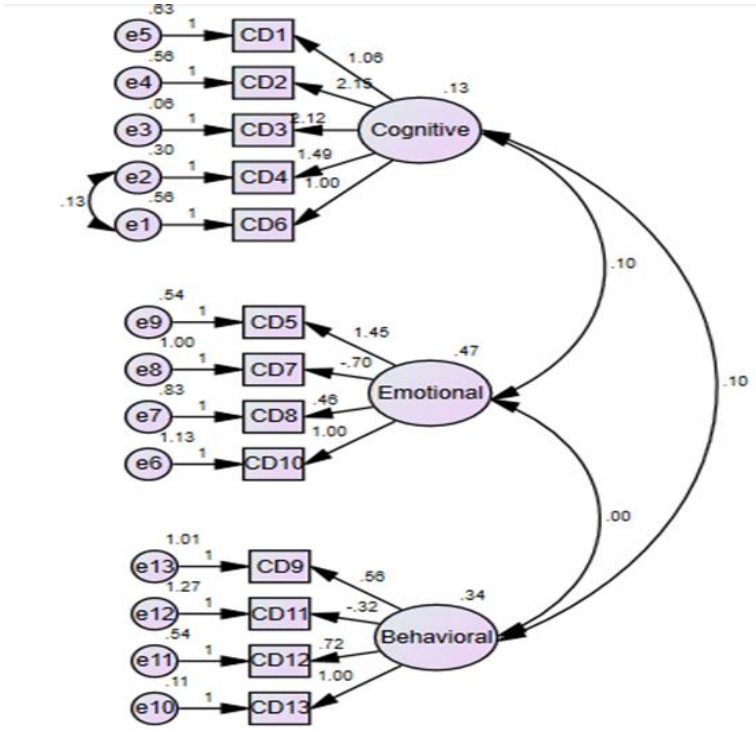
١- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي قامت بإعداد مقياس أساليب المواجهة الإيجابية وهي دراسات: (Hamby et al., 2015; Mathew, 2017; Abraham et al., 2019).

٢- العوامل المكونة لمتغير أساليب المواجهة الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا ثلاثة هي: العمليات المعرفية، الاتزان الانفعالي، والتصرفات السلوكية. وتمّ صياغة (١٣) فقرة لقياس متغير أساليب المواجهة الإيجابية وفقاً للآتي: الفقرات (١،٢،٣،٤،٦) تقيس عامل العمليات المعرفية، والفقرات (٥،٧،٨،١٠) تقيس عامل الاتزان الانفعالي، والفقرات (٩،١١،١٢،١٣) تقيس عامل التصرفات السلوكية. وتمّ استخدام مدرج ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات المقياس: دائماً: ٤، غالباً: ٣، أحياناً: ٢، نادراً: ١، أبداً: ٠. بحيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس ٥٢ درجة. وصنفت مستويات الأفراد من خلال درجة القطع المتمثلة في ناتج جمع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. مرتفع= (٤٣ – ٥٢)، فوق المتوسط= (٣٣-٤٢)، متوسط= (٢٣ – ٣٢)، منخفض= (١٣-٢٢)، منخفض جداً= (٠-١٢).

٣- تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت ٦٠ من طلبة الدراسات العليا وفق الخصائص الموضحة في الجدول رقم (٣).

التحليل العاملي التوكيدي:

أظهر التحليل العاملي مؤشرات ذات قيم عالية تشير إلى قوة تفسير العوامل المكونة لمتغير أساليب المواجهة الايجابية وكذلك العلاقات الارتباطية فيما بينها ويوضح الشكل رقم (٤) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أساليب المواجهة الإيجابية.



شكل (٤) النموذج النهائي للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس أساليب المواجهة الإيجابية.

جدول (٧) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أساليب المواجهة الإيجابية.

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
قيمة كا٢المحسوبة	39.381 دالة عند 0.001	غير دالة	لم يتحقق
مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	4.482	أقل من 5	تحقق
مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0.147	الاقتراب من الصفر	مقبول
مؤشر الملائمة المقارن (CFI)	0.93	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.91	من 0 إلى 1	مقبول
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.0125	فأقل أو 0.08 فأقل 0.05	مقبول
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0.883	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.904	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.875	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.838	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر توكر لويس(TLI)	0.909	من 0 إلى 1	مقبول

يتضح من جدول (٧) قيم مؤشرات مطابقة جيدة وفي المدى المقبول.

حساب الاتساق الداخلي:

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عامل للمقياس والدرجة الكلية.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لمقياس أساليب المواجهة الإيجابية.

العامل	معامل الارتباط
العامل الأول: العمليات المعرفية	0.91**
العامل الثاني: الاتزان الانفعالي العامل الثالث: التصرفات السلوكية	0.85** 0.86**

وتظهر النتائج معاملات ارتباط عالية ما بين الدرجة الكلية لكل عامل والدرجة الكلية للمقياس وعند مستوى دلالة = ٠,٠١

ثبات المقياس

جدول (٩) ثبات العوامل الفرعية لمقياس أساليب المواجهة الإيجابية.

العامل	ألفا كرونباخ
العمليات المعرفية	0.86
الاتصال الفعّال	0.89
التنظيم الذاتي	0.89
الكلي	0.88

ثالثاً: مقياس الضغوط الحياتية:

اتبعت الدراسة الخطوات التالية في إعداد المقياس:

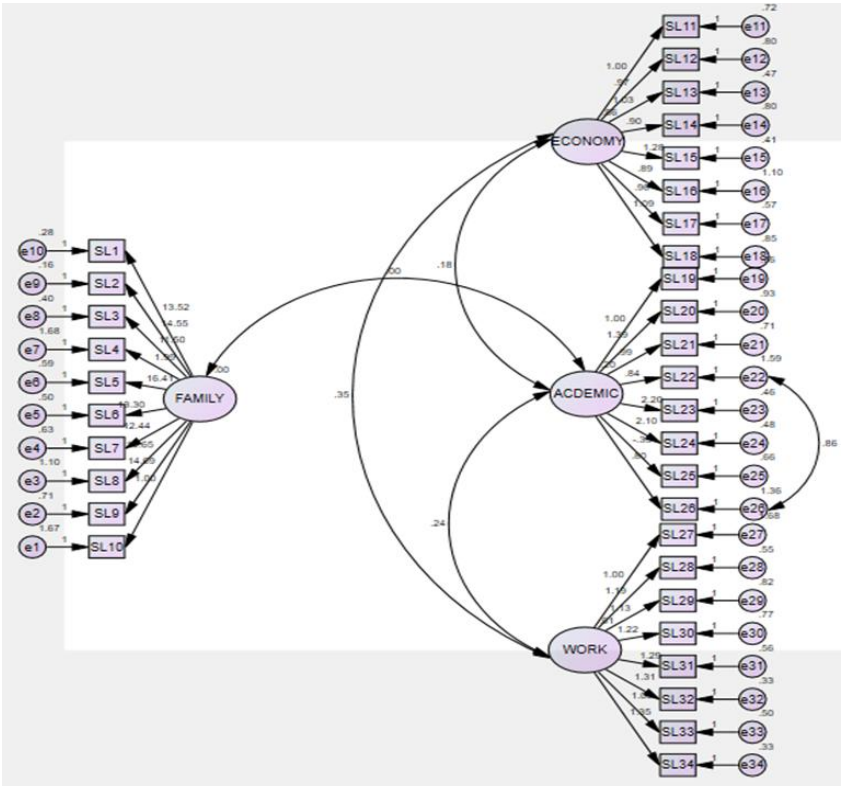
١- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي قامت بإعداد مقياس الضغوط الحياتية وهي دراسات: (عبدالله،٢٠٢١). (Yongmei & Jiaxin, 2024; Chawla & Kumari, 2024).

٢- العوامل المكونة لمتغير الضغوط الحياتية لدى طلبة الدراسات العليا أربعة هي: الضغوط الأسرية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأكاديمية، والضغوط المهنية. وتمّ صياغة (٣٤) فقرة لقياس متغير الضغوط الحياتية لدى طلبة الدراسات العليا وفقاً للآتي: الفقرات (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠) تقيس عامل الضغوط الأسرية، والفقرات (١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨) تقيس عامل الضغوط الاقتصادية، والفقرات (١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦) تقيس عامل الضغوط الأكاديمية، والفقرات (٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٤) تقيس عامل الضغوط الوظيفية. وتمّ استخدام مدرج ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات المقياس: دائماً: ٤، غالباً: ٣، أحياناً: ٢، نادراً: ١، أبداً: ٠. بحيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس ١٣٦ درجة. وصنفت مستويات الأفراد من خلال درجة القطع المتمثلة في ناتج جمع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. مرتفع جداً= (١١٥– ١٣٦)، مرتفع = (٩٥ – ١١٤)، فوق المتوسط= (٧٥-٩٤)، متوسط= (٥٥ – ٧٤)، منخفض= (٣٥-٥٤)، منخفض جداً= (٠-٣٤).

٣- تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) من طلبة الدراسات العليا وفق الخصائص الموضحة في الجدول رقم (٣).

التحليل العاملي التوكيدي:

أظهر التحليل العاملي مؤشرات ذات قيم عالية تشير إلى قوة تفسير أشكال الضغوط الحياتية وكذلك العلاقات الارتباطية فيما بينها ويوضح الشكل رقم (٥) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط الحياتية.



شكل (٥) النموذج النهائي للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط الحياتية.

جدول (١٠) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط الحياتية.

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
قيمة كا٢المحسوبة	390.381 دالة عند 0.001	غير دالة	لم يتحقق

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	2.748	أقل من 5	تحقق
مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0.196	الاقتراب من الصفر	مقبول
مؤشر الملائمة المقارن (CFI)	0.90	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.93	من 0 إلى 1	مقبول
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.0120	فأقل أو 0.08 فأقل 0.05	مقبول
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0.857	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.874	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.889	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.862	من 0 إلى 1	مقبول
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.901	من 0 إلى 1	مقبول

يتضح من جدول (١٠) قيم مؤشرات مطابقة جيدة وفي المدى المقبول.

حساب الاتساق الداخلي:

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عامل للمقياس والدرجة الكلية.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الحياتية.

العامل	معامل الارتباط
العامل الأول: الضغوط الأسرية	0.87
العامل الثاني: الضغوط الاقتصادية	0.85
العامل الثالث: الضغوط الأكاديمي	0.86
العامل الرابع: الضغوط الوظيفية	0.88

وتظهر النتائج معاملات ارتباط عالية ما بين الدرجة الكلية لكل عامل والدرجة الكلية للمقياس وعند مستوى دلالة = ٠,٠١

ثبات المقياس

جدول (١٢) ثبات العوامل الفرعية لمقياس الضغوط الحياتية.

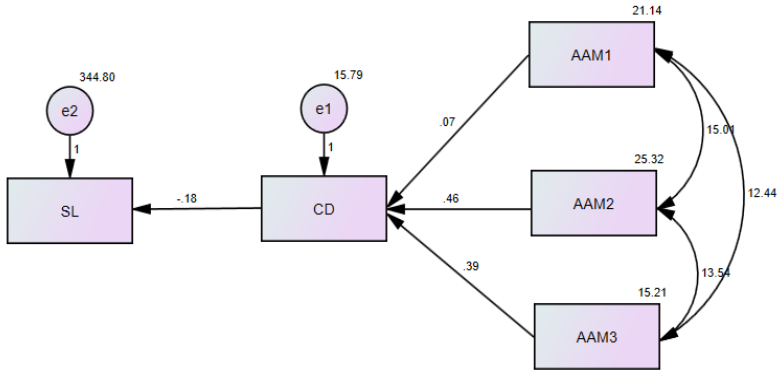
العامل	ألفا كرونباخ
الضغوط الأسرية	0.85
الضغوط الاقتصادية	0.91
الضغوط الأكاديمية	0.88
الضغوط الوظيفية	0.91
الثبات الكلي	0.89

نتائج الدراسة ومناقشتها

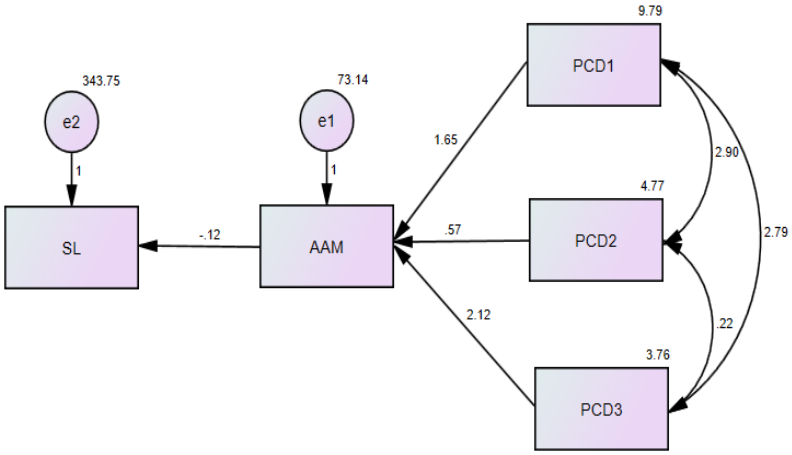
نتيجة الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه " يوجد نموذج من النموذجين (أ) و (ب) أكثر مطابقة من الآخر مع بيانات عينة الدراسة بالنسبة للعلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية" وللتحقق من هذا الفرض اقترحت الدراسة نموذجين لتحليل المسار للعلاقات بين متغيرات الدراسة بناءً على ما تمّ الاطلاع عليه من الأدب النظري والدراسات السابقة وهي:

نموذج (أ): ويفترض بأن مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير مستقل) وأساليب المواجهة الإيجابية (متغير وسيط) والضغوط الحياتية (متغير تابع). بينما نموذج (ب): يفترض بأن مكونات أساليب المواجهة الإيجابية (متغير مستقل) والدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير وسيط) والضغوط الحياتية (متغير تابع). ويوضح الشكلين (٦، ٧) نتائج نماذج تحليل المسار (أ) و (ب) المقترحة.



شكل (٦): نموذج تحليل المسار (أ) مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير مستقل) أساليب المواجهة الإيجابية (متغير وسيط) والضغوط الحياتية (متغير تابع).



شكل (٧): نموذج تحليل المسار (ب) مكونات أساليب المواجهة الإيجابية (متغير مستقل) الدافعية للإنجاز الأكاديمي (متغير وسيط) والضغوط الحياتية (متغير تابع).

جدول (١٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذجي تحليل المسار

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر		المدى المثالي للمؤشر	القرار	
	نموذج أ	نموذج ب		نموذج أ	نموذج ب
قيمة كا٢المحسوبة	7.44 0.02	92.275 0.000	غير دالة	مقبول	غير مقبول
مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	2.481	7.858	أقل من 5	مقبول	غير مقبول
مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	1.773	4.071	الاقتراب من الصفر	غير مقبول	غير مقبول
مؤشر الملائمة المقارن (CFI)	0.995	0.840	من 0 إلى 1	مقبول	مقبول
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.993	0.926	من 0 إلى 1	مقبول	مقبول
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.060	0.224	فأقل أو 0.08 فأقل 0.05	مقبول	غير مقبول
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0.965	0.629	من 0 إلى 1	مقبول	مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.991	0.837	من 0 إلى 1	مقبول	مقبول
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.971	0.457	من 0 إلى 1	مقبول	غير مقبول
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.995	0.842	من 0 إلى 1	مقبول	مقبول
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.983	0.465	من 0 إلى 1	مقبول	غير مقبول

وتوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة بأن النموذج المقترح (أ) هو النموذج الأكثر تفسيراً لتحليل المسار بين علاقات متغيرات الدراسة والذي يفترض بأن أساليب المواجهة الإيجابية (العمليات المعرفية، الاتزان الانفعالي، والتصرفات السلوكية) هي متغير وسيط بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي المتغير المستقل والضغوط الحياتية المتغير التابع. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي (Bonneville-Roussy, 2017; Zhang et al., 2024). ويفسر الباحث ذلك بأن امتلاك طالب الدراسات العليا للدافعية للإنجاز الأكاديمي لا يكفي بأن يجعله قادراً على مواجهة الضغوط الحياتية والتغلب على آثارها السلبية وإنما لابد من أن يمتلك أساليب المواجهة الإيجابية

التي تساعده في التغلب على الضغوط الحياتية بمختلف أشكالها وتجعل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي عملية مستمرة أثناء مرحلة الدراسة ليتحقق الانجاز الأكاديمي. وهو ما تؤكده نظرية (Sligman, 1978) في أن الفرد الذي يكون لديه اعتقاد راسخ في قدرته على مواجهة أي ضغوطات في الحياة يذهب إلى استخدام ما يمتلكه من قدرات واستعدادات شخصية في السيطرة على البيئة المحيطة به ويستغل الفرص المتاحة له لتحقيق أهدافه وانجازاته الشخصية. ولذا فإن امتلاك طالب الدراسات العليا طريقة تفكير إيجابية تمكنه من تكوين اتجاه إيجابي نحو الأحداث الضاغطة وتساعده في السيطرة على انفعالاته وضبطها والتمسك بالانفعالات الإيجابية الصحية التي تعينه على التفكير الإيجابي لاختيار التصرف السلوكي المناسب. كما يرى الباحث بأن نتيجة تحليل المسار لنموذج (أ) تتفق مع ما ذكره (Moos & Schaefer, 1987) في أن الوعي بطبيعة وأسباب الموقف الضاغط هو عملية معرفية مهمة يساعد في اختيار الأسلوب المناسب في مواجهة هذا الموقف وبالتالي فإن النجاح أو الفشل يعتمد على عملية اختيار طريقة المواجهة.

وتتقابل نظرية التنافر المعرفي مع هذا الاتجاه في تفسير مدى تمكن أو تأثير الضغوط الحياتية على الفرد، حيث يرى (Festiger, 1957) بأن قيمة الموقف الضاغط للفرد هي من تحدد استجابته الداخلية تجاه هذا الموقف وأن ما يمتلكه الفرد من عناصر معرفية ومعتقدات حول ذاته هي المنبئ الرئيسي حول مدى تأثير الموقف الضاغط عليه (Miller et al., 2015). ولذا يمكن القول بأن امتلاك طلبة الدراسات العليا للمعتقدات المعرفية الإيجابية تجاه الذات والقدرة على ضبط الانفعالات وممارسة السلوكيات الفعّالة في مواجهة ضغوطات الحياة هي أساليب قوية ومساعدة للطالب في هذه المرحلة على الاحتفاظ بالدافعية للتعلم وتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة". وللتحقق من هذا الفرض تمّ حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول رقم (١٤) المسارات المباشرة بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية بنموذج تحليل المسار.

جدول (١٤) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لمكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية.

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم الضغوط الحياتية	0.335	0.197	0.470	1.702	0.89
الاتصال الفعّال الضغوط الحياتية	0.135	0.180	0.760	0.751	0.452
التنظيم الذاتي الضغوط الحياتية	-0.980	0.232	0.57	-4.225	***

ويتضح من الجدول (١٤) بأن معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لمكوني الدافعية للتعلم والاتصال الفعّال جاءت قيمها الحرجة غير دالة احصائياً. بينما مكون التنظيم الذاتي جاءت القيمة الحرجة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد قوة مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح (أ) بوجود متغير وسيط بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية، وبالتالي يُرفض الفرض القائل" بوجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة" ويقبل الفرض البديل بأنه " لا توجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة". وتختلف نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة: (Park et al., 2012; Sohil, 2013; Sharma, 2018; Elsayed, 2022; Dimala & Sarawati, 2023; Chawla & Kumari, 2024; Ntoiti et al., 2024; Yongmei & Jaixin, 2024). بينما تتفق نتيجة الفرض مع دراسة كلاً من (Yoo & Marshall, 2022; Zhang et al., 2024) بوجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً لمكون التنظيم الذاتي والضغوط الحياتية. ويعزو الباحث نتيجة هذا الفرض إلى أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي قد تكون في هذه المرحلة التعليمية اختيارية أكثر من ضرورة حتمية لطالب الدراسات العليا كما كانت في المراحل التعليمية السابقة والتي تتطلب بأن يحقق الطالب الإنجاز الأكاديمي ليحصل على الفرصة الوظيفية التي تساعده على تحقيق احتياجات

وضروريات الحياة. ويدعم ذلك وجود التأثير غير المباشر السالب والدال احصائياً بين مكون التنظيم الذاتي في الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية حيث يشير ذلك إلى عدم قدرة بعض طلبة الدراسات العليا على التوفيق بين المتطلبات الأكاديمية، والضغوطات الأسرية، والاقتصادية، والمهنية. وهو ما ذهبت إليه نظرية اتكنسون Atkinson Theory في تفسير الدافعية للإنجاز حيث يرى أتكنسون بأن الدافعية للإنجاز الأكاديمي هي من نوع الدافعية المستثارة والتي تكون اختيارية من قبل الفرد حيث يوجه طاقته لتحقيق حاجة معينة ضرورية، ولكنه يفقد تلك الطاقة حينما لا يكون الأمر يرتبط بتحديد المصير.

نتيجة الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه " يوجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة احصائياً بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة الدراسة". وللتحقق من هذا الفرض تمّ حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول رقم (١٥) المسارات المباشرة بين متغير الدافعية للإنجاز الأكاديمي ومتغير أساليب المواجهة الإيجابية بنموذج تحليل المسار.

جدول (١٥) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغير الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز الأكاديمي أساليب المواجهة الإيجابية	0.309	0.662	0.017	18.581	***

يتضح من الجدول (١٥) أن معامل الانحدار المعياري واللامعياري جاءت قيمته الحرجة دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) ولذلك يؤكد صحة نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية وعليه يقبل الفرض القائل بأنه "يوجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة احصائياً بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة

الدراسة". وتتفق نتيجة اختبار الفرض مع نتائج الدراسات التالية: (Genc, 2017; Bonnevill-Roussy, 2017; Morento et al., 2024). ويعزو الباحث ذلك إلى أن مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي هي سمات وقدرات شخصية ترتبط وتتكامل مع مكونات أساليب المواجهة الإيجابية؛ فالدافعية والمثابرة المستمرة للتعلم ومهارات الاتصال الفعّال والتنظيم الذاتي هي عوامل مشتركة مع العمليات المعرفية الإيجابية نحو الذات والثقة بالنفس وكذلك التحكم في الانفعالات الذي يساعد الفرد على القيام بالسلوكيات الصحيحة.

ولذلك أكد Maclelland في نظريته بأن الدافعية للإنجاز الأكاديمي استعداد ثابت في شخصية الفرد وأن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالي من الدافعية للإنجاز يكون لديهم قدرة عالية على التعلم والمثابرة وكذلك مستويات عالية من الطموح والتميز في اتخاذ القرارات المناسبة في مواجهة الضغوطات والظروف المحيطة بهم (Cunanan et al., 2018).

نتيجة الفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه" يوجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة". وللتحقق من هذا الفرض تمّ حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول رقم (١٦) المسارات المباشرة بين متغير أساليب المواجهة الإيجابية ومتغير الضغوط الحياتية بنموذج تحليل المسار.

جدول (١٦) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغير أساليب المواجهة الايجابية ومتغير الضغوط الحياتية.

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
أساليب المواجهة الإيجابية الضغوط الحياتية	-0.175	-0.18	0.166	- 1.055	***

يتضح من الجدول (١٦) أن معامل الانحدار المعياري واللامعياري جاءت قيمته الحرجة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) ولذلك يؤكد صحة نموذج تحليل المسار للعلاقات بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية وعليه يقبل الفرض القائل بأنه " يوجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة ". وتتفق نتيجة اختبار الفرض مع نتائج الدراسات التالية: (Mathew, 2017; Abraham, 2019; Abouammoh et al., 2020; Alkhawaldeh et al., 2023; Aperocho et al., 2024) بينما تختلف نتيجة الفرض مع الدراسات التالية: (Kumar & Buikar, 2013; Baalieis & Ali, 2017; Gottschlich & Arapour, 2024) والتي أظهرت وجود تأثيرات مباشرة موجبة ودالة احصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية. ويعني ذلك أنه كلما امتلك الطالب أساليب المواجهة الإيجابية (العمليات المعرفية، الاتزان الانفعالي، والتصرفات السلوكية المناسبة) كلما استطاع أن يتحكم في مستوى التأثيرات الناتجة عن الضغوط الحياتية وربما يتلاشى أي تأثير لها على سير العملية الأكاديمية.

ويعتقد الباحث بأن مشاعر الخوف من الفشل قد تكون المؤثر الأساسي على الطالب فهو يريد أن يثبت لنفسه وللآخرين بأن لديه الكفاءة والقدرة على مواجهة وتحمل الضغوط بما فيها الضغوط الأكاديمية وأن يحقق النجاح والإنجاز الأكاديمي. وبالتالي فهو على الأقل يمتلك الوعي بأهمية وضرورة ممارسة أساليب واستراتيجيات المواجهة الإيجابية في مواجهة الضغوط، حتى لو لم يمارسها في الواقع أو يمارسها بمستوياتٍ أقل.

الخاتمة:

هدفت الدراسة إلى التوصل لنموذج لتحليل المسار وتفسير العلاقات بين متغيرات الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- النموذج المناسب لتحليل المسار وتفسير العلاقات بين متغيرات الدراسة هو: مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي متغير مستقل وأساليب المواجهة الإيجابية متغير وسيط والضغوط الحياتية متغير تابع. وبالتالي يفسر النموذج هذه العلاقات؛ بأنه يوجد تأثيرات غير مباشرة

لمكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي على الضغوط الحياتية من خلال أساليب المواجهة الإيجابية كمتغير وسيط.

٢- عدم وجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية. وبالتالي تم رفض فرض الدراسة القائل" بوجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة" وقبول الفرض البديل " عدم وجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة احصائياً بين مكونات الدافعية للإنجاز الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة".

٣- توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة الدراسة.

٤- توجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين أساليب المواجهة الإيجابية والضغوط الحياتية لدى عينة الدراسة.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

١- تقديم برامج إرشادية تهدف إلى تنمية أساليب المواجهة الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في مواجهة التحديات والضغوطات التي قد تواجههم فترة الدراسة ليستطيعوا تحقيق الإنجاز الأكاديمي المطلوب.

٢- توجيه الطلبة أثناء اللقاء التعريفي لبداية الدراسة بالبرنامج بطبيعة مرحلة الدراسات العليا وما يتخللها من ضغوطات مختلفة قد تواجه الطالب والتوجيه بكيفية طلب خدمة الإرشاد والدعم الطلابي من مراكز العناية بالطالب في الجامعات السعودية.

٣- الاهتمام بدور المساندة الاجتماعية كأحد الأساليب الفعّالة في مواجهة الضغوط الحياتية لدى طلبة الدراسات العليا فالتحفيز والتشجيع والدعم المستمر يؤثر بشكل كبير في تجاوز الضغوطات والصعوبات التي قد تواجه الطالب.

٤- تفعيل دور المرشد الأكاديمي في المتابعة والتواصل الفعّال مع الطالب وفي حالة ملاحظة أي انخفاض في مستوى الطالب يتم تقديم التوجيه والإرشاد المناسب له.

المراجع

المراجع العربية:

إسماعيل، سلامة عطية الله أحمد (٢٠٢٢). أساليب مواجهة الضغوط والتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الدوليين بجامعة الأزهر " دراسة تنبؤية وقائية". مجلة التربية – جامعة الأزهر، ١٦٩ (٢): ٢٣٠ – ٣٢٥.

بالقاسمي، محمد الأزهر ومعوش، عبدالحميد. (٢٠٢٤). سيكولوجية دافعية الانجاز: مفاهيم–نظريات–دراسات–مقاييس. الطبعة الأولى. دار الخلدونية. الجزائر.

حجة، عبدالرحمن أحمد وسليمان محمد محمد (٢٠٢٢). دافعية الانجاز وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة بعض الجامعات السودانية. مجلة التربية– جامعة الأزهر، ٣ (١٩٣): ٢٣٨ – ٢٦٣.

عبدالله، عبدالله (٢٠٢١). استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى الشباب في الجامعة: دراسة ميدانية على الشباب الجامعي في الجزائر. مجلة المعيار، ٢٥ (٥٨): ٧٢٦–٧٤٠.

ترجمة المراجع العربية:

Ismā‘īl, Salāmah ‘Aṭīyah Allāh Aḥmad (2022). Asālīb muwājahat al-ḍughūṭ wa-al-tawāfuq ma‘a al-ḥayāh al-Jāmi‘īyah ladá al-ṭullāb al-duwalīyayn bi-Jāmi‘at al-Azhar "dirāsah tnb’yh wqā’yh". Majallat al-Tarbiyah – Jāmi‘at al-Azhar, 169 (2) : 230 – 325.

Bālqāsmy, Muḥammad al-Azhar wm‘wsh, ‘Abd-al-Ḥamīd. (2024). Saykūlūjīyat dāf‘yh al-injāz : mfāhym-nẓryāt-drāsāt-mqāyys. al-Ṭab‘ah al-ūlá. Dār al-Khaldūnīyah. al-Jazā’ir.

Ḥujjat, ‘Abd-al-Raḥmān Aḥmad wa Sulaymān Muḥammad Muḥammad. (2022). dāf‘yh al-injāz wa-‘alāqatuhā b’sālyb muwājahat al-ḍughūṭ al-murtabiṭah bālthṣyl al-dirāsī ladá ṭalabat ba‘ḍ al-jāmi‘āt al-Sūdānīyah. Majallat altrbyt-Jāmi‘at al-Azhar, 3 (193) : 238 – 263.

Allāh, Allāh. (2021). Istirātījīyāt muwājahat ḍghwṭ al-ḥayāh ladá al-Shabāb fī al-Jāmi‘ah : dirāsah maydānīyah ‘alá al-Shabāb al-Jāmi‘ī fī al-Jazā’ir. Majallat al-Mi‘yār, 25 (58) : 726-740.

Manṣūr, ‘Abd-al-Majīd Sayyid. al-Tuwayjirī, Muḥammad ‘Abd al-Muḥsin. al-Fiqī, Ismā‘īl Muḥammad. (2017). ‘ilm al-nafs al-tarbawī. al-Ṭab‘ah al-ḥādīyah ‘ashar. Maktabat al-‘Ubaykān

المراجع الأجنبية:

Abouammoh, N. Irfan, F. Alfaris, E. (2020). Stress coping strategies among medical students and trainees in Saudi Arabia: a qualitative study. BMC Medical Education, 20 (124): 30-39.

Abraham, J. Navya, C. and Joshy, V. (2019). Perceived stress and coping strategies among post graduate students of a medical college in Thrissur, Kerala. International Journal of Community Medicine and Public Health, 6 (2): 814 – 817

Alkhawaldeh, A. Alomari, O. Aldawi, S. Alhashmi, I. Ballad, C. Ibrahim, A. Alsabei, S. Alsaraireh, A. Alqadire, M. Albashtwy, M. (2023). Stess factors, stress levels, and coping mechanism among university students. The Scientific World Journal, 1 (29): 69-78.

Aperocho, L. Capillo, F. Zamora, J. and Morbo, E. (2024). Students stressors and coping mechanism. Indonesian Journal of Teaching in Science, 1 (2): 113 – 126.

Baalleis, M. Ali, S. (2017). Impact of usage of different coping strategies on academic performance of female students in college of medicine, Al-Ahsa. The Egyptian Journal of Hospital Medicine, 73 (11): 7883-7891.

Bianca, C. Ramona, P. and Loana, M.(2022). The relationship between coping strategies and life quality in major depression patients. The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery, 58 (110): 52-61.

Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. Contemporary educational psychology, (48): 28-42.

Byrne, B.M. (2010). Structure Equation Modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming. 2th. Routledge. London.

Chawla, P. & Kumari. N. (2024). The impact of perceived stress on motivation among college students. International Journal for Multidisciplinary Research, 6 (3): 52-64.

Cunanan, A.J, DeWeese, B.H, Wagle, J.P. (2018). General adaptation syndrome: a foundation for the concept of periodization. NCDOCKS,48 (787):55 – 67.

Dienstbier RA.(1989). Arousal and physiological toughness: implications for mental and physical health. Psychol Rev. 96:84–100.

Dimala, C. P., & Saraswati, R. (2023). The Roles of Motivation to Learn and Coping Behaviors in Managing Stress in Working College Students. Journal of Educational Science and Technology, 9(2), 95-102.

Elsayed, A. M. (2022). The relationship between life stress and achievement motivation in married female students. Egyptian Journal of Social Work, 14 (1): 167 – 188.

Ezelote, L. Eleanor, A. Ngozi, A. Joy, M. (2021). Academic stress and coping strategies among postgraduate students: comparative study of universities in Imo State, Nigeria. Asian Journal of Advanced Research and Reports, 15 (7): 26-42.

Finkelstein C, Brownstein A, Scott C, Lan Y. (2007). Anxiety and stress reduction in medical education: an intervention. Med Educ. 41:258–64.

Genc, A. (2017). Coping strategies as mediators in the relationship between test anxiety and academic achievement. PSIHOLOGLJA, 50 (1): 51 – 66.

Gottschlich, D. Atapour, N. (2024). Experiences of academic stress and coping mechanisms in high-achieving students. Kman Counseling & Psychology Nexus, 2 (2): 19-26.

Heckhausen, J & Heckhausen, H. (2018). Motivation and Action. Third edition. University of California, Irvine. CA, USA.

Kumar. S & Buikar, J.P.(2013). Stress level and coping strategies of college students. Journal of Physical Education and Sport management, 4 (1): 5 – 11.

Lovallo, W.R.(2015). Stress and health: biological and psychological interactions. Third edition. SAGE Publications, Incorporate.

Marzeh Haji Aghayi, M., Mahmoudi, A., & Hosseini Nik, S. S. (2023). Predicting the Level of Academic Stress Using Ineffective Attitudes and Spontaneous Thoughts with the Mediation of Mindfulness in Students. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS), 4(9), 21-31.

Mathew, C.P.(2017). Stress and coping strategies among college students. Journal of Humanities and social scences, (22)8:40-44.

Miller, M. K., Clark, J.D., & Jehle, A. (2015). Cognitive Dissonance theory (Festiger). John Wiley & Sons, USA.

Morento, I. Sayson, A. Ursal, G. Caingcoy, M. (2024). Level of stress, coping strategies and academic achievement of college students during HyFlex learning. Diversities Journal, 9 (1): 108-127.

Ntoiti, A. Kigen, E. Kinai, T. Mawang, L. (2024). Mental distress, coping strategies, and academic achievement among university students. South Florida Journal of Development, 5 (2): 845-852.

Park, J. Chung, S. An, H. Park, S. Lee, C. Kim, S. Lee, J. and Kim, K. (2012). A structural model of stress, ,motivation, and academic performance in medical students. Psychiatry Investing, 12 (9): 143-149.

Sethuraman AR, Suliankatchi RA.(2017). Level of Perceived Stress and Coping Strategies Prevailing Among 1st year Medical Undergraduate Students: A Cross-sectional study from South India. Int J Med Public Heal. 7 (2): 20 – 27.

Sharififard, F. Asayesh, H. Hosseini, M.Sepahvandi, M. (2020). Motivation, Self-efficiency, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students, Journal of Nursing and Medwifery Sciences, 4 (104): 227 – 244.

Sharma, P. (2018). A study on the impact of stress on achievement motivation of students. Journal of Decision Making, 18 (1):18-23.

Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. J Coll Physicians Surg Pak, 23(1), 67-71.

Woolfolk, A. (2010). Educational Psychology. (11th ed.). Merril Upper Saddle River, New Jersey.

Yongmei, H & Jiaxin, Z. (2024). The influence of life stress on achievement motivation among college students. International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, 8 (1): 94 – 99.

Yoo, H. J., & Marshall, D. T. (2022). Examining the relationship between motivation, stress, and satisfaction among graduate students. Journal of Further and Higher Education, 46(3), 409-426.

Zhang, S. Rehman, S. Zhao, Y. Rehman, E. and Yaqoob, B. (2024). Exploring interplay of academic stress, motivation, emotional intelligence, and mindfulness in higher education: a longitudinal cross-lagged panel model approach. BMC Psychology, 12 (732): 1 -13.

تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن

Perceptions of Elementary Female Science Teachers about the Nature and Content of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

إعداد

أ. منيرة بنت نايف المانع
باحثة دكتوراه
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ.د. جبر بن محمد الجبر
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

Munira N. Al-Manea
PhD Researcher
C&I Department - College of Education
King Saud University

Email: 445204976@student.ksu.edu.sa

Prof. Jabber M. Aljabber
Professor, Science Education
C&I Department - College of Education
King Saud University

Email: jaljabber@ksu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-006

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/٢٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/١٧ م

المستخلص

هدفت الدّراسة إلى معرفة تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن. استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت أداتها في استبانة قُسِّمت إلى محورين؛ الأول: للكشف عن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اتجاهات الدّراسة الدّولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، والثاني: للكشف عن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول محتوى اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وطُبّقت على عينة عشوائية من معلمات العلوم في محافظة الرس وعددهن (٥٢) معلمة، توصّلت الدّراسة إلى أن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) في كلا مجالات المعرفة العلمية والممارسات العلمية ومجال المحتوى العلمي، جاءت بدرجة موافقة (عالية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط استجابات عينة الدّراسة حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، وأوصت الدّراسة بتقديم ورش عمل ودورات تدريبية وبرامج تطوير مهني مستمر لمعلمات العلوم حول طبيعة اختبارات التيمز وأهدافها وآليات ممارساتها في التدريس.

الكلمات المفتاحية: تصورات، المرحلة الابتدائية، اختبارات، اتجاهات الدراسة الدّولية، الرياضيات، العلوم.

Abstract

The study aimed to investigate the perceptions of elementary female science teachers about the nature and content of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) tests from their point of view. The study used the descriptive approach, and its tool was a questionnaire divided into two domains: 1) Nature of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and 2) Content of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) tests. The questionnaire was applied to a (52) random sample of elementary female science teachers in Al-Rass Governorate. The results found that the perceptions of elementary female science teachers about the nature of TIMSS tests in both areas of scientific knowledge and scientific practices were (high), and there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average responses of the study sample about the nature and content of TIMSS tests according to the variable of academic qualification and teaching experience. The study recommended providing workshops, training courses, and continuous professional development programs for science teachers about the nature of TIMSS tests, their objectives, and the mechanisms of their practices in teaching .

Keywords: Perceptions, Primary Stage, Tests, International Study Trends, Mathematics, Science

المقدمة

يُعَدُّ التعليم أساس الحضارات، وسببًا تزدهر به المجتمعات من الناحية الاقتصادية والاجتماعية؛ إذ يعزّز قدرات الأفراد ويُمكّنهم من تحقيق إمكاناتهم، ومع تقدّم العالم نحو عصر المعرفة أصبح التعليم ضرورة ملحة لتحقيق التنمية المستدامة وتعزيز الاستقرار، وفي إطار هذه الأهمية الكبيرة للتعليم، قامت السعودية بتطبيق سياسات ومبادرات لتحسين نظامها التعليمي ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تسعى إلى اقتصاد قائم على المعرفة والابتكار، وتماشيًا مع ذلك فقد هدفت مبادرات ورؤية وزارة التعليم في السعودية إلى تجويد نواتِج التعلُّم وتحسين موقعها في النظام التعليمي عالميًا، من خلال الاختبارات الدولية (International Assessments)، التي تُعَدُّ مؤشرًا دوليًا لتحسين العملية التعليمية، وتطوير إجراءاتها ومخرجاتها، ومن أبرز الاختبارات الدّولية: اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية للرياضيات والعلوم Trends in Intranational Mathematics and Science Study (TIMSS)، الصادر من قبل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

ووفقًا لما ذكره مارتن، وميلوس، وبيتون، وقونازليز وسميث وكايلي (Martin, Mullis, Beaton, Gonzalez, Smith & Kelly, 1997) فإن اختبارات التيمز توفّر للدول أداة لاستكشاف القضايا التعليمية وتحسينها، وتوسيع آفاقها خارج حدودها الوطنية، وقد تم تصميم هذه الاختبارات بهدف التركيز على السياسات والممارسات التعليمية والاستفادة من النتائج؛ لتعزيز تعليم الرياضيات والعلوم داخل النظام التعليمي؛ وذلك نظرًا لأهمية المهارات في الرياضيات والعلوم في تحقيق التقدّم الاقتصادي للمجتمعات، حيث سعت تلك الدول للحصول على معلومات حول مستوى معرفة الطلاب، وقدرتهم على تطبيق ما تعلّموه في مواقف حلّ المشكلات وتعزيز قدرتهم على حلّها، بالإضافة إلى الاهتمام بفهم مدى استيعاب الطلاب للمفاهيم، وقدرتهم على التعبير عن فهمهم، وتحسين معرفتهم بالمفاهيم العلمية والرياضية، وتشكيل مواقف إيجابية نحو التعلّم.

وتُعرف اختبارات التيمز بأنها: تقييمات دولية مقارنة، تجرى كل أربع سنوات؛ لقياس أداء الطلاب في الرياضيات والعلوم في الصف الرابع الابتدائي والثاني المتوسط، وهي اختبارات تهتم

بقياس أداء الطلاب، وجمع المعلومات لجعل تعلّم الطلاب للرياضيات والعلوم أكثر سهولة ويسرًا. بدأت أول دورة للتميز في عام ١٩٩٥م بمشاركة (٤٥) دولة، واستمرت إلى الوقت الحالي، ويركّز التقييم في هذه الاختبارات على وضع مجموعة من الاختبارات والاستبانات لقياس تعلُّم الطلاب، والحصول على بيانات عن اتجاهات الطلاب والمعلمين والخبرات التعليمية داخل المدرسة، وقد صمّمت الاختبارات بناء على بعدين أساسين، هما: البعد المعرفي، والبعد الإدراكي، وذكر كل من جونس وويلر وسنترون (Jones, Wheeler, & Centurion, 2015) أنه تم إضافة بُعد ثالث وهو بُعد الممارسات العلمية.

وأضاف جونس وآخرون (Jones et al., 2015) أن إضافة الممارسات العلمية في اختبارات الدراسة الدّولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) أمر في غاية الأهمية؛ إذ إن فهم المهارات المطلوبة لممارسة العلوم لا يمكن تقييمه بشكل منفصل عن محتوى العلوم، ويجب تقييم هذه المهارات ضمن أحد مجالات المحتوى المعرفي، وبناءً على العمليات الإدراكية المرتبطة بالمجالات المعرفية، حيث إن هذه الممارسات والاستراتيجيات تساهم في تعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية وفهمهم للمجالات المعرفية وطبيعة محتوى العلوم.

واختلف التركيز على الممارسات في دورات التيمز السابقة، حيث أشار كل من ميلس، ومارتن، وفوي، وكايلي، ووفيشبن (Mullis, Marten, foy, Kylle & Fishbein, 2020) إلى أن اختبارات التيمز في دورة عام ٢٠١٩م ركّزت على تعلّم العلوم والتكنولوجيا ضمن إطار ممارسات واستراتيجيات تعليمية، تدعم وضوح التدريس في بيئات صفية مشجّعة، وذكر كنترون وكالي (Centurino & Kelly, 2021) أن التركيز في عام ٢٠٢٣م كان على ممارسات العلوم والاستقصاء العلمي في المناهج والمعايير التعليمية في العديد من الدول؛ مما يعكس تطور التعليم نحو منهجيات قائمة على الاستقصاء في تعليم العلوم.

وباعتبار المعلم أحد عناصر النظام التعليمي، فهو العنصر الذي يتفاعل مع الطلاب بشكل مباشر، ويعمل على إعدادهم وتوجيه فهمهم العميق للمفاهيم وتطوير مهاراتهم، حيث أكّد تقرير منظمة الاقتصاد والتعاون والتنمية (OECD,2024) أن جودة التعلم تعتمد على معلميه؛ لذلك يجب على البلدان والاقتصادات بذل المزيد من الجهود؛ لمساعدة المعلمين على تبنّي ممارسات

تشجّع الطلاب على التطوير، سواء في التعليم والتدريب المهني أو من خلال أدواتهم وممارساتهم في الفصول الدراسية.

وتؤكّد نافاروا (Navarro,1992) أهمية الاستماع إلى صوت المعلم؛ باعتباره عنصرًا حاسمًا في تحسين نظم التعليم، حيث يعدُّ المعلمون الأكثر دراية بما يحدث داخل الفصول الدراسية، وترى ضرورة توفير مناخ أكثر تشجيعًا لحرية التعبير بين المعلمين؛ لتمكينهم من المساهمة بفعالية في صياغة السياسات التعليمية.

وبناء على ذلك؛ فإن تصورات المعلمين تلعب دورًا محوريًا في كيفية استجابتهم لمتطلبات التجديد والتطوير ومعرفة جوانب القصور لديهم، حيث تُعَدُّ التصورات من المصادر الأساسية للدعم والمقاومة لأي جهود إصلاحية أو برامج تطويرية في المجال التعليمي، ويشكّل فهم تصورات المعلمين لتبنّي ممارسات جديدة وتحسين أدائهم، من خلال معرفة ما يحملونه من أفكار اتجاه اختبار التوجهات الدّولية (TIMSS)، وتأكيدًا لذلك فقد أظهر تقرير نتائج التيمز لعام ٢٠١٩م أن المدارس التي حقّقت نجاحًا أكاديميًا ركّزت على تأهيل المعلمين بشكل جيد، ومكّنتهم من اكتساب مهارات عالية، إلا أن المعلمين أفادوا بوجود فجوة كبيرة بين احتياجهم للتطوير المهني وفرص التطوير المهني الأخيرة (Mullis et al., 2020).

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من الاهتمام الوطني باتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، وأثرها على تحسين العملية التعليمية؛ تبرز أهمية فهم تصورات المعلمين حول طبيعة هذه الاختبارات ومحتواها؛ إذ يمكن أن تنعكس هذه التصورات بشكل إيجابي على ممارساتهم التدريسية، وتسهم في تحقيق تعلّم فعّال للطلاب؛ مما يرفع مستويات تحصيلهم وتفوّقهم في المجالات التي يغطّيها الاختبار، وهذا بدوره قد يسهم في أن تكون السعودية في مصاف الدول المتقدّمة، حيث أظهرت نتائج تقارير مشاركة السعودية أن أداء الطلاب في جميع المشاركات كان أقل من المتوسط الدولي.

وفي هذا السياق، أوضحت دراسة الحربي (٢٠٢٠) أن الأداء المتدني نسبيًا في نتائج اختبار التيمز للطلاب في السعودية يعكس الحاجة الملحة لمراجعة النظام التعليمي وإصلاحه، ويُعَدُّ المعلم

جزءًا حيويًا من هذا النظام. كما أشارت دراسة الفارس والحيلة (٢٠٢٤) إلى أن هناك أسبابًا لتدني الطلاب في اختبار التيمز في مادة العلوم للصف الرابع، منها: الأسباب المتعلّقة بالمعلم، حيث جاءت بمعدل متوسط، ومنها مثلًا ضعف المعلمين في صياغة الأسئلة أو وعيهم بأهمية الاختبارات، بينما أكّدت دراسة الحربي (٢٠٢٢) على وجود اتجاه ضعيف لدى المعلمين فيما يخص الجاهزية للاختبارات الدّولية (TIMSS)، بالإضافة إلى ذلك؛ فقد أشارت دراسات كل من التركي والعبد الكريم (٢٠٢٣) وعليمات (٢٠١٨) إلى أن معلمات العلوم يركّزن على أسئلة من مستويات الإدراك الدنيا أكثر من المستويات العليا. وأوصت دراسة العقالي (٢٠٢١) بضرورة التخطيط للبرامج التربوية المقدّمة للمعلمين وفقًا لاحتياجاتهم المهنية وطبيعة المادة الدراسية، ومن هنا تبرز الحاجة لفهم تصورات المعلمين، حيث أشار فليجز ريميز (Villegas-Reimers, 2003) إلى أن الحركات الإصلاحية على مستوى العالم غالبًا ما تتجاهل صوت المعلم، بينما يُفترض أن يكون هذا الصوت هو الأهم في أي عملية إصلاح؛ لذا تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اختبارات TIMSS ومحتواها من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

١. ما تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن؟

٢. ما تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول محتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وفقًا لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن.

٢. الكشف عن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول محتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن.

٣. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وفقًا لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

قد تسهم الدراسة الحالية في:

١. الكشف عن تصورات معلمات العلوم حول فلسفة وطبيعة محتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS).

٢. نشر ثقافة اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، ولفت انتباه المعلمين لها.

٣. المساعدة على سدّ النقص في الجوانب المعرفية المتعلِّقة باختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من جانب المعلم.

٤. توجيه أنظار المهتمين في إعداد برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة للاهتمام باختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS).

٥. دعم وإثراء الدراسات والأبحاث التربوية في مجال اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS).

حدود الدراسة:

١. حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن تصورات معلمات العلوم حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS).

٢. حدود زمانية: سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٦هـ.

٣. حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على محافظة الرس في السعودية.

٤. حدود بشرية: تشمل جميع معلمات التعليم العام للمرحلة الابتدائية في محافظة الرس.

مصطلحات الدراسة:

تصورات:

يُعرِّفها براون (Brown,2017) بأنها: عبارة عن مجموعة من المعارف والمعتقدات التي يحملها المعلم، ومن شأنها أن تؤثِّر في ممارساته في التعليم.

ويُعرِّفها الباحثان إجرائيا بأنها: مجموعة من الأفكار والآراء التي تمتلكها معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الرس حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، والتي تتشكّل من خلال تجاربهم المتنوعة، ويتم قياسها من خلال استبانة مُعدة خصيصًا لهذا الغرض.

طبيعة اختبارات الاتجاهات الدولية:

يُعرِّفها الباحثان إجرائيا بأنها: الأبعاد والمجالات التي تُبنى عليها اختبارات TIMSS لتقييم تحصيل الطلاب في العلوم، والتي تشمل: بُعد المعرفة العلمية، المتمثل في: المعرفة، التطبيق، الاستدلال وبُعد الممارسات العلمية، والذي يركّز على المهارات والعمليات الذهنية المرتبطة بتطبيق المعرفة العلمية، وانعكاسها على ممارساتهن التدريسية، بما يعزز من تكامل المعرفة العلمية والمهارات التطبيقية داخل الغرفة الصفية، وتقاس بأداة من إعداد الباحثين.

محتوى اختبارات الاتجاهات الدولية:

يُعرِّفها الباحثان إجرائيا بأنها: الأفكار والمعتقدات التي تمتلكها المعلمات حول الإطار المعتمد في بناء أسئلة التقييم ضمن اختبارات TIMSS لقياس تحصيل الطلاب في العلوم، والذي يرتكز على مجالات المحتوى الأساسية: علوم الحياة، العلوم الفيزيائية، وعلوم الأرض، وتقاس بأداة من إعداد الباحثين.

اختبارات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS):

تُعرِّفها هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأنها: اختبار عالمي، يقيس تحصيل طلاب وطالبات

الصف الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في مادتي الرياضيات والعلوم، ويُعقَد مرة واحدة كل أربع سنوات، وهو اختصار

لـ Trends in International Mathematics and Science Study ويعني دراسة اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، وتعده وتشرف على تطبيقه المنظمة الدولية لتقييم التحصيل التربوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

يتناول هذا الجزء من أدبيات الدراسة معرفة اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، من حيث بنيته التاريخية، وأهميته، وفلسفته، بالإضافة إلى أسس تقييم اختبارات التيمز، ومن ثم يتم التطرُّق للتصورات ومفهومها، وأهميتها، وأثرها.

اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS):

هي دراسة دولية، تستهدف مادتي الرياضيات والعلوم، وتُعقد بصورة دورية منتظمة كل أربع سنوات، وتُجرى تحت إشراف الرابطة الدّولية لتقييم التحصيل التعليمي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)، ومقرُّها أمستردام بهولندا، وهي تهتمُّ منذ أربعين عامًا بقياس أداء الطلاب وجمع المعلومات؛ لجعل تعلُّم الطلاب للرياضيات والعلوم أكثر سهولة ويسرًا (House,2009)، وتقوم فلسفة الاختبار كما أشارت لها الزايدي (٢٠١٩) على توضيح العلاقات بين الممارسات التعليمية وجودة التعلُّم وإنجاز الطلاب، كما يتم ربط إنجازاتهم بعوامل أخرى مثل: الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، بالإضافة إلى الموارد المدرسية، ويقدِّم اختبار التيمز أيضًا نتائج حول اتجاهات الطلاب نحو ما يتعلّموه في مواضيع الرياضيات والعلوم، ومحاولة إيجاد فهم واضح للبيئة التعليمية والمدرسية (الغرابلي والعابد، ٢٠١٥).

وتسعى اختبارات التيمز إلى مجموعة من الأهداف والغايات، حيث يذكر كل من الحدابي والحمادي (٢٠١٠)، وعبد السلام وآخرين (٢٠٠٧)، و(Mullis, Ruddock ,Sullivan & Erberbere, 2008)، و(International Center for Education Statistics IES, 2009) أن

الهدف من اختبارات التيمز تقييم فعالية التعليم والتعلُّم في الرياضيات والعلوم في الدول المشاركة، من خلال قياس الأداء والتغيُّرات بمرور الوقت، ومقارنة النتائج بين الدول، وتقديم بيانات تدعم تطوير المناهج وتحسين استراتيجيات التدريس؛ مما يتيح تحليل توافق المناهج مع المعايير الدّولية؛ لتحسين جودة التعليم، كما تساعد على تحديد التحدّيات في تدريس الرياضيات والعلوم؛ مما يمكّن الدول من تطوير برامجها التعليمية بناءً على النتائج، وقياس مدى اكتساب طلاب الصفين الرابع والثاني المتوسط للمفاهيم العلمية، وتعزيز المنافسة التعليمية بين الدول، وتشجيع التفاعل العالمي بين الطلاب والمعلمين حول قضايا تعليمية مهمة، بالإضافة إلى المساهمة في فهم تأثير العوامل الاقتصادية على تحصيل الطلاب وتنمية قدرتهم على حلّ المشكلات، مع تعزيز المشاركة المجتمعية بين المدرسة والأسرة.

تقييم اختبارات TIMSS:

بالرجوع إلى أسس ومهارات التقييم في اختبارات التيمز خلال الدورات الخمس السابقة، والمقامة في الأعوام ٢٠٠٧، ٢٠١١، ٢٠١٥، ٢٠١٩، ٢٠٢٣؛ لمعرفة كيف تم تطوير طبيعة محتوى الاختبار وبنوده، نجد أن الأسس والمهارات تتفق إلى حدّ كبير في الدورات الماضية، إلا أنه تم إجراء تحديثات طفيفة على مواضيع معينة؛ لتتوافق بشكل أفضل مع المناهج الدراسية للدول المشاركة، وسيتم التركيز في هذه الدراسة على إطار اختبارات التيمز للصف الرابع الابتدائي لعام ٢٠٢٣، ويعتمد تقييم العلوم في الصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط على بُعدين رئيسين: البعد الخاص بمجالات المحتوى، حيث يحدد مجالات الموضوعات التي سيتم تقييمها، والبعد الخاص بالمعرفة العلمية، ويحدد العمليات الفكرية التي يُتوقَّع من الطلاب استخدامها عند التعامل مع محتوى العلوم (Mullis et al.,2008; Martin, Mullis & Stanco, 2012; Jones et al.,2015; Mullis, Martin, foy, Kelly & Fishbein, 2020; Centurino & Kelly,2012).

ويذكر جونس وآخرون (Jones et al.,2015) أنه في عام ٢٠١٥ تم إضافة بُعد آخر، وهو البعد الخاص بالممارسات العلمية، الذي يحدِّد المهارات المستمدّة من الحياة اليومية والدراسات المدرسية التي يستخدمها الطلاب بطريقة منهجية؛ لإجراء استفسارات علمية، والتي تُعَدُّ أساسية لجميع تخصصات العلوم، وسيتم تناول تلك الأبعاد كما يلي:

أولًا: بُعْد مجالات المحتوى العلمي

في إطار تقييم اختبارات التيمز لمجالات المحتوى في الصف الرابع الابتدائي؛ فإنه يعطي اهتمامًا أكبر لعلوم الحياة بنسبة (٤٥٪)، ويتم تقييم الفيزياء والكيمياء كمجال محتوى واحد (العلوم الفيزيائية) بنسبة (٣٥٪)، وأخيرًا تقييم مجال علوم الأرض بمستوى تركيز أقل بنسبة (٢٠٪)، وتتسم الأهداف في الصف الرابع الابتدائي بالبساطة والبُعد عن التعقيد، أما في الصف الثاني المتوسط فتكون أكثر تعقيدًا.

ثانيًا: بُعْد المعرفة العلمية

يشمل مجموعة من العمليات المعرفية المعنية بتعلُّم مفاهيم العلوم، وتطبيقها، والاستدلال بها، من بداية الصفوف الابتدائية وحتى نهاية سنوات المدرسة، وبقيت المجالات المعرفية الثلاثة نفسها في كل الدورات الماضية دون أي تغيُّر، حيث يستحوذ كل من بُعْد المعرفة والتطبيق على نسبة متساوية تبلغ (٤٠٪) لكل منهما، في حين يُشكّل بُعْد الاستدلال نسبة (٢٠٪)، وفيما يلي نستعرض مجالات البُعد المعرفي الرئيسة الثلاثة:

١. مجال المعرفة: ويُمثِّل (٤٠٪) من الاختبار، ويقيّم هذا المجال مدى إلمام الطلاب بالحقائق العلمية والعلاقات والعمليات، وتتضح أهميته في توفير قاعدة معرفية دقيقة، حيث يتيح للطلاب القدرة على المشاركة في الأنشطة المعرفية الأكثر تعقيدًا، ويركّز هذا المجال على المعرفة/التذكُّر، والوصف، وتقديم الأمثلة.

٢. مجال التطبيق: ويُمثِّل (٤٠٪) من الاختبار، ويقيّم هذا المجال قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة العلمية في حلّ المشكلات وإجراء التجارب؛ مما يعكس ارتباط العلم بالحياة اليومية واستخدامه بفعالية، ويركّز هذا المجال على المقارنة والتصنيف، والربط، وتفسير النماذج، وتفسير المعلومات، والشرح.

٣. مجال الاستدلال: يُمثِّل (٢٠٪) من الاختبار، ويقيّم هذا المجال قدرة الطلاب على التفكير النقدي وحلّ المشكلات المعقَّدة باستخدام المعرفة العلمية، من خلال دمج المعلومات وتحليل البيانات، بالإضافة إلى تطوير فرضيات وتصميم نماذج علمية، ويركّز هذا المجال على التحليل، والتركيب، والتقييم، واستخلاص النتائج، والتعميم، والتبرير.

ثالثًا: بُعْد الممارسات العلمية

في عام ٢٠١٥، أضافت أسس التيمز بُعدًا جديدًا في العلوم وهو الممارسات العلمية، حيث تمَّ التأكيد على أن فهم المهارات المطلوبة لممارسة العلوم لا يمكن تقييمه بشكل منفصل عن محتوى العلوم، وإنما ينبغي تقييم هذه المهارات ضمن أحد مجالات المحتوى، وبناءً على العمليات الفكرية المرتبطة بالمجالات المعرفية، وبالتالي يتضمَّن تقييم العلوم لطلاب الصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط تقييمًا لممارسات علمية متعددة، ومن خلال هذا البُعْد تم التركيز على ممارسات الاستقصاء العلمي في المناهج والمعايير التعليمية في مختلف الدول (Jones et al.,2015)، أما في عام ٢٠٢٣ فقد تم تبنّي الممارسات العلمية نفسها، حيث شملت المهارات المستمدة من الحياة اليومية التي يستخدمها الطلاب بشكل منهجي في إجراء التحقيقات والاستقصاءات العلمية. وشملت الممارسات العلمية المحددة التي تم تقييمها في عامي ٢٠١٥، و٢٠٢٣: طرح التساؤلات، وتصميم التجارب، والتعامل مع البيانات، والإجابة عن أسئلة البحث، وصياغة الحجج والبراهين.

التصورات:

عرَّف إيجين وكوشاك (Eggen & Kauchak, 2010) التصورات بأنها: عملية الحصول على معلومات مستندة إلى الخبرة أو التعرُّف على المعلومات وتنظيمها وتفسيرها، ويرى أندرسون وستيلمان (Anderson & Stillman, 2013) أنها قدرة الفرد على التفكير وفهم المعلومات أو تفسيرها من خلال الحواس، وتلعب التصورات دورًا محوريًا في توجيه سلوك الأفراد وفقًا لمعتقداتهم وتوقعاتهم.

وأشار ترمان (Tarman, 2012) إلى أن عملية التعرُّف على تصورات المعلمين تظهر في أنها تُسهِم في معرفة معتقداتهم التي تؤثِّر بشكل كبير في مدى رضاهم حول تبنّي استراتيجيات تدريسية جديدة أو على ممارساتهم التعليمية، ومن مميزاتها: أنها تساعد على توفير معلومات لمخططي برامج التعليم ومصمّميها، وما يجب التركيز عليه في برامج الإعداد والتأهيل وتقييم البرامج الحالية، ويؤكّد كرافوله وأبرا (Carvalho & Abreu, 2018) أن تصورات المعلمين قد تؤثِّر في استراتيجيات التدريس وتقييم الطلبة، وأيضًا في التحصيل الدراسي للطلاب.

وفي مجال تعليم العلوم يشير هاتشر (Hechter,2011) إلى أن فهم تصوُّرات المعلمين وتوقُّعاتهم المتعلِّقة بتدريس العلوم يلعب دورًا حاسمًا في تحسين أدائهم التعليمي، ويضيف أيوب وتكتش وراز (Rawas,2017 Ayoubi, Takach &) أن دراسة تصورات معلمي العلوم أمر مهم، حيث تؤثِّر هذه التصورات بشكل كبير في ممارساتهم التعليمية. وقد نالت تصورات معلمي العلوم اهتمامًا واسعًا من الباحثين في مختلف الجوانب التربوية، حيث أُجرِيت العديد من الدراسات لاستكشاف هذه التصورات.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تناول عدد من الدراسات السابقة الموضوع المتعلِّق بالدراسة الحالية من حيث اتجاهات أو معتقدات أو تصورات المعلمين نحو الاختبارات الدّولية في الرياضيات والعلوم؛ فقد أجرى الربيعان والجهني (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى قياس مدى وعي معلمات العلوم بالقياس المبني على المنهج في ضوء العمليات المعرفية لمتطلبات التوجهات الدّولية (TIMSS)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٨٨) معلمة، وأظهرت النتائج أن وعي معلمات العلوم بالقياس المبني على المنهج وإجراءات تطبيقه في ممارستهن التدريسية جاء بدرجة متوسطة.

وعلى اعتبار البُعد الإدراكي هو أحد أبعاد التقييم في اتجاهات الدراسة الدّولية للعلوم والرياضيات (TIMSS)، فيمكن الإشارة إلى دراسة الطعجان والعليمات (٢٠٢٣)؛ للاستفادة منها في معرفة تصوُّرات معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول محتوى اختبار التيمز؛ فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على درجة ممارسة معلمي العلوم للعمليات العقلية للتوجُّهات الدّولية للعلوم والرياضيات (TIMSS) في ضوء بعض المتغيرات، وتكوَّنت عينة الدراسة من معلمي مادة العلوم، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٠) معلمًا ومعلمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمعايير العمليات العقلية للتوجهات الدّولية للعلوم قد جاءت بدرجة متوسطة، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق لمتغير الجنس ولأثر الخبرة، ولأثر التفاعل بين الجنس والخبرة في جميع المحاور.

وأجرى إبراهيم (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرُّف على اتجاهات معلمي رياضيات التعليم الأساسي بدمشق نحو مشاركة الطلبة في دراسة التوجهات الدّولية (TIMSS)، ومعرفة الفروق في

اتجاهاتهم وفقًا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو مشاركة الطلبة، وعدم وجود فروق في الاتجاهات تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق في الاتجاهات تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا.

وسعت دراسة الأسمري والشهراني وخليل (٢٠٢٢) إلى الكشف عن معتقدات معلمي الرياضيات نحو دراسة الاتجاهات الدّولية (TIMSS)، ولتحقيق الهدف استخدم الباحثون المنهج المزجي، وتكوَّنت عينة الدراسة من عدد من معلمي ومعلمات الرياضيات، وتوصّلت الدراسة إلى نتائج، أبرزها: أن معتقدات معلمي ومعلمات الرياضيات نحو فلسفة الاختبارات الدّولية جاءت في مستوى (محايد)، وأيضًا عدم وجود فروق في معتقدات عينة الدراسة نحو الاختبارات الدّولية (TIMSS)، كما أشار المشاركون في الجزء النوعي إلى ثقتهم في الممارسات التدريسية وفقًا لمتطلبات الدراسات الدّولية (TIMSS)، وأهمية اطلاع المعلمين على نتائج الطلاب ومشاركتهم في مناقشتها واقتراح الحلول.

وهدفت دراسة الحربي (٢٠٢٢) إلى التعرُّف على اتجاهات معلمي الرياضيات ومعلماتها نحو الاختبارات الدّولية (TIMSS)، والكشف عن درجة الاختلاف في اتجاهاتهم نحو الاختبارات الدّولية تبعًا لبعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينتها من معلمي ومعلمات الرياضيات، وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي الرياضيات ومعلماتها نحو الاختبارات الدّولية جاء متوسطًا، فيما جاء محور أهمية الاختبارات الدّولية في المرتبة الأولى وباتجاه عال، ومحور الاختبارات الدّولية وتحسين العملية التعليمية في المرتبة الثانية، بينما جاء محور الجاهزية للاختبارات الدّولية في المرتبة الثالثة وباتجاه ضعيف.

وقام وردات وبلباسي وطيراب (Wardat, Belbase, & Tairab, 2022) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على تصورات معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي في سياق التيمز، وتأثير ذلك على ممارساتهم التعليمية، وتكوَّنت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات، وكانت منهجية الدراسة وصفية مسحية، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المعلمين في ممارسات تدريس الرياضيات المرتبطة بالتيمز، أو في تصوراتهم حول جاهزية الطلاب للتيمز، وكانت هناك فروق في تصوراتهم

حول بيئة المدرسة والفصل الدراسي، حيث أظهر المعلمون اختلافات في تقديرهم للبيئة التعليمية، ولم يكن هناك فرق بين المدارس الحكومية والخاصة فيما يتعلّق بممارسات تدريس الرياضيات، بينما كان هناك فرق في تصوراتهم حول جاهزية الطلاب والبيئة المدرسية والفصل الدراسي.

وأجرى الشرع والسامرائي (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى معرفة درجة معلمي الرياضيات العراقيين ومعلماتها حول اختبار التيمز، وكانت أداة الدراسة مقياس تم تطويره من قبل الباحثين؛ لقياس درجة معرفة المعلمين باختبارات التيمز، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات ومعلماتها، أظهرت النتائج أن درجة معرفة معلمي الرياضيات باختبار التيمز تتراوح بين متدنية إلى متوسطة، كما أظهرت وجود فروق تُعزَى إلى الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها المعلم؛ ولصالح الإناث، وذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، ومن مؤهلاتهم ماجستير أو دكتوراه، ومن يدرسون المرحلة المتوسطة والإعدادية على الترتيب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثين للدراسات السابقة؛ برزت أهمية تصورات المعلمين واتجاهاتهم ووعيهم اتجاه الاختبارات الدّولية، حيث تؤثّر هذه التصورات بشكل مباشر في ممارساتهم التربوية وتوجيههم داخل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى دورها في إعداد الطلاب لهذه الاختبارات، إذا كانت تصورات المعلمين إيجابية اتجاه الاختبارات الدّولية، وكان لديهم فهم دقيق لأهدافها؛ فإنهم يكونون أكثر قدرة على توجيه الطلاب نحو اكتساب المهارات الضرورية للتفوق في هذه الاختبارات؛ مما يؤثّر إيجابيًا في النتائج النهائية للطلاب في التقييمات الدّولية؛ فقد تنوّع استعراض الدراسات السابقة، فمنها تناول تصورات المعلمين مثل دراسة وردات وآخرين (Wardat et al.,2022)، ومدى معرفتهم كدراسة الشرع وآخرين (٢٠٢٤)، ومعتقداتهم مثل دراسة الأسمري وآخرين (٢٠٢٢)، واتجاهاتهم مثل دراسة الحربي (٢٠٢٢)، وإبراهيم (٢٠١٨)، ومدى وعيهم كدراسة الربيعان وآخرين (٢٠٢٢)، والتعرُّف على درجة ممارسة معلم العلوم كدراسة الطعجان وآخرين (٢٠٢٣).

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة والمنهج المستخدم، وتختلف مع دراسة الأسمري وآخرين (٢٠٢٢) التي استخدمت المنهج المزجي، ودراسة الشرع وآخرين (٢٠٢٤) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تسعى للمساهمة في سد الفجوة، من خلال الكشف عن تصورات معلمي العلوم حول الاتجاهات الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS). وتعَدُّ الدراسة أن مادة العلوم من المواد الرئيسة المستهدفة في هذه الاختبارات؛ مما يجعل من الضروري دراسة تصورات معلمي العلوم حولها، حيث أشارت الدراسات السابقة – بحسب ما توصل إليه الباحثان – إلى أن التركيز تناول معلمي الرياضيات، مع ندرة الدراسات التي اهتمت بمعلمي العلوم، من حيث تصورات معلمي ومعلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المراد دراستها من حيث طبيعتها أو درجة وجودها بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة ممثّلة منهم (العساف، ٢٠١٠)، وقد اختار الباحثان هذا المنهج؛ لأنه يحقق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والأهلية للبنات، التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الرس للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، وعددهن (٥٢) معلمة، وقد قام الباحثان باختيار جميع أفراد مجتمع الدراسة كعينة للدراسة.

أداة الدراسة:

صمّم الباحثان استبانة؛ بغرض جمع وتحليل البيانات التي تعكس تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول اتجاهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، حيث بُنِيت الأداة بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والتي شملت موضوع تصورات المعلمين؛ للاستفادة من كيفية بناء الأداة وصياغة عباراتها، ثم قياس هذه التصورات. تكوَّنت الأداة من (٢٧) عبارة، وقُسِّمت إلى محورين؛ الأول: للكشف عن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اتجاهات

الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وتضمّن (١٨) عبارة، موزعة على مجالين، هما: مجال المعرفة العلمية وعدد عباراته (١١) عبارة، ومجال الممارسات العلمية وعدد عباراته (٧) عبارات، والثاني: للكشف عن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول محتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وتضمّن (٩) عبارات. وقد تم اختيار التدرج الثلاثي لمقياس ليكرت (عال، متوسط، منخفض)، وأعطيت التقديرات (٣، ٢، ١) على التوالي.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

الصدق الظاهري للأداة:

قام الباحثان بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين، وقد طُلِب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها، من حيث: مدى مناسبة العبارات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبة كل عبارة للمجال والمحور الذي تنتمي له، ومدى مناسبة المجالات والمحاور التي تتضمنها الاستبانة، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلَّق بالتعديل، أو الإضافة، أو الحذف، وقد قدّموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، وبذلك تتصف الاستبانة بصدق محتواها.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، تكوَّنت من (٣٠) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والأهلية للبنات، التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، وتم من خلال استجاباتهن حساب ما يلي:

أولًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة؛ لإيجاد معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح الجدول (١).

الجدول (١) معامل الارتباط بيرسون لمحاور الدراسة

المحور الأول: طبيعة اختبارات التيمز				المحور الثاني: محتوى اختبارات التيمز	
مجال المعرفة العلمية		مجال الممارسات العلمية			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧١٩**	١	٠.٧٤٧**	١	٠.٧٧٣**
٢	٠.٨٤٢**	٢	٠.٧٤٩**	٢	٠.٥٦٣**
٣	٠.٩٠٤**	٣	٠.٧٩٥**	٣	٠.٨٦١**
٤	٠.٧٠٣**	٤	٠.٧٦٦**	٤	٠.٨٢١**
٥	٠.٨٣٣**	٥	٠.٨٥٠**	٥	٠.٨٩٩**
٦	٠.٧٥٤**	٦	٠.٨٥٥**	٦	٠.٨٢٩**
٧	٠.٧٥٣**	٧	٠.٨٤١**	٧	٠.٧٢٣**
٨	٠.٨٤٤**			٨	٠.٦٣٧**
٩	٠.٧٣١**			٩	٠.٧٨٧**
١٠	٠.٨٥٥**				
١١	٠.٦٢٥**				
الكلي	٠.٩٣٦**			الكلي	٠.٩٤٩**

** دالة عند مستوى (0,01).

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له تراوحت بين (٠,٥٦٣-٠,٩٠٤)، وهي دالة إحصائيًا، كما أظهرت معامل ارتباط بيرسون وجود ارتباط دال إحصائيًا بين درجتي المحورين الأول والثاني (٠,٩٣٦، ٠,٩٤٩) على التوالي مع الدرجة الكلية للاستبانة، مما يدلّ على ترابط هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003).

ثانيًا: معامل ألفا كرونباخ

تم التحقُّق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث يوضح الجدول (٢) هذه النتائج

الجدول (٢): معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
طبيعة اختبارات التيمز	١٨	٠.٩٤٦
محتوى اختبارات التيمز	٩	٠.٩١١
الاستبانة ككل	٢٧	٠.٩٥٨

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحوري الاستبانة، وللاستبانة ككل كانت مرتفعة إحصائيًا، وأعلى من أو تساوي (٠,٨٠)، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق (أبو هاشم، ٢٠٠٣).

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ تم إدخال البيانات ومعالجتها في برنامج (SPSS)، واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

١) معامل ارتباط بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.

٢) معادلة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.

٣) الإحصاء الوصفي المتمثّل بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب: للمقارنات بين النتائج لكل محاور الدراسة.

٤) اختبار (ت) للمجموعات المستقلة؛ وذلك للتعرُّف على الفروق في استجابات عينة الدراسة على محوري الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي، والذي يتكون من فئتين: (بكالوريوس، دراسات عليا). ووفق متغير عدد سنوات الخبرة والذي يتكون من فئتين كذلك: (١٠ سنوات فأقل، أكثر من ١٠ سنوات).

٥) حساب فئة معيار الحكم على النتائج من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة= (أكبر قيمة – أقل قيمة) / عدد البدائل؛ أي أن: طول الفئة = (٣-١) /٣= ٠,٦٧؛ لنحصل على مدى

المتوسطات الآتية: عالي (من ٢,٣٣-٣)، متوسط (من ١,٦٦- إلى أقل من ٢,٣٣)، منخفض (من ١- إلى أقل من ١,٦٦).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نصّ السؤال الأول على: ما تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن السؤال: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتقدير درجة الاستجابة، كما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣): نتائج استجابات العينة على عبارات محور طبيعة اختبارات التيمز

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تقدير الاستجابة
مجال المعرفة العلمية	٢,٦١	٠,٣٣٢	١	عالية
مجال الممارسات العلمية	٢,٥٦	٠,٤٧٩	٢	عالية
محور طبيعة اختبارات التيمز	٢,٥٨	٠,٣٨٤	عالية	

يتبيّن من الجدول (٣) أن تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) في كلا المجالين جاءت بدرجة موافقة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجال المعرفة العلمية لهما (٢,٦١)، والمتوسط الحسابي لمجال الممارسات العلمية (٢,٥٦). كما جاءت النتيجة الكلية لتصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٢,٥٨)، وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى التصورات لدى معلمات العلوم (عالي). وقد تم تقسيم محور طبيعة اختبارات التيمز إلى مجالين رئيسين، هما: مجال المعرفة العلمية، ومجال الممارسات العلمية، على النحو الآتي:

أولًا: نتائج تصورات معلمات العلوم حول مجال المعرفة العلمية لاختبارات التيمز

يوضح الجدول (٤) أن عبارات مجال المعرفة العلمية حول طبيعة اختبارات التيمز جاءت في مدى استجابة (عالية)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٤٨) و(٢,٧٣)، في حين جاءت عبارة واحدة في مدى الاستجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٥).

الجدول (٤): نتائج تصورات معلمات العلوم حول مجال المعرفة العلمية لاختبارات التيمز

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة
١	أعتقد أن المعرفة العلمية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) تُسهم في تحسين نواتج التعلُّم.	٢,٦٩	٠,٥٤٤	عالية
٢	يُسهم تقييم الطالبات من خلال مجالات معرفية متعددة في تعزيز قياس مختلف جوانب التعلُّم.	٢,٤٨	٠,٥٧٧	عالية
٣	أعتقد أن تعزيز معرفة الطالبات بالمفاهيم العلمية يساعدهم على ربط المعلومات بشكل أفضل.	٢,٧١	٠,٥٣٦	عالية
٤	أعتقد أن المعرفة الدقيقة للمحتوى العلمي تؤثِّر بشكل مباشر في نواتج التعلم.	٢,٦٢	٠,٥٦٥	عالية
٥	أعتبر أن قدرة الطالبات على تطبيق معرفتهم في مواقف عملية تعكس فهمهم العميق.	٢,٦٣	٠,٥٩٥	عالية
٦	أرى أن القدرة على إجراء التجارب العلمية تُظهر مدى ارتباط العلم بالتطبيق العملي.	٢,٧٣	٠,٥٢٨	عالية
٧	أعتبر أن نجاح الطالبات في توظيف معرفتهم في مواقف حياتية مؤشر على فعالية العملية التعليمية.	٢,٧١	٠,٤٩٨	عالية
٨	أعتبر أن تدريب الطالبات على مهارات التفكير يساعدهن على التفكير بمستويات عليا.	٢,٦٧	٠,٥٥٠	عالية
٩	أعتقد أن الطالبات اللاتي يتمتّعن بمهارة الاستدلال يستطعن اتخاذ قرارات علمية أكثر دقة.	٢,٦٢	٠,٥٣٠	عالية
١٠	أعتبر أن فهم الحقائق العلمية هو الأساس في بناء المعرفة لدى الطالبات.	٢,٦٥	٠,٥٢٠	عالية
١١	أرى أن بعض مهارات الاستدلال أكبر من قدرات الطالبات في الصف الرابع.	٢,١٥	٠,٦٩٧	متوسطة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة
مجال المعرفة العلمية		٢,٦١	٠,٣٣٢	عالية

يتبيّن من الجدول (٤) أن جميع عبارات مجال المعرفة العلمية جاءت في مدى استجابة (عالية)، عدا العبارة رقم (١١)، جاءت في مدى استجابة (متوسطة)، ويدل مستوى الاستجابة العالي على وجود تصورات إيجابية لدى معلمات العلوم بشأن العمليات العقلية المرتبطة بطبيعة المعرفة العلمية في اختبارات التيمز، ويرى الباحثان أنه من المتوقع أن ينعكس ذلك إيجابيًا على الممارسات التدريسية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة المالكي وخليل وعواجي (٢٠٢٠)، التي أظهرت أن متوسط مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة، وفقًا لمجالات البُعد الإدراكي الثلاثة: (المعرفة، التطبيق، والاستدلال) في دراسة التيمز الدولية لعام ٢٠١٥م؛ كان بمستوى أداء عالي، كما تتفق مع نتائج دراسة الثقفي (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى أن الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لبُعد (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال)، بناءً على وجهات نظرهن ومعرفتهن السابقة؛ جاءت بمستوى مرتفع أيضًا. إضافة إلى ذلك؛ فقد أظهرت دراسة الطعجان وعليمات وسلامة (٢٠٢١) أن درجة ممارسة معلمي علوم المرحلة الأساسية لمعايير العمليات العقلية للتوجُّهات الدّولية للعلوم جاءت بدرجة متوسطة. ويفسر الباحثان ذلك من خلال إدراك المعلم لأهمية العمليات العقلية المتضمنة في الاختبارات وأسس تصميم أسئلة المناهج وبرامج التطوير المهني، مما ساهم في تشكيل تصوُّر إيجابي لدى المعلمات حول هذه العمليات. وباعتبار أن مادة العلوم تعتمد بشكل أساسي على التجارب العملية؛ فقد عزز ذلك أهمية التطبيق العلمي في بناء هذا التصور.

وقد أكّدت دراسة الحصان (٢٠١٥) أن مناهج العلوم للصف الرابع الابتدائي تتضمن العمليات العقلية الثلاث، بالإضافة إلى احتوائها على نسبة كبيرة من مهارات الاستدلال، مما يعكس اهتمام مناهج العلوم بمبدأ التتابع والاستمرارية في تقديم المفاهيم العلمية. ويُظهر هذا التدرج مراعاة لخصائص المرحلة العمرية للطلاب، ويؤكّد أن تنمية مهارات الاستدلال تتطور تدريجيًا مع تقدمهم في المراحل التعليمية. ومن هنا يرى الباحثان حصول مجال المعرفة العلمية على استجابة عالية إلى أن ذلك قد يعود إلى التوافر المتوسط للعمليات العقلية الثلاث: (المعرفة،

التطبيق، الاستدلال) في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية، حيث حصلت العبارة (١١) في هذه الدراسة على متوسط حسابي بلغ (٢,١٥)، مما يعكس مستوى استجابة متوسط. ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات الاستدلال تلائم نسبيًا مستوى قدرات الطالبات في الصف الرابع الابتدائي كبداية أولى لتقديم مفاهيم الاستدلال.

ثانيًا: نتائج تصورات معلمات العلوم حول مجال الممارسات العلمية لاختبارات التيمز

يشير الجدول (٥) إلى أن جميع عبارات مجال الممارسات العلمية حول طبيعة اختبارات التيمز جاءت في مدى استجابة (عالية)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٤٦) و(٢,٧٥)، في حين جاءت النتيجة الكلية بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٢,٥٦).

الجدول (٥): نتائج تصورات معلمات العلوم حول مجال الممارسات العلمية لاختبارات التيمز

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة
١	أرى أن تشجيع الطالبات على طرح التساؤلات العلمية يساعدهن على صياغة الفرضيات.	٢,٦٠	٠,٥٣٤	عالية
٢	تساعد صياغة الحجج والبراهين العلمية على تنمية مهارات الطالبات العلمية.	٢,٦٣	٠,٥٩٥	عالية
٣	أعتقد أن تصميم التجارب يدعم مهارات الطالبات العلمية.	٢,٧٥	٠,٤٨٠	عالية
٤	أرى أن التعامل مع البيانات وتحليلها يساعد الطالبات على استنتاج العلاقات بين المتغيرات.	٢,٤٨	٠,٦٧١	عالية
٥	تسهم إجابة الطالبات عن أسئلة البحث باستخدام الأدلة وسيلة لقياس مدى فهمهم.	٢,٥٠	٠,٧٥٣	عالية
٦	أرى أن مهارة صياغة الحجج لدى الطالبات تساعدهن على تطبيق استنتاجاتهن في مواقف جديدة.	٢,٤٦	٠,٧٥٣	عالية
٧	يساعد استخدام الأدلة لبناء تفسيرات علمية على تنمية قدرات الطالبات على التفكير المنطقي.	٢,٤٨	٠,٦٤١	عالية
	مجال الممارسة العلمية	٢,٥٦	٠,٤٧٩	عالية

يتبيّن من الجدول (٥) أن جميع عبارات مجال الممارسة العلمية جاءت في مدى استجابة (عالية)، حيث تشير إلى مستوى استجابة (عالي)، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعكس وجود تصورات إيجابية لدى معلمات العلوم ووعي بأهمية هذه الاختبارات، والذي قد يكون ناتجًا عن جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ لتعزيز الوعي حول الاختبارات الدّولية؛ باعتبارها أحد الأهداف التعليمية الرئيسة. كما يرى الباحثان أن هذا الوعي يتجلّى باهتمام الوزارة بتنظيم لقاءات تثقيفية حول أداء طلبة السعودية في هذه الاختبارات، وتُلزم المعلمات بحضورها؛ لدعم نواتج التعلُّم في الاختبارات الوطنية والدّولية، إضافة إلى سعي المعلمات إلى تعزيز التفكير العلمي لدى الطالبات، من خلال تنمية مهارات أساسية، مثل: طرح التساؤلات، وصياغة الحجج، وتصميم التجارب. ويعود السبب في ذلك إلى أن هذه المهارات تدرّب الطالبات على التفكير المنهجي والتحليلي، مما يُسهم في تطوير قدراتهن على التفكير النقدي وحلّ المشكلات. علاوة على ذلك؛ فإن العمليات العلمية، مثل تصميم التجارب وتحليل البيانات، تربط التعليم بالمواقف الواقعية، مما يجعل الطالبات أكثر استعدادًا لتطبيق ما تعلمنه في حياتهن اليومية.

ويضيف الباحثان أن استخدام الأدلة لبناء التفسيرات أو صياغة الحجج يعزّز الثقة لدى الطالبات في تقديم آرائهن العلمية والدفاع عنها، مما يُبرز أهمية العمليات العلمية في بناء شخصية علمية متكاملة، تشمل: التفكير النقدي، والثقة بالنفس، والتطبيق العملي للمفاهيم العلمية. وقد أظهرت دراسة الحصان (٢٠١٥) أن مناهج العلوم للصف الرابع الابتدائي ركّزت بشكل كبير على تكوين الفروض وطرح الأسئلة، إلى جانب تمثيل البيانات والاستنتاج والتفسير، إلا أن الدراسة أشارت إلى وجود نقص في التركيز على تحليل وتفسير البيانات. وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن مناهج العلوم للصف الرابع ساهمت في تعزيز وعي معلمات العلوم بأهمية الممارسات العلمية ودورها في تطوير مهارات الطالبات العلمية.

ويرجع الباحثان تحقيق محور طبيعة اختبارات الاتجاهات الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) بدرجات مرتفعة في مجالي المعرفة العلمية والممارسات العلمية، من خلال التصورات الإيجابية التي تحملها معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية، إلى الإدراك والوعي لدى المعلمات بأهمية هذه الاختبارات كأداة أساسية؛ لتعزيز المهارات العلمية لدى الطالبات، وإعدادهن للمنافسة في الساحة العالمية، إلى جانب فهمهن لدور الاختبارات في الارتقاء بجودة التعليم

العلمي، وتوجيهه نحو تحقيق معايير التميز الدولية. إضافة إلى ذلك، يتضح الأثر البارز لمراكز التدريب التربوي التي تُسهم من خلال تقديم برامج متخصصة في تمكين المعلمات وتطوير كفاءاتهن المهنية، مما يؤدي إلى بناء تصورات إيجابية تدعم فهمًا متكاملًا لأهداف الاختبارات وأبعادها. علاوة على ذلك، يمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى الدور الفاعل لاختبارات الرخصة المهنية التي تسهم في تعزيز وعي المعلمات بأهمية هذه الاختبارات الدولية، وما تنطوي عليه من أبعاد استراتيجية؛ كتطوير الأداء التعليمي، وتحقيق التكامل بين الممارسات التربوية والغايات التنافسية العالمية، مما يعكس في النهاية التزامًا عميقًا بتطوير العملية التعليمية بشكل مستدام.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نصّ السؤال الثاني على: ما تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول محتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن السؤال: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتقدير درجة الاستجابة، كما هو موضح في الجدول (٦)، ويوضح الجدول أن (٧) عبارات من محتوى اختبارات التيمز جاءت في مدى استجابة (عالية)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٣٣) و(٢,٧٣)، في حين جاءت العبارتان (٨، ٣) في مدى استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢١، ٢,٣١) على التوالي.

الجدول (٦): نتائج تصورات معلمات العلوم حول محور محتوى اختبارات التيمز

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة
١	أرى أن دراسة علوم الحياة تشجّع الطالبات على إدراك أهمية التنوع الحيوي.	٢,٧١	٠,٤٩٨	عالية
٢	أعتقد أن علوم الحياة تُشجّع الطالبات على طرح أسئلة حول العمليات الحية.	٢,٦٥	٠,٥٥٦	عالية
٣	أعتقد أن بعض موضوعات العلوم الفيزيائية مثل (الجاذبية والتنافر) قد تكون تحدّيًا للطالبات.	٢,٣١	٠,٧٥٥	متوسطة
٤	أعتقد أن دمج محتويات العلوم يساعد على بناء روابط أقوى بين المفاهيم المختلفة.	٢,٤٦	٠,٦٤١	عالية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة
٥	أرى أن التركيز الأكبر على علوم الحياة في اختبارات التيمز يسهم في ربط حياة الطالبات بالواقع.	٢,٣٧	٠,٦٨٧	عالية
٦	أعتقد أن موضوعات مثل التعرية والتجوية تحتاج إلى مزيد من التبسيط.	٢,٣٣	٠,٧٣٤	عالية
٧	يسهم تقديم معلومات عن موارد الأرض بطريقة مبسطة تسهل استيعابها للطالبات.	٢,٧٣	٠,٥٢٨	عالية
٨	أعتبر أن المعايير الفيزيائية المقاسة في اختبارات التيمز تشكل تحدّيًا للطالبات.	٢,٢١	٠,٨٠٠	متوسطة
٩	أعتقد أن تنوع الأسئلة في المجالات المعرفية للعلوم في اختبارات التيمز يعكس مستوى الفهم العميق للطالبات.	٢,٣٣	٠,٧٣٤	عالية
	محور محتوى اختبارات التيمز	٢,٤٦	٠,٤٣٢	عالية

يتضح من الجدول (٦) أن (٧) عبارات ضمن مجال المعرفة العلمية حصلت على استجابات بمستوى (عالي)، باستثناء العبارتين (٣، ٨) حصلتا على استجابة (متوسطة). ويُشير الباحثان إلى وجود تصورات إيجابية لدى معلمات العلوم اتجاه محتوى اختبارات التيمز، مما يعكس توافق هذه الاختبارات مع أهداف ومكونات منهج العلوم للمرحلة الابتدائية، كما تُسهم دراسة علوم الحياة في تعزيز إدراك الطالبات لأهمية التنوع الحيوي؛ نظرًا لارتباطها الوثيق بالبيئة المحيطة، مما يدعم وعي المعلمات بالقضايا البيئية. بالإضافة إلى ذلك، تعمل علوم الحياة على تحفيز الطالبات على طرح الأسئلة المتعلِّقة بالعمليات الحية، من خلال تناول موضوعات ملموسة وواضحة، تثير الفضول، وتفتح آفاقًا متنوعة لتعلُّم العلوم، مع دمج محتويات العلوم، مما يساعد على بناء روابط قوية بين المفاهيم المختلفة، الأمر الذي يُعزز الفهم الشامل للظواهر العلمية. ويُلاحظ أن التركيز الكبير على علوم الحياة في اختبارات التيمز يُسهم في ربط المفاهيم العلمية بحياة الطالبات اليومية، من خلال تقديم تطبيقات عملية وواقعية. وأخيرًا، ترى معلمات العلوم أن تنوع الأسئلة في المجالات المعرفية لاختبارات التيمز يعكس مستوى الفهم العميق لدى الطالبات، حيث تشمل هذه الأسئلة مستويات معرفية متعددة، مثل التحليل والتطبيق، مما يُبرز عمق استيعاب الطالبات للمفاهيم العلمية وتنوع قدراتهن المعرفية.

ومن ناحية أخرى، تُظهر تصورات معلمات العلوم حول العبارة (٨) التي تنص أن المعايير الفيزيائية المقاسة في اختبارات TIMSS أنها تشكل تحديًا للطالبات، حيث جاءت بدرجة استجابة متوسطة، مما يشير إلى أن محتوى كتب العلوم يتناسب مع المرحلة العمرية للمتعلمات. كما حصلت العبارة (٣) والتي تنص على أن بعض موضوعات العلوم الفيزيائية مثل الجاذبية والتنافر قد تكون تحديًا للطالبات على درجة استجابة متوسطة. ويُعزى ذلك، وفقًا للباحثين، إلى أن بعض المعلمات قد يعتبرن أن مواضيع الفيزياء لا تمثل تحديًا عامًا لجميع الطالبات، وإنما تختلف درجة الصعوبة باختلاف القدرات الفردية ؛ إذ يمكن أن تتفاوت صعوبة الموضوعات بناءً على الخلفية المعرفية للطالبات أو مدى اهتمامهن بالفيزياء بشكل عام، ومن جانب آخر يرى الباحثان أن هذه النتائج تتفق مع دراسة التركي والعبد الكريم (٢٠٢٣) التي أكّدت من خلال أداة الملاحظة أن معلمات العلوم يقمن بممارسة توجيه الطالبات؛ لوصف المخلوقات الحية، أو المواد الفيزيائية، أو العمليات، أو الظواهر، مما يعني وجود تصور إيجابي لدى معلمات العلوم نحو محتوى اختبارات التيمز الدّولية، وأكّد ذلك دراسة الأسمري والشهراني وخليل (٢٠٢٢) أن معتقدات معلمي الرياضيات نحو دراسات الاتجاهات الدّولية للعلوم والرياضيات التيمز كانت بدرجة (موافق).

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نصّ السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وفقًا لمتغيري (المؤهّل العلمي، سنوات الخدمة)؟ للإجابة عن السؤال الثالث: تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)؛ للتعرُّف على الفروق وفقًا لمتغيري المؤهّل العلمي وعدد سنوات الخدمة، كما يلي:

أولًا: نتائج الفروق وفقًا لمتغير المؤهّل العلمي

يوضح الجدول (٧) نتائج اختبارات (ت) للمجموعات المستقلة التي تُعزى للمؤهّل العلمي.

الجدول (٧): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط استجابات العينة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
طبيعة اختبارات التيمز	بكالوريوس	٤٧	٢,٦٠	٠,٣٦٩	١,٠٣٠	٠,٣٠٨
	دراسات عليا	٥	٢,٤١	٠,٥٢٣		
محتوى اختبارات التيمز	بكالوريوس	٤٧	٢,٤٥	٠,٤٠٧	٠,٣٠٢	٠,٧٦٤
	دراسات عليا	٥	٢,٥١	٠,٦٨٨		

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وفقًا لمتغير المؤهّل العلمي، حيث إن جميع مستويات الدلالة لكلا المحورين ومجالاتهما ككل أكبر من (٠,٠٥). ويشير الباحثان إلى أن هذه النتائج تبيّن الفهم المشترك والمتقارب لدى معلمات علوم المرحلة الابتدائية حول طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية، إضافة إلى أن معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية –غالبًا– ما يخضعن لبرامج تطوير مهني مستمر ودورات وورش عمل متشابهة ذات العلاقة باختبارات التيمز الدّولية، كما قد يُفسّر عدم وجود فروق تعزى للمؤهّل العلمي لدى عينة الدراسة أن اختبارات التيمز مصممة من حيث طبيعتها ومحتواها وفقًا لمعايير دولية شاملة قد لا تتأثّر بمستوى المؤهّل العلمي.

ثانيًا: نتائج الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

يوضح الجدول (٨) نتائج اختبارات (ت) للمجموعات المستقلة التي تُعزَى لعدد سنوات الخدمة.

الجدول (٨): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط استجابات العينة وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
طبيعة اختبارات التيمز	١٠ سنوات فأقل	٣٧	٢,٥٣	٠,٣٨٥	١,٥٨	٠,١١٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٥	٢,٧١	٠,٣٥٩		
محتوى اختبارات التيمز	١٠ سنوات فأقل	٣٧	٢,٤٠	٠,٤١٩	١,٤٧٨	٠,١٤٦
	أكثر من ١٠ سنوات	١٥	٢,٥٩	٠,٤٤٦		

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول طبيعة اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وفقًا لمتغير سنوات الخدمة، حيث إن جميع مستويات الدلالة لكلا المحورين ومجالاتهما ككل أكبر من (٠,٠٥). ويعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمات علوم المرحلة الابتدائية يُعزَى إلى عدد سنوات الخدمة إلى عدة مبررات، منها: مرور معلمات العلوم بخبرات متشابهة خلال البرامج التدريبية وبرامج التطوير المهني المستمر، والحصول على مصادر معرفية تعليمية موحدة، البرامج الموحدة في التوعية والتثقيف المستمر من وزارة التعليم حول طبيعة ومحتوى اختبارات التيمز الدّولية لجميع الكوادر التعليمية على مستوى السعودية. وعليه لم يظهر تأثير لعدد سنوات الخدمة لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول تصوراتهن تجاه طبيعة ومحتوى اختبارات اتجاهات الدّراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم.

وقد أشارت دراسة الأسمري وآخرين (٢٠٢٢) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة بين معلمي الرياضيات نحو اتجاهات الدّراسة الدّولية (TIMSS)، وأكّدت دراسة الطعجان وآخرين (٢٠٢١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة بين معلمات علوم المرحلة الأساسية لمعايير العمليات العقلية للتوجّهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS).

التوصيات:

١. تقديم ورش عمل ودورات تدريبية وبرامج تطوير مهني مستمر لمعلمات العلوم حول طبيعة اختبارات التيمز وأهدافها وآليات ممارساتها في التدريس.

٢. إعداد كتيبات وأدلة إرشادية؛ لتعزيز فهم محتوى اختبارات التيمز وأساليب تقييمها لدى معلمات العلوم، مع التركيز على طبيعة الاختبارات ومجالاتها الأساسية.

٣. الاستفادة من التصورات الإيجابية للمعلمات؛ لتوسيع تطبيق المعايير التي تعتمدها اختبارات التيمز في مناهج العلوم، مما يضمن توافق المحتوى التعليمي مع متطلبات الاختبار.

المقترحات:

١. إجراء دراسة حول تصورات طبيعة ومحتوى اختبارات التوجهات الدّولية للرياضيات والعلوم لدى معلمات العلوم في المراحل التعليمية الأخرى.

٢. إجراء دراسة حول برنامج تطوير مهني قائم على اختبارات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم ودوره في تنمية الممارسات التدريسية والتفكير التحليلي لدى معلمات العلوم.

٣. دراسة تصورات معلمات العلوم حول العلاقة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ونتائجهم في اختبارات التيمز.

٤. دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم في ضوء متطلبات اختبارات التوجُّهات الدّولية للرياضيات والعلوم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، حسن (٢٠١٨). اتجاهات مدرسي الرياضيات نحو مشاركة الطلبة في دراسة التوجهات الدولية (*TIMSS*). مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، ٤٠(١٧)، ١٢١-١٥٠.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٣). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام *SPSS*. مكتبة الرشد.

الأسمري، نورة عوضة، الشهراني، محمد مشعل، وخليل، إبراهيم الحسين (٢٠٢٢). معتقدات معلمي الرياضيات نحو دراسة الاتجاهات الدّولية (*TIMSS*) دراسة مزجية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٥(٦)، ١٢٩-١٦١.

البلطان، إبراهيم عبد الله (٢٠٢٢). وعي معلمي العلوم بالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة *PISA*)) واتجاهاتهم نحوه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(١)، ١٦٤-١٩٤.

التركي، خلود، والعبد الكريم، صالح (٢٠٢٣). الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم .(*TIMSS*) دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(١٤٨)، ٩٥-١٢٦.

الثقفي، أسماء ساعد شغف، والعمودي، هالة سعيد أحمد با قادر (٢٠٢٣). مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم *TIMSS-2019* بمكة المكرمة. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٦(٣), ٥٥-٩٢.

الحدابي، داود، والحمادي، تهاني (٢٠١٠). فاعلية نموذج بايبي البنائي في التحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن وفق المستويات الإدراكية لدراسة التوجهات الدّولية في تحصيل العلوم والرياضيات (*TIMSS*). المجلة العربية لتطوير التفوق، ع(١٠)، ١٤٦-١٦٩.

الحربي، علي (٢٠٢٠). تقييم واقع استعداد المدارس السعودية للمشاركة في الاتجاهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (*TIMSS*). مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(١١)، ٧٣-٩٦.

الحربي، محمد (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي الرياضيات ومعلماتها عينة اختبار (*TIMSS 2019*) نحو الاختبارات الدولية. مجلة العلوم التربوية، ٩(١)، ٥٩٣-٦٢٧.

الحصان، أماني بنت محمد (٢٠١٥). مدى تحقق متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم *TIMSS* – ٢٠١٥ في كتب علوم الصف الأول إلى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٥(١)، ١١١-١٣٢.

الربيعان، وفاء محمد، والجهني، أحلام عبد الكريم (٢٠٢٢). مدى وعي معلمات العلوم بالقياس المبني على المنهج في ضوء العمليات المعرفية لمتطلبات التوجهات الدّولية لدراسة الرياضيات والعلوم (*TIMSS*). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٢٨(٦)، ٦٠٧-٦٢٨.

الزايدي، مها (٢٠١٩، فبراير١٦). الإطار العام للتقييم *TIMSS 2019*. تعلم جديد. *TIMSS 2019* الإطار العام للتقييم – تعليم جديد (*new-educ.com*)

الشرع، إبراهيم أحمد حسين، والسامرائي، حذيفة جاسم (٢٠٢٤). مستوى معرفة معلمي الرياضيات العراقيين ومعلماتها حول اختبار (*TIMSS*). مجلة جامعة الخليل للبحوث – العلوم الإنسانية، ١٩(١)، ١٢٤-١٤٩.

الطعجان، عازم خلف عايد، والعليمات، علي مقبل السلامة (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمي العلوم للعمليات العقلية للتوجهات الدّولية للعلوم والرياضيات (*TIMSS*) في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت.

عبد السلام، عبد السلام، قرني، زبيدة محمد, أبو شامة، محمد رشدي, وأبو العز، أحمد عبدالغني (٢٠٠٧). أنموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع (*TIMSS*). المؤتمر العلمي الحادي عشر "التربية العلمية إلى أين؟"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

العساف، صالح حمد (١٩٨٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

العقالي، أماني (٢٠٢١). دراسة مقارنة للاختبارات الدولية (*TIMSS*) في كل من سنغافورة وكوريا الجنوبية ومدى إمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠(٣)، ٧١٠-٧٣٣.

عليمات، علي (٢٠١٨). مستوى ممارسات متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (*TIMSS*) في التدريس لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة طريق العلوم التربوية والاجتماعية، ٥(١)، ٢٧-٥١.

الغرابلي، مصطفى خميس، والعابد، عدنان (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى توجهات الدراسة الدّولية في الرياضيات والعلوم (*TIMSS*) في قدرة طلبتهم على المعرفة الرياضية والتطبيق والاستدلال الرياضي. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٢ (٣)، ١١١٥-١١٣٥.

الفارس، شيماء، والحيلة، محمد (٢٠١٤). أسباب تدني نتائج طلبة الرابع الابتدائي في اختبارات (*TIMSS*) لمادة العلوم من وجهة نظر معلميهم وموجهي العلوم بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣). التعريف بالاختبارات الوطنية الدولية. المركز الوطني للقياس.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul Salam, A. S., Qarni, Z. M., Abu Shama, M. R., & Abu Al-Az, A. A. G. (2007). A proposed model for developing the science curriculum in elementary education based on the requirements of the TIMSS project. The Eleventh Scientific Conference "Scientific Education: Where To?", Egyptian Association for Scientific Education, Egypt.

Abu Hashim, S. M. (2003). Statistical evidence in data analysis using SPSS. Al-Rushd Library.

Al-Aqali, A. (2021). A comparative study of the international tests (TIMSS) in Singapore and south Korea and the possibility of benefiting from them in the Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Educational and Psychological Studies, 10(3), 710-733.

Al-Asmary, N. A., Al-Shahrani, M. M., & Khalil, I. H. (2022). Mathematics teachers' Beliefs about TIMSS International Tests- A Mixed Method Study. Journal of Mathematics Education, 25(6), 129-161.

Al-Assaf, S. H. (1985). Introduction to research in behavioral sciences. Al-Obekan Library.

Al-Bultan, I. A. (2022). Science Teachers' Awareness of the Program for International Student Assessment (PISA)and Their Attitudes towards It. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(1), 164-194.

Al-Eimat, A. (2018). Level of practices for the requirements of the international trends study in mathematics and science (TIMSS) in teaching by science teachers in Jordan's primary stage. Journal of the Path of Educational and Social Sciences, 5(1), 27-51.

Al-Fares, S., & Al-Hila, M. (2014). The Reasons Behind the Declining Results of Fourth Grade Pupils in Trends in International Mathematics and Science Study Timss in Science, from Their Teachers and Science Supervisors Point of View in the State of Kuwait (unpublished master's thesis). Middle East University.

Al-Ghorably, M. K., & Al-Abid, A. (2015). The Effect of Training Program for Math Teachers Based on International Trends in Math and Science Study TIMSS on Their Students' Math Knowledge , Application and Reasoning. Journal of Educational Studies, 42(3), 1115-1135.

Al-Hadabi, D., & Al-Hammadi, T. (2010). Effectiveness of the Baybi constructivist model on achievement among eighth-grade students according to the cognitive levels of the international trends study in science and mathematics (TIMSS). Arab Journal of Excellence Development, 10, 146-169.

Al-Harbi, A. (2020). Assessing the Reality of the Readiness of Saudi Schools to Participate in Trends of the International Mathematics and Science Studies (TIMSS). Journal of Tabuk University for Humanities and Social Sciences, 11, 73-96.

Al-Harbi, M. (2022). Attitudes of Mathematics Teachers Sample "TIMSS 2019" Test Towards International Tests. Journal of Educational Sciences, 9(1), 593-627.

Al-Hussan, A. M. (2015). An Analytic Study of the Inclusion of the Trends in International Mathematics and Science Study "TIMSS-2015" Requirements 1st-4Grades Science Textbook in Saudi . Zarqa Journal of Research and Humanities Studies, 15(1), 111-132.

Al-Rabean, W. M., & Al-Johani, A. A. K. (2022). The extent to which female science teachers are aware of curriculum-based measurement in the light of cognitive processes of the requirements of international trends in the study of mathematics and science (TIMSS). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 28(6), 607-628.

Al-Shara, I. A. H., & Al-Samarrai, H. J. (2024). The Level of Knowledge of Iraq Mathematics Male and Female Teachers About TIMSS Test. Journal of Al-Khalil University for Humanities Research, 19(1), 124-149.

Al-Tajjan, A. K. A., & Al-Alimat, A. M. S. (2021). The Degree to which Science Teachers Practice Mental Processes of International Trends in Science and Mathematics "Timss" in Light of some Variable (unpublished master's thesis). Al-Bayt University.

Al-Thaqafi, A. S. S., & Al-Amoudi, H. S. A. B. (2023). Teaching Practices Level of Science Female Teachers for Intermediate Stage in Light of the Trends in the International Study of Mathematics and Science (TIMSS-2019) in Makkah. Egyptian Journal of Science Education, 26(3), 55-92.

Al-Turki, K., & Al-Abdulkarim, S. (2023). Teaching practices of science teachers in light of the requirements of TIMSS study of international trends in mathematics and science. Arab Studies in Education and Psychology, 148, 95-126.

Al-Zaidi, M. (2019, February 16). The general framework for TIMSS 2019 assessment. New Learning. Retrieved from: https://new-educ.com

Educational and Training Evaluation Commission. (2023). Introduction to national and international assessments. National Center for Assessment.

Ibrahim, H. (2018). Trends Of Mathematics Teachers Towards The Participation Of Students In The Study Of International Directions TIMSS. Al-Baath University Journal for Human Sciences, 40(17), 121-150.

المراجع الأجنبية:

Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). Applied Statistics for the Behavioral Sciences (5th ed.). Houghton Mifflin.

Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. Review of Educational Research, 83(1), 3-69.

Ayoubi, Z., El Takach, S. & Rawas, M. (2017). Improving the pedagogical content knowledge (PCK) among cycle 3 in-service chemistry teachers attending the training program at the faculty of education, Lebanese University. Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 3(2), 196-212. DOI:10.21891/jeseh.326753.

Brown, J. (2017). Teachers' perspectives of changes in their practice during a technology in mathematics education research project. Teaching And Teacher Education, (64), 5265.

Carvalho, R., & Abreu, C. (2018). Students' Characteristics and Teachers' Estimates about Their Academic Achievement. Paideia (Ribeiro Preto), 28(0)

Centurino, V. A., & Kelly, D. L. (2021). TIMSS 2023 science framework. TIMSS 2023 Assessment Frameworks, (19).

Eggen, E. D., & Kauchak, D. P. (2010). Educational psychology: windows on classrooms. Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Hechter, R. P. (2011). Changes in preservice elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context. Journal of science teacher education, (22), 187-202.

House, J. D. (2009). Mathematics beliefs and achievement of a national sample of Native American students: Results from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2003 United States assessment. Psychological Reports, 104(2), 439–446

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (n.d.). IEA studies.

International Center for Education Statistics (IES). (2009). Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth-and Eighth Grade Students in an International Context. National Center for Education Statistics.

Jones, L. R., Wheeler, G., & Centurion, V. A. (2015). TIMSS 2015 science framework. TIMSS, 29-58.

Martin, M. O., Mullis, I. V., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Smith, T. A., & Kelly, D. L. (1997). Science Achievement in the Primary School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). TIMSS International Study Center, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, School of Education, Campion Hall, Chestnut Hill, MA 02167.

Martin, M. O., Mullis, I. V., Foy, P., & Stanco, G. M. (2012). TIMSS 2011 International Results in science. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. https://timss2019.org/reports/index.html

Mullis, V., Martin, O., Ruddock, J., Sullivan, O. (2008) .TIMSSS 2007assessment frame works. from IEA TIMSSS & PIRLS International study center lynch school of education.

Navarro, J. (1992). Will teachers say what we want to hear? Dilemmas of teacher voice. Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

OECD. (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools, PISA. OECD Publishing.

Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. Retrieved Educational Consultancy and Research Center, www.edam.com.tr/estp

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Wardat, Y., Belbase, S., & Tairab, H. (2022). Mathematics teachers' perceptions of trends in international mathematics and science study (TIMSS)-related practices in Abu Dhabi Emirate schools. Sustainability, 14(9), 5436.

مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية ومعوقاتها ومتطلبات تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

The Availability of Academic Writing Skills, Their Obstacles and Requirements for Their Development among Graduate Students in the College of Education at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

إعداد

د. يحيى بن صالح الحربي

أستاذ أصول التربية المشارك

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

Dr. YAHYA BIN SALEH ALHARBI

Associate Professor of Fundamentals of Education

department of Fundamentals of Education - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: ymharbi@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-007

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/٢٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٢٢ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على المعوقات التي تواجه توافر تلك المهارات، بالإضافة إلى بيان متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (٢٠٦) فرداً.

وتمّ توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، استجاب منهم (١٠٥) يمثلون ما نسبته (٥١ %) من عدد أفراد مجتمع الدراسة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) وكانت (الاستبانة) أداة لها.

وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج، ومن أهمها: أن أبرز مهارات الكتابة الأكاديمية المتوافرة لدى طلبة الدراسات العليا هي: تجنب ذكر الألقاب والمناصب عند الإشارة إلى أسماء الباحثين، الالتزام بالأمانة العلمية وبأخلاقيات البحث العلمي في جميع ثنايا البحث، توثيق جميع النصوص المقتبسة من الآخرين ، بينما كانت أقل مهارات الكتابة الأكاديمية توافراً لدى طلبة الدراسات العليا هي: الابتعاد عن تتالي النقولات والاقتباسات دون ربط أو تعليق أو استنتاج، تجنب تكرار الاقتباس من مرجع واحد في مواضع كثيرة من البحث، النقل من المصادر الأولية والابتعاد عن النقل من المصادر الثانوية، في حين كانت أبرز معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية هي: قلة إطلاع الطلاب على الرسائل العلمية المتميزة، ندرة تناول مقررات مناهج البحث التربوي لموضوع مهارات الكتابة الأكاديمية، بينما كانت أهم متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية هي: تضمين موضوع الكتابة الأكاديمية ضمن الموضوعات التي تتناولها مقررات البحث التربوي في التوصيفات الرسمية لتلك المقررات، تطوير المقررات الدراسية التي تعنى بتدريس البحث التربوي.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الأكاديمية، الدراسات العليا، كليات التربية.

Abstract

The current research aims to discuss the level of academic writing skills among graduate students at the College of Education at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), identify the obstacles facing the development of these skills and outline the requirements for developing academic writing skills.

The research population consists of all faculty members at the College of Education at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), totaling (206) individuals.

The research tool was distributed to all members of the study population, of whom (105) responded, representing (51%) of the study population.

It has adopted the descriptive (survey) approach, and the questionnaire was its tool.

The research reveals several findings, the most prominent of which were:

The most prominent academic writing skills available to graduate students are: avoiding mentioning titles and positions when referring to researchers' names, adhering to academic integrity and scientific research ethics throughout the research and documenting all texts quoted from others.

The last available academic writing skills among graduate students were: avoiding repetitive quotations and quotes without linking, commenting or drawing conclusions; avoiding repeated quotations from a single resource in multiple places in the research and citing primary resources while avoiding quoting from secondary sources.

The most prominent obstacles to the availability of academic writing skills are: students' lack of exposure to distinguished academic dissertations; and the scarcity of educational research methods courses that address academic writing skills.

The most important requirements for developing academic writing skills are: including the topic of academic writing among the topics covered in educational research courses in the official course descriptions; and developing curricula that focus on teaching educational research.

Keywords: Academic Writing, Graduate Studies, Colleges of Education.

المقدمة

تمثل الكتابة الوسيلة الأساسية لحفظ العلوم والمعارف المتعددة، وتوثيق الإنتاج المعرفي في التخصصات العلمية المتنوعة، بما يسهم في حفظ التراث الإنساني عند الأمم المختلفة.

والكتابة هي وسيلة التوثيق التي تستخدمها الشعوب لحفظ إنتاج العلماء، والفلاسفة، والشعراء، والأدباء، والمؤلفين في العلوم الإنسانية، والطبيعية، والتطبيقية.

وقد ظهر الاهتمام بالكتابة منذ العصور القديمة، بعد أن بدأ الإنسان في ممارسة الكتابة كوسيلة للتواصل مع الآخرين، مع أن الكتابة في ذلك الوقت كانت تعد من الأمور الشاقة، بالإضافة إلى قلة عدد القراء، لكن هذا الأمر كان حافزاً للعلماء، والحكماء، على حفظ المعارف والعلوم، وإيصالها إلى الناس من خلال الكتابة والتأليف. (العبد الكريم، ٢٠٠٩، ص ٩).

وتبرز أهمية الكتابة في كونها وسيلة مهمة من وسائل التواصل مع الآخرين، حيث يتم من خلالها التعبير عن الآراء، والأفكار، والاحتياجات، والمشاعر.

كما تعد الكتابة وسيلة مهمة جداً في تطور الفكر الإنساني، ونشر الثقافة " وللكتابة أهميتها في شتى مناحي الحياة، منذ أن أمتلك الإنسان أدواتها الأولى، حتى أن بداية التدوين (الكتابة) تعتبر نقطة فاصلة في التاريخ الإنساني". (الشهراني، ٢٠١١، ص ٢).

والكتابة هي إحدى المهارات الأربع في اللغة إلى جانب المهارات الأخرى، وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة.

وهناك ارتباط وثيق جداً بين مهارتي القراءة والكتابة، حيث تعد القراءة الوسيلة الأولى في تطوير مهارات الكتابة، والعامل الأكبر في تكوين الثروة اللغوية لدى الكاتب.

ويشير بشوط (٢٠١٦، ص ١١) إلى أن الكاتب الذي لا يقرأ، سيعاني من نقص كبير في المفردات اللغوية، وحينها سيصعب عليه التعبير عن أفكاره، ولذلك سيكرر دائماً الكلمات المحدودة نفسها عندما يمارس عملية الكتابة، ولذلك قد يستحيل أن تكتب مادة جيدة، وأنت لا تكثر من القراءة.

والكاتب المؤثر هو الذي ينجح في عرض ما يكتب بأسلوب إبداعي يجعل العناصر التي يكتبها تنساب بشكل سلس، مبتعداً عن الكلمات الفجة والأساليب المعقدة " وينشأ الذوق الراقي في اختيار ما يناسب الكتابة من ألفاظ، أو تراكيب، وعبارات من خلال كثرة الاطلاع على كتابات الكتاب الكبار ". (جامعة الملك سعود، ١٤٤٠هـ، ص ٥٣).

وللغة الكتابة بشكل عام سمات متعددة يجملها السميري والخراشي واليوسف والقسومي (١٤٤١هـ، ص ٨) فيما يلي:

- أنها أصعب من لغة الحديث، لأنها تتضمن جهداً ذهنياً وعضلياً.
- أنها أكثر انضباطاً والتزاماً بالقواعد اللغوية.
- أن لغة الكتابة تميل إلى البطء.
- الكتابة أكثر أمانة على النص من الحديث.
- أنها تخضع للمسؤولية الدينية والقانونية.
- تصل إلى جمهور كبير، فهي لا تخضع للحدود المكانية والزمانية.

وتنقسم الكتابة إلى مجموعة من الأنواع، ومن أهمها الكتابة الأدبية، والكتابة الأكاديمية، والكتابة الإعلامية، والكتابة الوظيفية، والكتابة القانونية، وغيرها.

وتعد الكتابة الأكاديمية هي النمط المستخدم في الجامعات، والمراكز البحثية، في كتابة بحوث الماجستير ورسائل الدكتوراه، والبحوث العلمية التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس، ويتم نشرها في المجلات المحكمة والمؤتمرات العلمية، والتقارير والملخصات العلمية، والبحوث التي ينتجها طلاب الدراسات العليا ضمن المقررات الأكاديمية.

ويشهد موضوع الكتابة الأكاديمية اهتماماً متزايداً في الجامعات في معظم أنظمة التعليم في العالم التي بدأت تهتم بتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب، وتقديم البرامج والأنشطة التي تسهم في الارتقاء بمستوى الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى تجربة جامعة هارفارد الأمريكية، حيث قامت – عبر مركز الكتابة بالجامعة – بتقديم مجموعة من البرامج التدريبية الخاصة بالكتابة الموجهة لطلاب الفرقة الأولى قبل التحاقهم ببرامج الجامعة. (شلبي، وصالح، ورفيق، ٢٠٢٣، ص ٣٣٩).

كما قامت كل من جامعة تورنتو، وجامعة كاليفورنيا باعتماد مستوى امتلاك الطالب لمهارات الكتابة الأكاديمية معياراً من معايير القبول في الجامعة. (الزهراني، ٢٠٢١، ص٨٦).

وعلى الصعيد المحلي قامت جامعة جازان عبر برنامجها التمهيدي (السنة التحضيرية) بتقديم مقرر (مهارات الدراسة) والذي يتضمن مهارات الكتابة الأكاديمية، ويستهدف الطلبة الجدد الملتحقين بالجامعة في الكليات المختلفة. (حسين، ٢٠٢٠، ص١٨).

وقد أوصت دراسة مصطفى (٢٠٠٨، ص٢٤٣) بتدريس الكتابة الأكاديمية كمقرر مستقل في كليات التربية لتدريب طلاب السنة الأولى على مهاراتها، خاصة أنها كتابة معقدة، لا يمكن للطالب أن يتعلمها، وأن ينمي كفاءته اللغوية فيها إلا من خلال التعلم المنظم المقصود، كما أوصت دراسة الأحول (٢٠١٥، ص١٣٨) بإعداد مقرر خاص بالكتابة الأكاديمية يدرس ضمن برامج الإعداد العام في كليات التربية.

ويؤكد الصلاحي (١٤٣٩هـ، ص ١٦) أن برامج الدراسات العليا يجب أن تتضمن مقررات، أو موضوعات خاصة بتعليم مهارات الكتابة الأكاديمية للطلاب والطالبات.

ويتبين مما سبق ازدياد الاهتمام بموضوع الكتابة الأكاديمية في الأوساط الجامعية، باعتبارها أداة البحث العلمي، بما يسهم في تطوير مهارات الطلاب في مجال الكتابة الأكاديمية، حتى يتمكنوا من إنجاز المواد العلمية التي يقومون بتقديمها بشكل علمي، يراعي القواعد الخاصة بالكتابة الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

أصبح الاهتمام بموضوع الكتابة الأكاديمية، والتدريب التطبيقي عليها، واكتساب مهاراتها، يمثل أهمية كبرى لدى كثير من الجامعات التي أدركت أهمية هذا النمط من الكتابة للطلاب، باعتباره الوسيلة التي تكتب بها المواد العلمية التي يقوم طلاب الجامعة بتقديمها طوال مسيرتهم الجامعية.

ويمكن القول إنه على الرغم من الجهود المبذولة في عملية تطوير مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة إلا أنه يلاحظ أن هناك بعض جوانب الضعف في مستوى الكتابة الأكاديمية عند الطلاب، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات العلمية الميدانية التي تم تطبيقها في الجامعات.

حيث يشير بشوط (٢٠١٨، ص٣) إلى تدني جودة البحوث العلمية العربية، مؤكداً أن هذا الضعف قد امتد ليشمل الوسيلة التي يتم التعبير من خلالها عن هذه البحوث، وهي التعبير والكتابة.

كما يؤكد الفقيه ودخيخ (٢٠٢٠) أن الاهتمام الذي توليه الجامعات العربية بتعليم مهارات اللغة العربية عموماً، والكتابة الأكاديمية خصوصاً لا يرقى إلى المستوى المأمول الذي يحقق الغايات المرجوة من التعليم.

ويرى الصلاحي (١٤٣٩هـ، ص٥٤) أن هناك بعض القصور في برامج الدراسات العليا من حيث عدم وجود مقرر دراسي يعتني بتدريس مهارات القراءة الأكاديمية.

في حين يشير العذيقي (٢٠١٩، ص ٥٩٢) إلى أنه على الرغم من أهمية الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات إلا أن واقع تدريسها يكشف عن تدني واضح في مستوى توفر مهاراتها لدى الطلاب، كما كشفت نتائج دراسة السلمي (١٤٤٠هـ) عن عدم تحقق أي مهارة رئيسة أو فرعية من مهارات الكتابة الأكاديمية تحققاً كلياً في الأعمال الكتابية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى.

كما أشارت نتائج دراسة موسى (٢٠١٦) إلى أن ٧٥٪ من طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية بالوادي الجديد (جامعة أسيوط) لا يعرفون مهارات الكتابة الأكاديمية، سواء ما يختص منها بمهارات المضمون، أو الأسلوب، أو التنظيم، بينما كشفت نتائج دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) أن أداء طلاب السنة التمهيدية في جامعة جازان قد جاء بمستوى أقل من المتوسط في مهارات طرح الفكرة، والتنظيم والأسلوب، واللغة، والتوثيق.

في حين أظهرت نتائج دراسة قنصوة (٢٠٢٠) التي قامت بتحليل محتوى الأعمال الكتابية لطلاب الدبلوم العام في تخصص اللغة العربية في كلية التربية بجامعة حلوان عن أن حوالي ٨٥٪ من عينة الدراسة لديهم ضعف في مهارات الكتابة الأكاديمية.

ونتيجة لهذا الضعف الواضح الذي يعتري مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات نجد أن بعض الدراسات السابقة قد حاولت معالجة هذا القصور الذي يصاحب ممارسة الكتابة الأكاديمية في الجامعات، حيث أوصت دراسة مصطفى (٢٠٠٨) بتقديم برامج تدريبية تقام خلال الفترة الصيفية لطلاب المستويات المختلفة في كليات التربية، بهدف تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لديهم، ومعالجة جوانب القصور في أدائهم الكتابي، كما أوصت دراسة العذيقي (٢٠١٩) بإعداد مقرر خاص بالكتابة الأكاديمية يتم إدراجه وتدريسه ضمن برامج الإعداد العام في الكليات الجامعية، بالإضافة إلى ذلك فإن دراسة الأحمد (٢٠١٩) قد أوصت بتصميم اختبارات ذات مستويات متعددة لمهارات الكتابة العلمية تقيم من خلالها المخرجات التعليمية في التعليم الجامعي.

ومن هنا يتبين أن هناك ضعفاً ملحوظاً لا يزال يصاحب عملية ممارسة طلاب الجامعات للكتابة الأكاديمية عند كتابتهم للأعمال العلمية من بحوث، وتقارير، وأوراق عمل، وملخصات علمية، بالإضافة إلى وجود مجموعة من المعوقات التي تواجه توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات سواء كانوا في مرحلة البكالوريوس، أو في مرحلة الدراسات العليا، مما يتطلب الكشف عن تلك المعوقات، إلى جانب تحديد المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وخاصة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه.

وتعد كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واحدة من أكبر كليات التربية في المملكة العربية السعودية من حيث عدد برامج الدراسات العليا، حيث يبلغ عدد البرامج التي تقدمها الكلية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه (٢٦) برنامجاً في التربية الإسلامية، وأصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، وذلك في الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

وتهتم الكلية بتجويد مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا من خلال مجموعة من الأساليب، ومن ذلك قيامها بإصدار دليل ينظم عملية إعداد الطلاب لبحوث الماجستير والدكتوراه بعنوان: دليل كتابة الرسائل العلمية. (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٤١هـ).

وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في التعرف على مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه توافر مهارات الكتابة الأكاديمية، إلى جانب بيان المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢. ما معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. ما متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. الكشف عن معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. بيان متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

أ–الأهمية العلمية:

تظهر أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول جوانب رئيسة تتعلق بموضوع مهم يحظى بأهمية خاصة، حيث يعد من الموضوعات الأساسية في الأوساط الجامعية والمراكز البحثية، وهو موضوع الكتابة الأكاديمية سواء فيما يتعلق بالخصائص التي يتميز بها هذا النمط من الكتابة، أو ما يتعلق بالمهارات اللازمة لممارسة الكتابة الأكاديمية وتجويد المنتجات البحثية.

ويمكن القول إن لمؤسسات التعليم العالي – وعلى رأسها الجامعات – دور كبير في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب، وتوفير البرامج الملائمة لهم لتطوير كتاباتهم العلمية، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال سعيها إلى تناول مجموعة من المحاور الأساسية التي تتناول موضوع الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات.

ب–الأهمية العملية:

بما أن هذه الدراسة تتناول الجوانب المتعلقة بالكتابة الأكاديمية بشكل عام، وبالكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بشكل خاص، فإن الباحث يؤمل أن تستفيد إدارة الكلية، وأقسامها العلمية من نتائج هذه الدراسة، حيث يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة في الكشف عن مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا، وأهم المعوقات التي تواجه توافر تلك المهارات، إلى جانب بيان المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب والطالبات، مما يمكّن إدارة الكلية من الحصول على بيانات ميدانية من خلال نتائج هذه الدراسة تساعد في التعرف على مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في الكلية، بالإضافة إلى معالجة المعوقات المتعددة التي تواجه توافر مهارات الكتابة الأكاديمية، إلى جانب الاستفادة من المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في الكلية والتي كشفت عنها نتائج هذه الدراسة، بما يساعد إدارة الكلية، وأقسامها العلمية في تطوير الأعمال والإجراءات المتعلقة بتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية، ودعم المقررات، والبرامج،

والأنشطة اللازمة لتطوير مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في جميع الأقسام العلمية التي تضمها الكلية.

حدود الدراسة:

أ – الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة في حدودها الموضوعية والبشرية على التعرف على مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالإضافة إلى الكشف عن معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، إلى جانب بيان متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ب – الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

ج – الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

١ – الكتابة:

يقصد بالكتابة: "تحويل الرموز الصوتية إلى رموز سمعية، أو بصرية ". (السميري، والخراشي، واليوسف، والقسومي،١٤٤١هـ، ص٢٢).

٢– الكتابة الأكاديمية:

الكتابة الأكاديمية هي:"الكتابة التي يتطلب من كل من الطلبة، والأساتذة الجامعيين، والباحثين إنجازها، لهذه الكتابة طابع أساسي مميز، هو أنها موجهة بصفة عامة إلى الفئة نفسها من القراء، يعني طلبة التعليم العالي، وأساتذة الجامعات، والباحثين" الديوري (٢٠٠٨، ص ٢٣).

ويقصد بمهارات الكتابة الأكاديمية في هذه الدراسة: مستوى توافر المهارات الأساسية للكتابة الأكاديمية مثل مهارات التحرير والصياغة، ومهارات تنظيم الأفكار، ومهارات التوثيق، ومهارات المراجعة لدى الطلاب والطالبات الملتحقين ببرامج الماجستير والدكتوراه في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في التخصصات الآتية: التربية الإسلامية، أصول التربية، الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، التربية الخاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الكتابة الأكاديمية:

حظي موضوع الكتابة الأكاديمية باهتمام كبير في الدراسات التربوية واللغوية المعاصرة التي حاولت تحديد مفهوم واضح للكتابة الأكاديمية.

حيث يرى Swalesetall (2004) أن الكتابة العلمية هي: " أسلوب ونسق لغوي، له أدواته، وألفاظه وتراكيبه، وبناؤه ودلالاته، ومعانيه وصياغته، وخصائصه، تكتب به البحوث، والدراسات، والرسائل، والأطروحات والتقارير، والملخصات العلمية، مما يجعل هذا النوع من الكتابة متميزة عن غيرها من أنواع الكتابة الأخرى ". (الشهراني، ٢٠١١، ص٤).

في حين يشير الديوري (٢٠٠٨، ص ٢٣) إلى أن الكتابة الأكاديمية هي: "الكتابة التي يتطلب من كل من الطلبة، والأساتذة الجامعيين، والباحثين إنجازها، لهذه الكتابة طابع أساسي مميز، هو أنها موجهة بصفة عامة إلى الفئة نفسها من القراء، يعني طلبة التعليم العالي، وأساتذة الجامعات، والباحثين".

بينما تصف ريحاب مصطفى (٢٠٠٨، ص ٢٣٠) الكتابة الأكاديمية بأنها: "ذلك النوع من الكتابة التي تنتمي إلى خطاب أكاديمي معين، ويستخدمها الطالب عند كتابة المقالات والأبحاث الفصلية، أو كتابة التقارير العلمية حول ظواهر معينة، أو النصوص المستخدمة في إجابة الورقة الامتحانية الجامعية وفقاً لكل تخصص".

في حين يرى الأحول (٢٠١٥، ص ٩٨) أن الكتابة الأكاديمية هي "ذلك النمط من الكتابة الذي يعبر عن الجوانب التحصيلية للمتعلم، وهي دليل ومؤشر على مدى وعيه وإدراكه، وفهمه، واستيعابه للمفاهيم والنظريات الحاكمة للمجال الذي يدرس به ".

أما الزهراني (٢٠٢١، ص٩٠) فيصف الكتابة الأكاديمية بأنها: "نمط كتابي يستخدمه الطلاب في الجامعات للتعبير عن معلوماتهم، وجزالتهم العلمية، بأسلوب لغوي يتسم بالدقة والموضوعية".

وبعد استعراض تلك التعريفات المتعددة للكتابة الأكاديمية يمكن استنتاج ما يلي:

١- أن الكتابة الأكاديمية تختلف في بنيتها، وفي أسلوبها، عن أنواع الكتابة الأخرى.

٢- أن للكتابة الأكاديمية طابعاً خاصاً، وخصائص معينة ينبغي مراعاتها.

٣- أن الكتابة الأكاديمية هي النمط الكتابي المعتمد في الجامعات ومراكز البحوث.

٤- يتم استخدام الكتابة الأكاديمية في مجموعة من المجالات مثل: بحوث الماجستير، ورسائل الدكتوراه، والتقارير العلمية، وأوراق العمل، والملخصات العلمية.

٥- احتياج الكتابة الأكاديمية إلى مهارات خاصة في التحرير، والصياغة، والتوثيق، والمراجعة، ينبغي أن يلم بها طلاب الجامعات، وأعضاء هيئة التدريس، والباحثين بشكل عام.

ويمكن للباحث أن يعرّف الكتابة الأكاديمية بأنها:" نمط من الكتابة يختلف عن الكتابة الأدبية، والإعلامية، والوظيفية، يتم استخدامه في الأوساط الجامعية والبحثية، وذلك لإنتاج المواد العلمية المتنوعة مثل رسائل الماجستير والدكتوراه، والبحوث العلمية، وأوراق العمل، والتقارير والملخصات العلمية، ويتطلب إتقانه امتلاك مهارات خاصة في الجوانب التحريرية، واللغوية، والأسلوبية".

فالكتابة الأكاديمية كتابة مقننة، ولها قواعد صارمة، وليست مجالاً لاستعراض المهارات اللغوية.

خصائص الكتابة الأكاديمية:

تعد الكتابة الأكاديمية كتابة خاصة يتم استخدامها في إنتاج المواد العلمية في الأوساط الجامعية والبحثية، مثل رسائل الماجستير والدكتوراه، والبحوث العلمية، وغيرها.

ويمكن القول إن معرفة الخصائص التي تميز الكتابة الأكاديمية تعد ضرورة ملحة لطلاب الجامعة سواء كانوا يدرسون في مرحلة البكالوريوس، أو في مرحلة الدراسات العليا، ولأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وللباحثين بشكل عام.

ويشير الشهراني (٢٠١١م، ص ٦) إلى مجموعة من الخصائص التي تميز الكتابة الأكاديمية عن غيرها من أنواع الكتابة الأخرى ومن أهمها:

١- الموضوعية: فاللغة الأكاديمية تبتعد عن العاطفة، والانحياز للآراء الشخصية.

٢- الوضوح: من خلال استخدام الكلمات والأساليب الواضحة، والابتعاد عن التعقيد.

٣- الدقة: من خلال التأكد من صحة الأرقام والمعلومات التي تتضمنها المادة المكتوبة.

٤- العقلانية: من خلال استخدام الباحث للأدلة العلمية، والحجج، والبراهين.

٥- المسؤولية: فالباحث مسؤول عن المعلومات الواردة في المادة العلمية التي قام بنشرها.

٦- الرسمية: فهي كتابة رسمية تأخذ الطابع الرسمي المناسب للمؤسسات الأكاديمية.

٧- التنظيم: فهي كتابة منظمة، غير عشوائية، وتلتزم بالتسلسل المنطقي للعناصر المكتوبة.

٨- القوة: فهي كتابة علمية تستمد قوتها من صرامتها والتزامها بالمناهج والأساليب البحثية.

٩- السلامة اللغوية: فالمادة المقدمة للنشر تم مراجعتها أسلوبياً، ونحوياً، وإملائياً.

١٠-الحذر: حيث لا تستخدم في الكتابة الأكاديمية العبارات القطعية أو الجازمة.

١١-التعقيد: فالكتابة الأكاديمية يشوبها نوع من التعقيد وعدم السهولة، وتحتاج إلى مهارات خاصة.

ويؤكد شحاتة (٢٠٠٨، ص ٢٢٣) أن الباحث يجب أن يكون ملتزماً بالأسلوب العلمي أثناء كتابة المادة العلمية، وأن يبتعد عن الاستغراق في العبارات الأدبية، أو الكتابة الصحفية، بالإضافة إلى ابتعاده عن التعبيرات الانفعالية، والأحكام المتسرعة.

بينما يشير عبد الله (٢٠٢٠، ص ٢٣) إلى أن من أساسيات الكتابة الأكاديمية دقة الكتابة، ووضوحها، والابتعاد عن الغموض، وتجنب الكتابة الأدبية، أو الشعرية على وجه التحديد.

ويستنتج مما سبق أن الكتابة الأكاديمية تتصف بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من أنواع الكتابة الأخرى، فالكتابة الأكاديمية كتابة دقيقة، ومنظمة، وواضحة، كما أنها كتابة صارمة تلتزم بالقواعد البحثية، وبالقواعد اللغوية الخاصة بكتابة المواد العلمية، كما أنها تتصف بالموضوعية من خلال ابتعادها عن العاطفة، وإطلاق الأحكام دون الاستناد إلى أدلة علمية معتبرة، بالإضافة إلى أنها تستخدم لغة علمية واضحة، وتبتعد عن استخدام اللغة الأدبية، واللغة الإعلامية، إلى جانب التزامها باللغة العربية الفصحى، وابتعادها عن اللهجات العامية .

مهارات الكتابة الأكاديمية:

تتسم الكتابة الأكاديمية – بسبب تقنينها الشديد وصرامتها العلمية – بنوع من الصعوبة على عكس بعض أنواع الكتابة الأخرى التي تتسم بالسهولة والقدرة على ممارستها من قبل كثير الأفراد.

وهذه الصعوبة التي تكتنف الكتابة الأكاديمية تحتاج من طلاب الجامعات، وأعضاء هيئة التدريس، والباحثين الوعي بهذه المهارات الخاصة بهذا النمط من الكتابة، والتدرب عليها، وإتقانها.

ويرى شحاتة (٢٠٠٨، ص ٢٠٥) أن نسج المادة العلمية الخام في عرض مناسب وجذاب يتطلب من الباحث جهداً كبيراً إذا كان يريد تحقيق الدقة، والجاذبية فيما يكتب.

وتختلف الكتابة الأكاديمية عن الكتابة الأدبية "فكلاهما يخدم غرضاً مختلفاً، فالأساليب التي تستخدم في الكتابة الأدبية من سجع، وجناس، وغموض أحياناً، وزخرف الكلام، والعبارات الإنشائية التي قد تتصف بالإطناب، والاهتمام بجمال التعبير، كلها تعد أمراً غريباً على الكتابة العلمية ". (أبو علام، ٢٠٠٨، ص ٦٥٢).

وقد توصل عدد من الباحثين والمؤلفين (الكيلاني ١٤٢٧هـ، عطية ١٤٣١هـ، الوليعي ١٤٣٣هـ، عبد الحميد ٢٠١٥، الصلاحي ١٤٤٢هـ) إلى مجموعة من المهارات الخاصة بالكتابة الأكاديمية، ومن أهمها:

- تجنب استخدام اللغة الأدبية، واللغة الإعلامية.
- الابتعاد عن استخدام الأسلوب الإنشائي.

- مخاطبة العقل، لا العاطفة.
- تجنب استخدام الكلمات الفضفاضة التي تحمل أكثر من معنى.
- الاستخدام السليم للمصطلحات العلمية.
- الابتعاد عن لغة الإطناب، والخطابة، والرمزية المبهمة.
- الترابط المنطقي بين العبارات، والتنوع في تركيبها.
- مراعاة التسلسل المنطقي في عرض الأفكار، بحيث يتم التدرج من العام إلى الخاص.
- الوضوح، والابتعاد عن الغموض.
- دعم التفسيرات التي يقدما الباحث بالأدلة والبراهين العلمية.
- الرجوع إلى المصادر الأولية، وليس المصادر الثانوية.
- تجنب كثرة الاقتباسات من المراجع.
- استخدام الجمل القصيرة، والابتعاد عن استخدام الجمل الطويلة.
- الالتزام بالموضوعية، والابتعاد عن التحيز لأحكام أو لآراء معينة.
- الابتعاد عن اللهجة العامية.
- الابتعاد عن الذاتية، مثل استخدام كلمة (أنا) أو (نحن) أو (قمت) ونحوها.
- الاهتمام بصحة الأسماء، والأماكن، والمؤسسات الحكومية، والأهلية.
- عدم كتابة الألقاب العلمية عند الإشارة إلى الباحثين أو المؤلفين.
- الالتزام بالأمانة العلمية في جميع ثنايا المادة العلمية المكتوبة.
- توثيق الاقتباسات، والنقولات، ونسبتها إلى أصحابها.
- الالتزام بعلامات الترقيم، واستخدامها في مواضعها الصحيحة.

ويمكن للباحث من خلال خبرته العلمية في تدريس مقرر مناهج البحث التربوي، ومن خلال تجربته في الإشراف على بحوث الماجستير، ورسائل الدكتوراه أن يضيف لمهارات الكتابة الأكاديمية ما يلي:

١- مهارات التحرير والصياغة، وتشمل: إظهار شخصية الباحث من خلال التعليق والاستنتاج والتفسير والربط، عدم ترك أي مبحث دون استنتاجات أو تعليقات يقدمها الباحث، تجنب بداية أي مبحث باقتباس أو إنهائه باقتباس، عدم الإكثار من الاقتباسات الحرفية ويمكن إعادة صياغة بعض الاقتباسات مع نسبتها إلى أصحابها وتحويلها من اقتباس حرفي إلى اقتباس غير حرفي، الابتعاد عن استخدام الكلمات الفجة وغير المستساغة.

٢- مهارات عرض الأفكار، وتشمل: الانسيابية والبساطة في عرض المادة العلمية من دون تعقيد، تجنب أخذ المبحث الواحد من مؤلف واحد فقط، الابتعاد عن التعميم عند إطلاق الأحكام، الحرص على تقديم الحجج والبراهين العلمية (إحصاءات، نتائج دراسات سابقة)، تجنب تكرار الأفكار والمعلومات في أكثر من موضع بدون مبرر، الالتزام بمصطلح واحد للمدلول الواحد، الابتعاد عن تكرار الكلمات المتشابهة، الحذر من استخدام التهويل والمبالغات غير المنطقية، الحرص على توظيف لغة الأرقام باعتبارها لغة الإقناع والتأثير.

٣- مهارات التوثيق والمراجعة، وتشمل: التأكد من صحة الأرقام والمعلومات الواردة في المادة العلمية المكتوبة، مراجعة المادة العلمية أكثر من مرة لاكتشاف الأخطاء وتعديلها، التحقق من السلامة اللغوية للمادة المكتوبة، الاهتمام بالشكل الفني للمنتج العلمي بشكله النهائي (التصميم - الإخراج).

كما أنه ينبغي التأكيد هنا على أنه ينبغي على الباحث أن يراعي مهارات الكتابة الأكاديمية في جميع أجزاء المادة العلمية المكتوبة، عند كتابة التمهيد، وأثناء عرض المشكلة، وعند كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة، وحين وصوله لعرض النتائج وتفسيرها، أي أن عليه باختصار أن يستصحب معه تلك المهارات عند كتابته لجميع فصول المادة العلمية من المقدمة إلى الخاتمة.

الدراسات السابقة:

المتتبع للدراسات العلمية يجد أن موضوع الكتابة الأكاديمية قد حظي بالاهتمام والعناية في الدراسات التربوية واللغوية المعاصرة، وسيقوم الباحث باستعراض مجموعة من تلك الدراسات العلمية من حيث عنوانها، ومنهجها، وأداتها، وعينتها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها.

فقد أجرى الأحول (٢٠١٥) دراسة عنوانها: برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم إعداد قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلاب كلية التربية، بالإضافة إلى برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات، إلى جانب اختبار خاص بقياس مستوى الكتابة الأكاديمية، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب المستوى الأول في كلية التربية بجامعة الجوف بلغ عددها (٧٨) طالباً، منهم (٣٩) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٩) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة.

وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى تحديد قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية تضمنت (٤٢) مهارة جاءت في سبع مجالات هي: تنظيم النص، وحدة النص، الأفكار، التتابع، الأسلوب والصحة اللغوية، الإخراج، التوثيق.

في حين قام (Noemi,2015) بدراسة تم تطبيقها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة المرحلة الجامعية في ماليزيا، وذلك بهدف الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب، وطرق تقويم الطلبة في تلك المهارات، بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة عند تعلمهم لمهارات الكتابة الأكاديمية، وقد تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق في تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تلك الأبعاد الثلاثة الخاصة بالكتابة الأكاديمية.

بينما أجرىOdowd (٢٠١٨) دراسة سعت إلى الكشف عن مدى تفاعل الطلاب مع برنامج حاسوبي مخصص لتطوير مهارات الكتابة الأكاديمية الأساسية مثل قواعد الكتابة، والأسلوب، والتوثيق، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن تفاعل الطلاب، واندماجهم الإيجابي مع هذا البرنامج الحاسوبي المقدم من خلال الإنترنت.

كما قام السلمي (١٤٤٠هـ) بدراسة عنوانها: تقييم مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا في جامعة أم القرى. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تحليل أعمال (٤٢٩) من طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها: أن مستوى مهارات الكتابة الأكاديمية في أعمال طلبة الدراسات العليا قد تحقق بمستوى جزئي، عدم تحقق أي مهارة

رئيسة أو فرعية من مهارات الكتابة الأكاديمية تحققاً كلياً في أعمال طلبة الدراسات العليا الأكاديمية، عدم تحقق أي مهارة من مهارات التوثيق، أن أهم مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة الدراسات العليا هي: مهارات تنظيم النص، مهارات وحدة النص، مهارات الأفكار، مهارات الأسلوب والصحة اللغوية، مهارات الإخراج، مهارات التوثيق.

كما قامت هند الأحمد (٢٠١٩) بدراسة عنوانها: مهارات الكتابة العلمية اللازمة لطالبات الجامعات وسبل تنمية الوعي بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة لها، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (٣٣١) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبجامعة الملك سعود.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أبرزها: أن أهم مهارات الكتابة العلمية اللازمة لطالبات الجامعات في محور مهارات تنظيم النص هي: وجود مقدمة ومتن وخاتمة لها درجة من الوضوح، معالجة كل فكرة في فقرة مستقلة، بينما كانت أهم مهارات الكتابة العلمية في محور مهارات وحدة النص هي: مراعاة وحدة الموضوع وترابطه، ملائمة النص لمستوى الجمهور المقدم له، في حين كانت أهم مهارات الكتابة العلمية في محور مهارات الأفكار هي: صدق الأفكار وصحتها، تخير الألفاظ، والكلمات، والجمل التي تعبر عن تلك الأفكار والمعاني والمضامين، أما أهم مهارات الكتابة العلمية في محور مهارات تنظيم التتابع فقد كانت: معالجة الموضوع وفقاً لتسلسل أفكاره في المقدمة، ترتيب النتائج وفقاً لترتيب الأسباب، بينما كانت أهم مهارات الكتابة العلمية اللازمة في محور مهارات الأسلوب والصحة اللغوية هي: استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً، استخدام أدوات الربط المناسبة في حين كانت أهم مهارات الكتابة العلمية في محور مهارات الإخراج هي: إبراز العناوين الرئيسة والفرعية، مراعاة التباعد بين الأسطر، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم سبل تنمية الوعي بمهارات الكتابة العلمية اللازمة لطالبات الجامعات هي: تقديم الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس الداعمين للطالبات المتميزات في الكتابة العلمية، توجيه الباحثين للقيام بدراسات تستهدف تنمية مهارات الكتابة العلمية في

التعليم الجامعي في جميع التخصصات، وضع مقررات تعنى بالكتابة العلمية ومهاراتها بداية من السنة التحضيرية وحتى التخرج.

بينما أجرى العذيقي (٢٠١٩) دراسة عنوانها: فاعلية نموذج في أبعاد التعليم لمارزانو في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة لتحديد قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية، بالإضافة إلى اختبار لقياس مستوى مهارات الكتابة الأكاديمية، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (٦٠) طالباً من طلاب المستوى الأول في كلية الجبيل الجامعية، منهم (٣٠) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٠) يمثلون المجموعة الضابطة. وقد توصلت الدراسة من خلال أخذ آراء عدد من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية إلى تحديد قائمة تضم (٢٠) مهارة من المهارات الأكاديمية المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية في خمسة محاور وهي: محور تنظيم النص: ويضم أربع مهارات هي: يكتب في نظام الفقرة، يضمن المتن فقرات مدعمة لموضوعه، يكتب نصاً مترابطاً ومتماسكاً، يكتب خاتمة تلخص أهم الأفكار والنتائج، محور الأفكار: ويضم أربع مهارات هي: يكتب نصاً في حدود البناء المنطقي مقدمة ومتن وخاتمة، يدعم الأفكار المتصلة بالموضوع بالأدلة والبراهين المناسبة، يصدر حكماً معتمداً على الربط بين الأسباب والنتائج، يعرض الأفكار بموضوعية، محور الأسلوب والصحة اللغوية: ويضم ثلاث مهارات هي: يستخدم اللغة الفصحى في الكتابة، يستخدم أدوات الربط المناسبة لطبيعة الموضوع، يراعي الصحة النحوية والإملائية وعلامات الترقيم، محور جودة التوثيق: ويضم خمس مهارات هي: يستخدم المراجع المتعلقة بالموضوع المكتوب، يوثق الاقتباسات من المراجع بصورة موحدة وصحيحة، يشير إلى مواضع الاقتباس ويعلق عليها، يكتب قائمة المراجع بشكل صحيح، يراعي الصدق والأمانة في الإفادة من المصادر والمراجع، محور حسن الإخراج: ويضم أربع مهارات هي: يبرز العناوين الرئيسة والفرعية، يترك مسافة مناسبة بين كل فقرة وأخرى، يراعي التباعد المناسب بين الأسطر، يكتب بخط واضح وجميل مراعياً حسن الإخراج العام.

أما الفقيه ودخيخ (٢٠٢٠) فقد قاما بدراسة عنوانها: مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي،

وكانت الاستبانة أداة لها، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (٥٦٩) من طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أبرزها: أن أهم مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في محور التخطيط وجمع المعلومات هي: جمع المعلومات من مصادر موثوقة وداعمة، إعداد خطة واضحة ومحددة الوقت لإتمام المهمة المكتوبة، بينما كانت أهم مهارات الكتابة الأكاديمية في محور التنظيم والشكل هي: تنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي، تضمين الفكرة أو الهدف العام للمهمة المكتوبة في المقدمة، في حين كانت أهم مهارات الكتابة الأكاديمية في محور بناء الأفكار هي: تقديم الأفكار بوضوح وموضوعية، ربط الأفكار الرئيسة مع بعضها لتحقيق الوحدة في المهمة المكتوبة، بينما كانت أهم مهارات الكتابة الأكاديمية في محور الأسلوب وسلامة اللغة هي: استخدام يراعي القواعد اللغوية الصحيحة، اختيار المصطلحات الصحيحة ذات الصلة بالتخصص العلمي وتوحيدها في جميع أجزاء المهمة المكتوبة، في حين كانت أهم مهارات الكتابة الأكاديمية في محور التدقيق والمراجعة هي: التزام الأمانة العلمية في الكتابة بنسبة الأفكار إلى أصحابها، مراجعة عناصر المهمة المكتوبة من حيث التنظيم والشكل وبناء الأفكار والأسلوب وسلامة اللغة.

بينما قام الزهراني (٢٠٢١م) بدراسة عنوانها: تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (٤٨١) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أبرزها: أن أهم مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه اللازمة للطلاب هي: كتابة الفكرة الرئيسة للموضوع، كتابة أفكار واضحة، بينما كانت أهم مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب هي: الربط بين أفكار الموضوع، الدقة في استخدام المصطلحات، في حين كانت أهم مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي هي: كتابة عنوان الموضوع بشكل واضح، كتابة مقدمة مناسبة للموضوع، بينما كانت أهم مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق هي: التوثيق الصحيح للمعلومات، الإشارة إلى أماكن الاقتباس، ارتباط النص الموثق بموضوع البحث.

كما أجرى Djaghrouri (٢٠٢٤) دراسة بعنوان: الذكاء الاصطناعي ومستقبل الكتابة الأكاديمية: تحليل وتوقعات.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة الذكاء الاصطناعي على إعادة تشكيل مسار الكتابة الأكاديمية وتوجهها ، إلى جانب تقييم تداعيات هذه التقنية على التطور المحتمل للكتابة الأكاديمية، بالإضافة إلى تحليل النتائج الإيجابية والتحديات التي قد تنشأ نتيجة لهذه التطورات، وقد خلصت الدراسة في نتائجها إلى التأكيد على أهمية دمج الاصطناعي مع القدرات البشرية في الكتابة العلمية المستقبلية، وأنه على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يمثل حليفاً واعداً في مستقبل الكتابة الأكاديمية إلا أنه ينبغي توخي الحذر للحفاظ على الإبداع البشري والنزاهة الأكاديمية.

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

قام الباحث فيما سبق باستعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت مجال الكتابة الأكاديمية، وقد شمل هذا الاستعراض تعريفاً موجزاً بمنهج كل دراسة، وأداتها، وعينتها، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج.

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات من حيث التعرف على أبعاد الدراسة وجوانبها المتعددة، بالإضافة إلى الاطلاع على نتائج تلك الدراسات للاستفادة منها في هذه الدراسة.

ويمكن تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة على النحو الآتي:

حيث تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في مجال البحث العام، وهو الكتابة الأكاديمية لطلاب الجامعة، كما تشترك هذه الدراسة أيضاً مع دراسة كل من الأحمد (٢٠١٩) ودراسة الفقيه ودخيخ (٢٠٢٠) ودراسة الزهراني(٢٠٢١) في منهج البحث الذي تم اختياره وتطبيقه في الدراسة، وهو المنهج الوصفي (المسحي)، بينما تختلف هذه الدراسة في منهجها عن كل من دراسة الأحول (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج التجريبي، ودراسة العذيقي (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة السلمي (١٤٤٠هـ) التي استخدمت المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى.

كما تشترك هذه الدراسة مع كل من دراسة الأحمد (٢٠١٩) ودراسة الفقيه ودخيخ (٢٠٢٠) ودراسة الزهراني (٢٠٢١) في استخدام (الاستبانة) أداة للدراسة، بينما كانت أداة الدراسة في كل من دراسة الأحول (٢٠١٥) ودراسة العذيقي (٢٠١٩) اختبار خاص بقياس مستوى الكتابة الأكاديمية، في حين كانت أداة الدراسة في دراسة السلمي (١٤٤٠هـ) عبارة عن استمارة تحليل المحتوى.

كما تشترك هذه الدراسة مع كل من دراسة الأحمد (٢٠١٩) ودراسة الزهراني (٢٠٢١) في عينة الدراسة التي تم تطبيق أداة الدراسة عليها وهم أعضاء هيئة التدريس، بينما تختلف في عينتها مع كل من دراسة الأحول (٢٠١٩) ودراسة العذيقي (٢٠١٩) ودراسة الفقيه ودخيخ (٢٠٢٠) التي كانت عينتها طلاب الجامعة في مرحلة البكالوريوس.

كما تختلف هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في حدها الموضوعي، والذي يتمثل في التعرف على مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تنمية تلك المهارات، إلى جانب بيان سبل تنمية المهارات الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.

منهج الدراسة:

طبق الباحث في دراسته المنهج الوصفي (بالأسلوب المسحي) والذي يقصد به: " ذلك النوع من الدراسة الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً ". (العساف ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٦).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ذكور وإناث) خلال الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ. ويبلغ عددهم (٢٠٦) في الأقسام العلمية التي تتوفر فيها برامج للدراسات العليا وهي: قسم أصول التربية، وقسم الإدارة التربوية، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم التربية الخاصة.

والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب القسم العلمي

م	القسم	عدد أعضاء هيئة التدريس (ذكور)	العدد	عدد أعضاء هيئة التدريس (إناث)	العدد	المجموع
1	أصول التربية	أستاذ	9	أستاذ	4	44
		أستاذ مشارك	4	أستاذ مشارك	9	
		أستاذ مساعد	4	أستاذ مساعد	14	
2	الإدارة التربوية	أستاذ	15	أستاذ	5	66
		أستاذ مشارك	8	أستاذ مشارك	6	
		أستاذ مساعد	11	أستاذ مساعد	21	
3	المناهج وطرق التدريس	أستاذ	12	أستاذ	5	69
		أستاذ مشارك	9	أستاذ مشارك	19	
		أستاذ مساعد	8	أستاذ مساعد	16	
4	التربية الخاصة	أستاذ	1	أستاذ	-	27
		أستاذ مشارك	6	أستاذ مشارك	1	
		أستاذ مساعد	10	أستاذ مساعد	9	
المجموع			97		109	206

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على جميع أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ذكور وإناث)، والبالغ عددهم (٢٠٦) في الأقسام الأربعة التي تضمها الكلية وتتوفر فيها برامج للدراسات العليا وهي: قسم أصول التربية، وقسم الإدارة التربوية، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم التربية الخاصة، وذلك من خلال رابط إلكتروني يمكن من خلاله الوصول إلى الاستبانة.

وقد تم استعادة (١٠٥) استبانة إلكترونية. وهي تمثل ما نسبته (٥١ % تقريباً) من عدد أفراد مجتمع الدراسة.

والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الآتية: النوع، القسم العلمي، الرتبة العلمية، الخبرة الأكاديمية.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الأولية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	%
النوع	ذكر	65	61.9%
	أنثى	40	38.1%
	المجموع	105	100.0
القسم العلمي	أصول التربية	39	37.1%
	الإدارة التربوية	32	30.5%
	المناهج وطرق التدريس	25	23.8%
	التربية الخاصة	9	8.6%
	المجموع	105	100.0%
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	39	37.1%
	أستاذ مشارك	37	35.2%
	أستاذ	29	27.6%
	المجموع	105	100.0%
الخبرة الأكاديمية	أقل من 5 سنوات	1	1.0%
	5-10 سنوات	17	%16.2
	11-15 سنة	40	38.1%
	16-20	23	21.9%
	أكثر من 20 سنة	24	22.9%
	المجموع	105	100.0%

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) ما يلي:

- يمثل أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذكور ما نسبته (٦١,٩٪) ، مقابل (٣٨,١٪) لعضوات هيئة التدريس الإناث.

- جاء أعضاء هيئة التدريس من قسم أصول التربية في المرتبة الأولى بنسبة (٣٧,١٪) ، يليهم أعضاء هيئة التدريس من قسم الإدارة التربوية بنسبة (٣٠,٥٪) ، ثم أعضاء هيئة التدريس من قسم المناهج وطرق التدريس بنسبة (٢٣,٨٪) ، وفي المرتبة الأخيرة أفراد عينة الدراسة من قسم التربية الخاصة بنسبة (٨,٦٪).

– يمثل أفراد عينة الدراسة برتبة أستاذ مساعد المرتبة الأولى بنسبة (٣٧,١٪) ، يليهم أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مشارك بنسبة (٣٥,٢٪) ، ثم رتبة أستاذ بنسبة (٢٧,٦٪).

– النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرات الأكاديمية المتوسطة إلى القديمة، حيث جاءت فئة من سنوات خبرتهم الأكاديمية من "١١–١٥ سنة" في المرتبة الأولى بنسبة (٣٨,١٪)، يليهم فئة من سنوات خبرتهم "أكثر من ٢٠ سنة" بنسبة (٢٢,٩٪)، ثم فئة من سنوات خبرتهم "١٦–٢٠ سنة" بنسبة (٢١,٩٪)، ثم فئة من سنوات خبرتهم "٥–١٠ سنوات" بنسبة (١٦,٢٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فئة من سنوات خبرتهم الأكاديمية "أقل من ٥ سنوات" بنسبة (١,٠٪).

أداة الدراسة:

١ – بناء أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ومن خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، قام الباحث ببناء (استبانة) تكونت في صورتها النهائية من جزأين هما:

– الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وهي: النوع، القسم العلمي، الرتبة العلمية، الخبرة الأكاديمية.

– الجزء الثاني: يتكون من (٥٨) عبارة تتناول محاور الدراسة الثلاث، وذلك على النحو الآتي:

١) المحور الأول: يتناول مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويتكون من (٣٧) عبارة.

٢) المحور الثاني: يتناول معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويتكون من (١٠) عبارات.

٣) المحور الثالث: يتناول متطلبات تطوير مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويتكون من (١١) عبارة.

وطلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات الآتية:

٥- موافق بدرجة كبيرة جداً ٤- موافق بدرجة كبيرة ٣- موافق بدرجة متوسطة ٢- موافق بدرجة ضعيفة ١- موافق بدرجة ضعيفة جداً

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق درجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة ضعيفة جداً
4.21 – 5.0	3.41 – 4.20	2.61 – 3.40	1.81 – 2.60	1 – 1.80

- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

بعد التصميم الأولي لأداة الدراسة قام الباحث بتقديمها للتحكيم والتأكد من صدقها الظاهري، وبيان مدى قدرتها على قياس ما وضعت أساساً لقياسه، من خلال عرضها على ذوي الاختصاص وأهل الخبرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية.

وبعد استلام ملحوظات المحكمين، قام الباحث بإعادة صياغة بنود أداة الدراسة، والإضافة إليها، والحذف منها، في ضوء آراء ومقترحات هؤلاء المحكمين، حتى خرجت بصورتها النهائية.

٣- الصدق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول: مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا	1	0.578**	9	0.695**	17	0.779**	25	0.861**	33	0.620**
	2	0.642**	10	0.723**	18	0.830**	26	0.753**	34	0.867**
	3	0.666**	11	0.769**	19	0.731**	27	0.678**	35	0.795**
	4	0.500**	12	0.714**	20	0.688**	28	0.775**	36	0.754**
	5	0.737**	13	0.580**	21	0.855**	29	0.691**	37	0.744**
	6	0.761**	14	0.531**	22	0.855**	30	0.600**		
	7	0.613**	15	0.682**	23	0.828**	31	0.760**		
	8	0.609**	16	0.703**	24	0.815**	32	0.692**		
المحور الثاني: معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا	1	0.767**	3	0.849**	5	0.728**	7	0.870**	9	0.598**
	2	0.761**	4	0.699**	6	0.826**	8	0.670**	10	0.591**
المحور الثالث: متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا	1	0.757**	4	0.813**	7	0.823**	10	0.763**		
	2	0.782**	5	0.858**	8	0.783**	11	0.786**		
	3	0.915**	6	0.680**	9	0.843**				

**الارتباط دال عند مستوى (0.01)

من الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع المحور المنتمية إليه جاءت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (اقل من ٠,٠١)، وهو ما يبين أن جميع الفقرات المكونة لاستبانة الدراسة مرتبطة بدرجة عالية بالمحور المنتمية إليه، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٤ – ثبات أداة الدراسة:

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ).

والجدول الآتي يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥) معاملات ثبات الفا كرونباخ لأداة الدراسة

رقم المحور	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا	37	0.927
2	معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا	10	0.906
3	متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا	11	0.929
معامل الثبات الكلي		58	0.965

توضح النتائج أن ثبات جميع محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين: (٠,٩٠٦ إلى ٠,٩٢٧)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٦٥)، وجميعها معاملات ثبات عالية توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

٥-إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً للخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية وتحويلها إلى استبانة إلكترونية.
- إرسال الرابط الإلكتروني الخاص بالاستبانة لجميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الأقسام العلمية الأربعة التي تتوفر فيها برامج دراسات عليا وهي: (قسم أصول التربية – قسم الإدارة التربوية – قسم المناهج وطرق التدريس – قسم التربية الخاصة).
- المتابعة المستمرة من الباحث مع أعضاء وعضوات هيئة التدريس لحثهم على تعبئة فقرات الاستبانة الإلكترونية.

٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

١– التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

٢– معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

٣– معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

٤– المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٥– الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

تحليل البيانات ونتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- السؤال الأول: ما مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للتعرف على مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة

الدراسة حول المحور الأول: (مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة:

م	العبارة	ك	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط التحقق	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
16	تجنب ذكر الألقاب والمناصب عند الإشارة إلى أسماء الباحثين.	ك	1	2	17	44	41	4.16	0.833	كبيرة	1
		%	1.0	1.9	16.2	41.9	39.0				
37	الالتزام بالأمانة العلمية وبأخلاقيات البحث العلمي في جميع ثنايا البحث.	ك	0	3	23	51	28	3.99	0.778	كبيرة	2
		%	0.0	2.9	21.9	48.6	26.7				
15	توثيق جميع النصوص المقتبسة من الآخرين.	ك	1	2	26	50	26	3.93	0.812	كبيرة	3
		%	1.0	1.9	24.8	47.6	24.8				
32	الالتزام بطريقة واحدة في توثيق الاقتباسات.	ك	0	6	27	45	27	3.89	0.858	كبيرة	4
		%	0.0	5.7	25.7	42.9	25.7				
14	الابتعاد عن النقل من المصادر غير المناسبة مثل الصحف والمجلات.	ك	1	6	24	51	23	3.85	0.864	كبيرة	5
		%	1.0	5.7	22.9	48.6	21.9				
31	الابتعاد عن التكلف في استخدام الأساليب البلاغية واللغوية.	ك	1	5	27	49	23	3.84	0.856	كبيرة	6
		%	1.0	4.8	25.7	46.7	21.9				
22	استخدام الكلمات الواضحة والابتعاد عن الكلمات والمصطلحات الغامضة.	ك	0	5	28	54	18	3.81	0.773	كبيرة	7
		%	0.0	4.8	26.7	51.4	17.1				
23	استخدام العبارات المباشرة التي تحقق الهدف.	ك	0	4	33	54	14	3.74	0.734	كبيرة	8
		%	0.0	3.8	31.4	51.4	13.3				
1	الالتزام باللغة العربية الفصحى.	ك	0	5	35	48	17	3.73	0.788	كبيرة	9
		%	0.0	4.8	33.3	45.7	16.2				
7	الابتعاد عن استخدام صيغ المبالغة وعبارات التهويل.	ك	1	7	37	39	21	3.69	0.902	كبيرة	10
		%	1.0	6.7	35.2	37.1	20.0				
11	تقديم الإحصاءات والأرقام	ك	0	9	37	38	21	3.68	0.893	كبيرة	11

م	العبارة	ك	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط التحقق	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
	والأدلة التي تدعم الفكرة المطروحة.	%	0.0	8.6	35.2	36.2	20.0				
36	الاهتمام بالشكل الفني للمادة العلمية المقدمة.	ك	1	9	32	44	19	3.68	0.904	كبيرة	12
		%	1.0	8.6	30.5	41.9	18.1				
5	الالتزام بالموضوعية أثناء مناقشة الأفكار.	ك	1	6	36	48	14	3.65	0.820	كبيرة	13
		%	1.0	5.7	34.3	45.7	13.3				
10	الابتعاد عن استخدام الأسلوب الخطابي.	ك	1	9	36	42	17	3.62	0.892	كبيرة	14
		%	1.0	8.6	34.3	40.0	16.2				
26	الابتعاد عن تكرا ر الألفاظ بشكل متتالي.	ك	1	10	36	39	19	3.62	0.924	كبيرة	15
		%	1.0	9.5	34.3	37.1	18.1				
25	تجنب استخدام المصطلحات التي تحمل أكثر من معنى.	ك	1	9	36	43	16	3.61	0.882	كبيرة	16
		%	1.0	8.6	34.3	41.0	15.2				
12	الالتزام باستخدام مصطلح واحد للمدلول الواحد.	ك	1	6	37	52	9	3.59	0.768	كبيرة	17
		%	1.0	5.7	35.2	49.5	8.6				
33	استخدام علامات الترقيم في المواضع المناسبة.	ك	1	13	38	36	17	3.52	0.942	كبيرة	18
		%	1.0	12.4	36.2	34.3	16.2				
29	إبراز الاقتباس الحرفي من خلال استخدام علامات التنصيص.	ك	3	15	32	35	20	3.51	1.048	كبيرة	19
		%	2.9	14.3	30.5	33.3	19.0				
17	التفريق بين الاقتباس الحرفي وغير الحرفي.	ك	3	12	38	33	19	3.50	1.011	كبيرة	20
		%	2.9	11.4	36.2	31.4	18.1				
4	الابتعاد عن الذاتية.	ك	0	10	40	48	7	3.50	0.761	كبيرة	22
		%	0.0	9.5	38.1	45.7	6.7				
2	الابتعاد عن استخدام العبارات الأدبية.	ك	2	7	39	51	6	3.50	0.786	كبيرة	21
		%	1.9	6.7	37.1	48.6	5.7				
9	تجنب استخدام صيغ التعميم.	ك	0	11	43	39	12	3.50	0.833	كبيرة	23
		%	0.0	10.5	41.0	37.1	11.4				
34	تجنب الوقوع في الأخطاء الأسلوبية.	ك	0	14	43	33	15	3.47	0.899	كبيرة	24
		%	0.0	13.3	41.0	31.4	14.3				
19	الالتزام بالتسلسل المنطقي للمعلومات والأفكار	ك	2	15	39	33	16	3.44	0.980	كبيرة	25
		%	1.9	14.3	37.1	31.4	15.2				

م	العبارة	ك	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط التحقق	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
8	توضيح كلام الباحث من كلام الآخرين بشكل دقيق.	ك	2	14	42	32	15	3.42	0.959	كبيرة	26
		%	1.9	13.3	40.0	30.5	14.3				
24	ترابط الجمل والفقرات وتناسقها.	ك	1	15	40	38	11	3.41	0.895	متوسطة	27
		%	1.0	14.3	38.1	36.2	10.5				
35	الابتعاد عن الوقوع في الأخطاء النحوية والإملائية.	ك	5	12	35	41	12	3.41	0.997	متوسطة	28
		%	4.8	11.4	33.3	39.0	11.4				
30	تجنب البدء باقتباس في بداية كل مبحث أو في نهايته.	ك	4	12	40	36	13	3.40	0.977	متوسطة	29
		%	3.8	11.4	38.1	34.3	12.4				
18	تقديم الصياغة المناسبة للاقتباسات غير الحرفية.	ك	1	14	46	32	12	3.38	0.892	متوسطة	30
		%	1.0	13.3	43.8	30.5	11.4				
6	تجنب إطلاق الأحكام دون تقديم أدلة علمية.	ك	1	13	47	37	7	3.34	0.818	متوسطة	31
		%	1.0	12.4	44.8	35.2	6.7				
20	الابتعاد عن تكرار المعلومات والأفكار في أكثر من موضع.	ك	3	15	42	34	11	3.33	0.947	متوسطة	32
		%	2.9	14.3	40.0	32.4	10.5				
3	تجنب استخدام الأسلوب الإنشائي.	ك	2	9	54	35	5	3.30	0.774	متوسطة	33
		%	1.9	8.6	51.4	33.3	4.8				
21	إبراز الشخصية العلمية من خلال تقديم التعليقات والاستنتاجات المناسبة.	ك	3	22	38	33	9	3.22	0.971	متوسطة	34
		%	2.9	21.0	36.2	31.4	8.6				
13	النقل من المصادر الأولية والابتعاد عن النقل من المصادر الثانوية.	ك	4	17	44	34	6	3.20	0.914	متوسطة	35
		%	3.8	16.2	41.9	32.4	5.7				
28	تجنب تكرار الاقتباس من مرجع واحد في مواضع كثيرة من البحث.	ك	5	24	38	28	10	3.13	1.029	متوسطة	36
		%	4.8	22.9	36.2	26.7	9.5				
27	الابتعاد عن تتالي النقولات والاقتباسات دون ربط أو تعليق أو استنتاج.	ك	7	27	34	29	8	3.04	1.055	متوسطة	37
		%	6.7	25.7	32.4	27.6	7.6				
الدرجة الكلية								3.56	0.570	عالية	

توضح النتائج في الجدول السابق أن محور مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يتكون من (٣٧)

عبارة تقيس مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد تراوحت متوسطات موافقاتهم حول هذه العبارات ما بين (٣,٠٤ إلى ٤,١٦) من أصل (٥,٠٠) درجات، وهي المتوسطات التي تقع في الفئتين: (الثالثة، والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى أن درجة توفر هذه المهارات جاءت ما بين الدرجة (المتوسطة إلى العالية) على التوالي، مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة.

توضح النتائج في الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور بلغ (٣,٥٦ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٧٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في أداة الدراسة، والتي توضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متوفرة بدرجة "عالية" بشكل عام.

ووفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور فإن أعلى ثلاث عبارات موافقة بين أفراد عينة الدراسة وتعكس توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تتمثل في العبارات رقم: (١٦، ٣٧، ١٥)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (١٦) ونصها: "تجنب ذكر الألقاب والمناصب عند الإشارة إلى أسماء الباحثين" في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٦ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣٣) ، وبدرجة تحقق "كبيرة".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اكتساب الطلاب لهذه المهارة من خلال دراستهم للمقررات الدراسية المتعددة، ومن خلال حضورهم للمناقشات العلمية، ومن خلال توجيهات المشرفين على أبحاثهم العلمية.

- جاءت العبارة رقم (٣٧) ونصها: " الالتزام بالأمانة العلمية وبأخلاقيات البحث العلمي في جميع ثنايا البحث"، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٦ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٧٨) ، وبدرجة تحقق "كبيرة".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الطلاب لأهمية الالتزام بالأمانة العلمية، باعتبارها من أهم أخلاقيات البحث العلمي التي ينبغي للطالب التحلي بها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الفقيه ودخيخ (٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى أن التزام الأمانة العلمية في الكتابة بنسبة الأفكار إلى أصحابها تعد من أهم مهارات الكتابة الأكاديمية.

- جاءت العبارة رقم (١٥) ونصها: "توثيق جميع النصوص المقتبسة من الآخرين."، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٣ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (٠,٨١٢) ، وبدرجة تحقق "كبيرة".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب سبق لهم معرفة الطرق الصحيحة للتوثيق في البحوث العلمية من خلال المقررات التي سبق لهم دراستها.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السلمي (١٤٤٠هـ) والتي أشارت في نتائجها إلى عدم تحقق أي مهارة من مهارات التوثيق عند تحليل الأعمال الكتابية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى.

ووفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور فإن أقل ثلاث عبارات موافقة بين أفراد عينة الدراسة وتعكس توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تتمثل في العبارات رقم: (١٣، ٢٨، ٢٧)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (١٣) ونصها: "النقل من المصادر الأولية والابتعاد عن النقل من المصادر الثانوية."، في المرتبة (الخامسة والثلاثون) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٠ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (٠,٩١٤) ، وبدرجة تحقق "متوسطة".

- جاءت العبارة رقم (٢٨) ونصها: "تجنب تكرار الاقتباس من مرجع واحد في مواضع كثيرة من البحث"، في المرتبة (قبل الأخيرة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٣ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (١,٠٢٩) ، وبدرجة تحقق "متوسطة".

– جاءت العبارة رقم (٢٧) ونصها: "الابتعاد عن تتالي النقولات والاقتباسات دون ربط أو تعليق أو استنتاج" في المرتبة (الأخيرة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٤ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (١,٠٥٥) ، وبدرجة تحقق "متوسطة". ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تعود بعض طلبة الدراسات العليا على كثرة النقولات والاقتباسات دون الفصل بينها بتعليق، أو ربط، أو استنتاج بسبب ضعف شخصياتهم العلمية، إلى جانب ضعف قدراتهم البحثية.

- السؤال الثاني: ما معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للتعرف على معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني: (معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة:

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط التأثير	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
10	قلة إطلاع الطلاب على الرسائل العلمية المتميزة.	ك	3	6	19	31	46	4.06	1.055	كبيرة	1
		%	2.9	5.7	18.1	29.5	43.8				
3	ندرة تناول مقررات مناهج البحث التربوي لموضوع مهارات الكتابة الأكاديمية.	ك	2	10	20	30	43	3.97	1.078	كبيرة	2
		%	1.9	9.5	19.0	28.6	41.0				
1	ضعف الإعداد المسبق	ك	1	8	20	41	35	3.96	0.960	كبيرة	3

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط التأثير	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
	للطالب في مجال البحث العلمي في المرحلة السابقة لدراسته الحالية.	%	1.0	7.6	19.0	39.0	33.3				
5	اهتمام الطلاب بالجوانب المنهجية للبحث وإهمال قواعد الكتابة الأكاديمية.	ك	1	6	21	46	31	3.95	0.903	كبيرة	4
		%	1.0	5.7	20.0	43.8	29.5				
7	قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بقياس مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب.	ك	2	6	25	34	38	3.95	1.004	كبيرة	5
		%	1.9	5.7	23.8	32.4	36.2				
2	قلة تناول الكتب المتخصصة في البحث العلمي لموضوع مهارات الكتابة الأكاديمية.	ك	2	11	21	32	39	3.90	1.079	كبيرة	6
		%	1.9	10.5	20.0	30.5	37.1				
6	تركيز أساتذة المقررات التي تعنى بالبحث التربوي على الجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية.	ك	3	6	24	40	32	3.88	1.007	كبيرة	7
		%	2.9	5.7	22.9	38.1	30.5				
4	تداخل مهارات الكتابة الأدبية ومهارات الكتابة الأكاديمية عند بعض الطلاب.	ك	1	6	30	38	30	3.86	0.935	كبيرة	8
		%	1.0	5.7	28.6	36.2	28.6				
8	اعتقاد الطلاب أن الكتابة الأكاديمية صعبة جداً ولا يجيدها إلا المتخصصون من أعضاء هيئة التدريس.	ك	3	11	32	38	21	3.60	1.015	كبيرة	9
		%	2.9	10.5	30.5	36.2	20.0				
9	اعتقاد الطلاب أن إتقان مهارات الكتابة	ك	3	11	33	38	20	3.58	1.007	كبيرة	10
		%	2.9	10.5	31.4	36.2	19.0				

م	العبارة	ك / %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط التأثير	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
	الأكاديمية يحتاج إلى وقت طويل.										
الدرجة الكلية								3.87	0.726	كبيرة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠)

توضح النتائج في الجدول السابق أن محور معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يتكون من (١٠) عبارات تقيس معوقات توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة حول تأثير هذه المعوقات ما بين: (٣,٥٨ إلى ٤,٠٦)، وهي المتوسطات التي تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذه المعوقات تؤثر بدرجة كبيرة على مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، مما يوضح التجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة.

وتوضح النتائج أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة عبارات المحور بلغ (٣,٨٧ من ٥,٠٠) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٢٦)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في أداة الدراسة، والتي توضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن ما طرحته الدراسة من معوقات تؤثر بدرجة "كبيرة" بشكل عام على مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية.

ووفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور فإن أبرز ثلاث معوقات تأثيراً على توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تتمثل في العبارات رقم: (١٠، ٣، ١)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو الآتي:

- جاء المعوق رقم (١٠) وهو: "قلة إطلاع الطلاب على الرسائل العلمية المتميزة" في المرتبة (الأولى) من حيث التأثير بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٦ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (١,٠٥٥) ، وبدرجة تأثير "كبيرة".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى انشغال الطلاب بدراسة المقررات النظرية، وقلة ارتباطهم بالمكتبات الجامعية، والمنصات الإلكترونية التي توفر نسخاً من الرسائل العلمية.

- جاء المعوق رقم (٣) وهو: "ندرة تناول مقررات مناهج البحث التربوي لموضوع مهارات الكتابة الأكاديمية"، في المرتبة (الثانية) من حيث التأثير بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٧ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (١,٠٧٨) ، وبدرجة تأثير "كبيرة".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم تضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في كثير من كتب مناهج البحث العلمي التي يتم اعتمادها كمراجع أساسية في برامج الدراسات العليا التي تقدمها الكلية.

- جاء المعوق رقم (١) وهو: "ضعف الإعداد المسبق للطالب في مجال البحث العلمي في المرحلة السابقة لدراسته الحالية"، في المرتبة (الثالثة) من حيث التأثير بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٦ من ٥,٠٠) ، انحراف معياري مقداره (١,٠٧٨) ، وبدرجة تأثير "كبيرة".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود فجوة في تعليم مهارات الكتابة الأكاديمية بين مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا، فقد يلتحق الطالب بمرحلة الدراسات العليا وهو في الأساس ضعيف في الكتابة الأكاديمية، حيث لم يتلق الإعداد المناسب في مرحلة البكالوريوس.

- السؤال الثالث: ما متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للتعرف على متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثالث: (متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثالث؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة:

م	العبارة	ك	درجة الأهمية	المتوسط	الانحراف	متوسط	الترتيب

		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا	الحسابي	المعياري	الأهمية	
2	تضمين موضوع الكتابة الأكاديمية ضمن الموضوعات التي تتناولها مقررات البحث التربوي في التوصيفات الرسمية لتلك المقررات.	ك	1	0	7	18	79	4.66	0.691	كبيرة جدًا	1
		%	1.0	0.0	6.7	17.1	75.2				
1	تطوير المقررات الدراسية التي تعنى بتدريس البحث التربوي.	ك	0	0	9	21	75	4.63	0.639	كبيرة جدًا	2
		%	0.0	0.0	8.6	20.0	71.4				
5	تنظيم البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب.	ك	0	1	7	24	73	4.61	0.658	كبيرة جدًا	3
		%	0.0	1.0	6.7	22.9	69.5				
4	اختيار نماذج مثالية من الكتابة الأكاديمية	ك	1	0	7	25	72	4.59	0.703	كبيرة جدًا	4
		%	1.0	0.0	6.7	23.8	68.6				

م	العبارة	ك	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الأهمية	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
	وعرضها في محاضرات المقررات تعنى بالبحث التربوي.										
3	تكثيف أساتذة مقررات البحث التربوي للتطبيقات المناسبة في مجال الكتابة الأكاديمية.	ك	1	0	8	27	69	4.55	0.720	كبيرة جدًا	5
		%	1.0	0.0	7.6	25.7	65.7				
9	إلزام الطلاب بمراجعة المسودة الأولى من البحث والتأكد من مطابقتها لقواعد الكتابة الأكاديمية.	ك	0	2	10	24	69	4.52	0.748	كبيرة جدًا	6
		%	0.0	1.9	9.5	22.9	65.7				
7	تبني كلية التربية لإعداد دليل علمي تطبيقي	ك	0	2	15	22	66	4.45	0.808	كبيرة جدًا	7
		%	0.0	1.9	14.3	21.0	62.9				

م	العبارة	ك	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الأهمية	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
	يتناول مهارات الكتابة الأكاديمية.										
8	عقد ندوة علمية على مستوى كلية التربية تتناول موضوع الكتابة الأكاديمية وتبرز أهميتها.	ك	1	2	18	21	63	4.36	0.900	كبيرة جدًا	8
		%	1.0	1.9	17.1	20.0	60.0				
11	تكريم الطلاب المتميزين في تطبيق قواعد الكتابة الأكاديمية مادياً ومعنوياً.	ك	4	3	16	22	60	4.25	1.063	كبيرة جدًا	9
		%	3.8	2.9	15.2	21.0	57.1				
6	إفراد مقرر دراسي مستقل يختص بالكتابة الأكاديمية في مرحلة الماجستير.	ك	4	2	20	20	59	4.22	1.065	كبيرة جدًا	10
		%	3.8	1.9	19.0	19.0	56.2				
10	تنظيم مسابقة عامة بين طلاب كلية التربية	ك	6	3	17	24	55	4.13	1.144	كبيرة	11
		%	5.7	2.9	16.2	22.9	52.4				

م	العبارة	ك	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الأهمية	الترتيب
		%	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
	مخصصة لتناول الموضوعات المتعلقة بالكتابة الأكاديمية.										
الدرجة الكلية								4.45	0.654	كبيرة جدًا	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠)

توضح النتائج في الجدول السابق أن محور متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يتكون من (١١) عبارة تقيس متطلبات تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة حول أهمية هذه المتطلبات ما بين: (٤,١٣ إلى ٤,٦٦)؛ مما يوضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية هذه المتطلبات تراوحت درجتها ما بين (كبيرة إلى كبيرة جداً)؛ مما يوضح التفاوت في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول أهمية هذه المتطلبات.

وتوضح النتائج أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور بلغ (٤,٤٥من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٥٤)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في أداة الدراسة، والتي توضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذه المتطلبات ذات أهمية "كبيرة" بشكل عام في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية.

ووفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور فإن أبرز ثلاث متطلبات أهميةً لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تتمثل في العبارات رقم: (٢، ١، ٥)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو الآتي:

– جاء المتطلب رقم (٢) وهو: "تضمين موضوع الكتابة الأكاديمية ضمن الموضوعات التي تتناولها مقررات البحث التربوي في التوصيفات الرسمية لتلك المقررات" في المرتبة (الأولى) من حيث الأهمية بمتوسط حسابي مقداره (٤,٦٦ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٩١) ، وبدرجة أهمية "كبيرة جدًا".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يلاحظون بخبرتهم التدريسية في برامج الدراسات العليا خلو توصيف مقرر مناهج البحث التربوي الذي يدرس في الكلية من أي مفردة تتناول موضوع الكتابة الأكاديمية.

– جاء المتطلب رقم (١) وهو: "تطوير المقررات الدراسية التي تعنى بتدريس البحث التربوي"، في المرتبة (الثانية) من حيث الأهمية بمتوسط حسابي مقداره (٤,٦٣ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٣٩) ، وبدرجة أهمية "كبيرة جدًا".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية هذا المقرر، ودوه المؤثر في تزويد الطلاب والطالبات بالمهارات البحثية بشكل عام، ومهارات الكتابة الأكاديمية بشكل خاص.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأحمد (٢٠١٩) والتي أشارت في نتائجها إلى أن وضع مقررات تعنى بالكتابة العلمية ومهاراتها بداية من السنة التحضيرية وحتى التخرج يعد من أهم سبل تنمية الوعي بمهارات الكتابة العلمية اللازمة لطالبات الجامعات.

– جاء المتطلب رقم (٥) وهو: "تنظيم البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب"، في المرتبة (الثالثة) من حيث الأهمية بمتوسط حسابي مقداره (٤,٦١ من ٥,٠٠) ، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٥٨) ، وبدرجة أهمية "كبيرة جداً".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية تقديم البرامج التدريبية المتخصصة في مجال الكتابة الأكاديمية للطلاب لدعم معلوماتهم وخبراتهم في هذا الجانب.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. حث أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية على الاهتمام بمهارات الكتابة الأكاديمية التي أظهرت نتائج هذه الدراسة قلة توافرها لدى طلبة الدراسات العليا، مثل الابتعاد عن تتالي النقولات والاقتباسات، دون ربط، أو تعليق، أو استنتاج، وتجنب تكرار الاقتباس من مرجع واحد في مواضع كثيرة من البحث، وذلك من خلال تنبيه الطلاب إلى مراعاة مثل هذه المهارات المهمة حينما يقدمون الأعمال العلمية الكتابية التي تطلب منهم كمتطلبات في المقررات الدراسية.

٢. إنشاء مكتبة إلكترونية في كلية التربية تتضمن بحوث الماجستير، ورسائل الدكتوراه التي تمت مناقشتها في جميع الأقسام العلمية في الكلية، وتسهيل عملية إطلاع الطلاب والطالبات عليها، بما يمكنهم من الاستفادة منها، خاصة الرسائل المتميزة في تطبيق مهارات الكتابة الأكاديمية.

٣. تطوير المقررات التي تعنى بتدريس مناهج البحث التربوي في الكلية، وتحديث التوصيفات الخاصة بها، وإضافة مفردات جديدة تتناول موضوع الكتابة الأكاديمية.

٤. إقرار مقرر دراسي مستقل بمسمى (مهارات الكتابة الأكاديمية) يتضمن جانب نظري، وآخر تطبيقي، يقوم بإعداده نخبة من أعضاء هيئة التدريس، والتوجيه بتدريس هذا المقرر في جميع برامج الدراسات العليا التي تقدمها كلية التربية.

٥. تقديم سلسلة من البرامج التدريبية النوعية الخاصة بالكتابة الأكاديمية، واختيار أعضاء هيئة التدريس المتميزين لتقديمها، وإتاحة الفرصة أمام طلاب وطالبات الدراسات العليا للالتحاق بها.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، واستكمالاً للتوصيات التي أوردها الباحث، فإنه يمكن اقتراح البحوث المستقبلية الآتية:

١. إجراء دراسة استطلاعية تتناول مستوى توافر مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في الكليات الأخرى بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. القيام بدراسة تحليلية للأعمال العلمية الكتابية التي يقدمها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، للكشف عن مدى التزامها بتطبيق مهارات الكتابة الأكاديمية.

٣. إجراء دراسة شبة تجريبية تتضمن إعداد برنامج مقترح في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا، وقياس فاعلية هذا البرنامج.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود. (١٤٣٠هـ). مناهج البحوث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، دار النشر للجامعات.

الأحمد، هند محمد. (٢٠١٩). مهارات الكتابة العلمية اللازمة لطالبات الجامعات وسبل تنمية الوعي بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ١١، العدد ١، ١- ٤١.

الأحول أحمد سعيد محمود. (٢٠١٥). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد ١٦٤، ٨٥-١٤٥.

بشوط، الحسين. (٢٠١٦). الدليل المنهجي للكتابة العلمية باللغة العربية. الجزء الأول. مكتبة المجتمع العلمي العربي.

بشوط، الحسين. (٢٠١٨). الدليل المنهجي للكتابة العلمية باللغة العربية. الجزء الثاني. مكتبة المجتمع العلمي العربي.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية. (١٤٤١هـ). دليل كتابة الرسائل العلمية. (الماجستير والدكتوراه). الإصدار الأول، الرياض.

جامعة الملك سعود، كلية الآداب. (١٤٤٠هـ). مهارات الكتابة. الطبعة الثانية، الرياض.

حسين، عبد العزيز محمد عبد العزيز. (٢٠٢٠). وجهة نظر طلاب السنة التمهيدية بالجامعة ومستواهم في مهارات الكتابة الأكاديمية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢٢٠، ١٥-٤٠.

الديوري، محمد. (٢٠٠٨). منهجية الكتابة الأكاديمية والكتابة المهنية. ترجمة عبد الجليل ناظم. الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

رجب، عبد الحميد. (٢٠١٥). الأسلوب العلمي في إعداد وكتابة البحث. الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

الزهراني، سهيل أحمد عوض. (٢٠٢١). تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، العدد ٩، ٨٢-١١٢.

السلمي، محمد عبد الجبار معيوض. (١٤٤٠هـ). تقييم مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، العدد، ٢٢، ١-٣٤.

السميري، سالم وصيل، والخراشي، عبد العزيز عبد الله، واليوسف، سعود سليمان، والقسومي، محمد سليمان. (١٤٤١هـ). دليل الكتابة الإدارية. الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). المرجع في مناهج البحوث التربوية. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

شلبي، مصطفى رسلان، وصالح، هدى محمد، ورفيق، محمد عظيم. (٢٠٢٣). برنامج قائم على علم لغة النص لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات الإسلامية. مجلة بحوث في تدريس اللغات، الجمعية التربوية لتدريس اللغات، جامعة عين شمس، العدد ٢٥، ٣٢٣ - ٣٦٣.

الشهراني، سعد علي. (٢٠١١). الكتابة الأكاديمية: خصائصها ومتطلباتها اللغوية. الملتقى العلمي الأول: تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية المستديمة الشاملة. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الصلاحي، سعود موسى. (١٤٣٩هـ). إضاءات بحثية: تدوينات مهمة لطلبة الدراسات العليا. الرياض، مكتبة الرشد، الطبعة الثانية.

الصلاحي، سعود موسى. (١٤٤٢هـ). أنت تنتج علماً: طريقك نحو التميز في كتابة ونقد ومناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه. الرياض.

العبد الكريم، راشد حسين. (٢٠٩). كيف تؤلف كتاباً؟ بيروت. دار العلم للملايين.

العذيقي، ياسين محمد. (٢٠١٩). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، العدد ٦، ٥٨٧-٦٣٥.

العساف، صالح حمد. (١٤٢٤هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان.

عطية، محسن علي. (١٤٣١هـ). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، أساليبه الإحصائية. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

الفقيه، أحمد حسن أحمد، ودخيخ، صالح أحمد صالح. (٢٠٢٠). مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٢، العدد ٤، ١٦٩-٢٣٢.

قنصوة، أماني محمد عبد المقصود. (٢٠٢٠). فاعلية مواقف تعليمية قائمة على نتائج بحوث المخ في تنمية الكتابة الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدبلوم العام (تخصص لغة عربية) بكلية التربية جامعة حلوان. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد ٢٠، العدد ١، ١٨١-٢٥٥.

الكيلاني، عبد الله زيد (١٤٢٧هـ). دليل الرسائل والأطروحات الجامعية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية.

عبد الله، محمد عادل. (٢٠٢٠). أساسيات الكتابة العلمية. الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

مصطفى، ريحاب محمد العبد. (٢٠٠٨). فعالية التدريس التبادلي في تنمية الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد ٨٣، ٢٢٦-٢٤٥.

موسى، عقيلي محمد أحمد. (٢٠١٦). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية ورفع كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد ١٧٧، ٤٩-١١٣.

الوليعي، عبد الله ناصر. (١٤٣٣هـ). المدخل إلى إعداد البحوث والرسائل الجامعية. الرياض.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Alam, Raja Mahmoud (1430H). Mnāhj L-Bḥūth Fi L-ʿlūm N-Nfsīt Wāltrbwyt. Cairo, University Publishing House.

Al-Ahmad, Hind Mohammed (2019). Mhārāt L-Ktābt L-ʿlmīt L-Lāzmt Lṭālbāt L-Jāmʿāt Ūsbl Tnmīt L-Ūʿī Bhā Mn Ūjht Nẓr Aʿḍā' Hīʾit T-Tdrīs Fī Jāmʿt L-Imām Mḥmd Bn Sʿūd L-Islāmīt Ūjāmʿt L-Mlk Sʿūd. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume 11, Issue 1, pp. 1-41.

Al-Ahwal, Ahmed Saeed Mahmoud (2015). Brnāmj Tdrībī Ltnmīt Mhārāt L-Ktābt L-Akādīmīt Ld Ṭlāb Klīāt T-Trbīt. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, Issue 164, pp. 85-145.

Bashout, Al-Hussein (2016). D-Dlīl L-Mnhjī Llktābt L-ʿlmīt Bāllght L-ʿrbīt. Part One. Arab Scientific Community Library.

Bashout, Al-Hussein (2018). D-Dlīl L-Mnhjī Llktābt L-ʿlmīt Bāllght L-ʿrbīt. Part Two. Arab Scientific Community Library.

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), College of Education (1441H). Dlīl Ktābt R-Rsā'il L-ʿlmīt. (Ālmājstīr Wāldktūrāh). First Edition, Riyadh.

King Saud University, College of Arts (1440H). Mhārāt L-Ktābt. Second Edition, Riyadh.

Hussein, Abdul Aziz Mohammed Abdul Aziz (2020). Ūjht Nẓr Ṭlāb S-Snt T-Tmhīdīt Bāljāmʿt Ūmstwāhm Fī Mhārāt L-Ktābt L-Akādīmīt. Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Issue 220, pp. 15-40.

l-Diouri, Mohammed (2008). Mnhjīt L-Ktābt L-Akādīmīt Wālktābt L-Mhnīt. Translated by Abdul Jalil Nazim. Casablanca, Toubkal Publishing House.

Rajab, Abdul Hamid (2015). L-Aslūb L-ʿlmī Fī Iʿdād Ūktābt L-Bḥth. UAE, University Book House.

Al-Zahrani, Suhail Ahmad Awad (2021). Tṣūr Mqtrḥ Ltḍmīn Mhārāt L-Ktābt L-Akādīmīt Fī Mqrrāt S-Snt L-Awl Fī Jāmʿt Bīsht. Bisha University Journal for Humanities and Educational Sciences, Issue 9, pp. 82-112.

Al-Salmi, Mohammed Abdul-Jabbar Mayoud (1440H). Tqyim Mhārāt L-Ktābt L-Akādīmīt Ld Ṭlbt D-Drāsāt L-ʿlīā Fī Jāmʿt Am L-Qr. Taif University Journal for Humanities, Issue 22, pp. 1-34.

Al-Sumairi, Salem Wasil, Al-Kharashi, Abdul-Aziz Abdullah, Al-Youssef, Saud Sulaiman, and Al-Qasoumi, Mohammed Sulaiman (1441H). Dlīl L-Ktābt L-Idārīt. Riyadh, King Abdullah bin Abdulaziz Center for Arabic Language Service.

Shehata, Hassan (2008). L-Mrjʿ Fī Mnāhj L-Bḥūth T-Trbwyt. Cairo, Dar Al-Arabia Bookstore.

Shalabi, Mustafa Raslan Raslan, Saleh, Hoda Mohammed Imam, and Rafiq, Mohammed Azim (2023). Brnāmj Qā'im ʿl ʿlm Lght N-Nṣ Ltnmīt Mhārāt L-Ktābt L-Akādīmīt Ld Ṭlāb L-Jāmʿāt L-Islāmīt. Journal of Research in Language Teaching, Educational Association for Language Teaching, Ain Shams University, Issue 25, pp. 323-363.

Al-Shahrani, Saad Ali (2011). L-Ktābt L-Akādīmīt: Khṣā'iṣhā Ūmtṭlbātha L-Lghwyt. First Scientific Forum: Improving the Quality of Academic Theses and Dissertations and Activating Their Role in Comprehensive Sustainable Development. Riyadh, Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Salahi, Saud Musa (1439H). Iḍā'āt Bḥthīt: Tdwynāt Mhmt Lṭlbt D-Drāsāt L-ʿlīā. Riyadh, Al-Rushd Library, Second Edition.

Al-Salahi, Saud Musa (1442H). You Produce Knowledge: Ant Tntj ʿlmāan: Ṭrīqk Nḥū T-Tmīz Fī Ktābt Ūnqd Ūmnāqsht Rsā'il L-Mājstīr Wāldktūrāh. Riyadh.

Al-Abdulkarim, Rashid Hussein (209). Kīf Tu'lf Ktābāan?. Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut.

Al-Adhiqi, Yassin Mohammed (2019). Fāʿlīt Nmūdhj Abʿād T-Tʿlm Lmārzānū Fī Tnmīt Mhārāt L-Ktābt L-Akādīmīt Ld Ṭlāb L-Mrḥlt L-Jāmʿīt. Journal of the Islamic University of Arabic Language and Social Sciences, Issue 6, pp. 587-635.

Al-Assaf, Saleh Hamad (1424H). L-Mdkhl Il L-Bḥth Fi L-ʿlūm S-Slūkīt. Riyadh, Obeikan Library.

Attia, Mohsen Ali (1431H). L-Bḥth L-ʿlmī Fī T-Trbīt: Mnāhjh, Adwāth, Asālībh L-Iḥṣā'īt. Amman, Dar Al-Manahj for Publishing and Distribution.

Al-Faqih, Ahmed Hassan Ahmed, and Dhakhidkh, Saleh Ahmed Saleh (2020). Mhārāt L-Ktābt L-Akādīmīt L-Lāzmt Lṭlbt Mrḥlt L-Bkālūrīūs Fī Jāmʿt L-Bāḥt. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. 12, No. 4, pp. 169-232.

Qanswa, Amani Mohamed Abdel-Maksoud (2020). Fāʿlīt Mwāqf Tʿlīmīt Qā'imt ʿl Ntā'ij Bḥūth L-Mkh Fī Tnmīt L-Ktābt L-Akādīmīt Ūdāfʿīt L-Injāz Ld Ṭlāb D-Dblūm L-ʿām (Tkhṣ Lght ʿrbīt) Bklīt T-Trbīt Jāmʿt Ḥlwān. Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University, Vol. 20, No. 1, pp. 181-255.

Al-Kilani, Abdullah Zaid (1427H). Dlīl R-Rsā'il Wāl'aṭrūḥāt L-Jāmʿīt. Amman. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Second Edition.

Mohamed Adel Abdullah (2020). Asāsīāt L-Ktābt L-ʿlmīt. Alexandria, Horus International Foundation.

Mustafa, Rehab Mohamed El-Abd (2008). Fʿālīt T-Tdrīs T-Tbādlī Fī Tnmīt L-Kfā't L-Lghwyt Fi L-Ktābt L-Akādīmīt. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, Issue 83, pp. 226-245.

Musa, Aqili Mohamed Mohamed Ahmed (2016). Brnāmj Mqtrḥ Fi L-Lght L-ʿrbīt Qā'im ʿl Astrātījīāt T-Tʿlm L-Mnẓm Dhātīāan Ltnmīt Mhārāt L-Qrā't Lldrāst Wālktābt L-Akādīmīt Ūrfʿ Kfā't Dh-Dhāt L-Akādīmīt Ld Ṭlāb L-Mrḥlt L-Jāmʿīt. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, Issue 177, pp. 49-113.

Al-Walaie, Abdullah Nasser (1433H). L-Mdkhl Il Iʿdād L-Bḥūth Wālrsā'il L-Jāmʿīt. Riyadh.

المراجع الأجنبية:

Djaghoruri,K.(2024).Artificial Intelligence and the Future Academic Writing : Analysis and prediction.

Odowd,I.(2018).Examining engagement with an online toolkit for academic writing in blended-learning initial teacher education programmers' Onlin,Open and Flexible Higher Conference(OOFHEC)2018.

Noemi,N.C(2015).From needs analysis to designing academic writing materials for diploma students of Mara

University (UITM), Malaysia. International Journal of Language Education and culture Review, I(2)76-86. es

فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

the effectiveness of the self -regulated integrative listening model in developing critical listening skills among third -grade students

إعداد

د. عبد الله بن سليمان الفهيد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

Dr. Abdullah Suliman Alfuhed

Assistant professor in curriculum and teaching methods in Arabic language

Department of curriculum and instruction- college of education- Imam Abdulrahman bin Faisal university

Email: aalfhiad@iau.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-008

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/١٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/١٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، واعتمدت المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبًا بالصف الثالث المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة بمدينة الدمام، حيث شملت المجموعة التجريبية (٣٠) طالبًا، بينما شملت المجموعة الضابطة (٣٢) طالبًا، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها البحثية في: (قائمة مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، واختبار الاستماع الناقد، ودليل الطالب ودليل المعلم لاستخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا)، كما أُسْتُخْدِمَتْ عددٌ من الأساليب والمعالجات الإحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود دلالة عملية لتطبيق نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا؛ حيث ثبت من خلال اختبار حجم الأثر ارتفاع تأثير النموذج في نمو مهارات الاستماع الناقد المستهدفة لدى طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت بضرورة الاهتمام بمهارات الاستماع الناقد، والعمل على تنميتها باستخدام الاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة، والأنشطة المتنوعة المناسبة، كما أوصت أيضًا مخططي مناهج تعليم اللغة العربية ببنائها وتنظيم محتواها في ضوء تطبيقات نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا.

الكلمات المفتاحية: نموذج الاستماع التكاملي – التعلم المنظم ذاتيًا– الاستماع الناقد – طلاب الصف الثالث المتوسط.

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of the self -regulated integrative listening model in developing critical listening skills among third -grade students, and approved for this purpose the experimental approach based on semi -experimental design with two groups (experimental and controlled), and the study sample consisted of (62) students of the third -grade intermediate in a middle school in Dammam, Where the experimental group included (30) students, and the control group included (32) students, and the researcher designed a number of tools and materials represented in the list of critical listening skills for the third grade students, the critical listening test, the student guide and the teacher guide to use the self-regulated integrative listening model, and also used a number of methods and statistical treatment to reach the results of the study, and after conducting analyzes The necessary statistics, the study found the existence of statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the average degrees of students of the experimental and controlled groups in the post -application of the critical listening test in favor of the experimental group, and the study also found a practical indication of the application of self-regulated integrative listening model; Where it was proven by testing the size of the impact, the high influence of the model in the growth of the critical listening skills of the experimental group students. In light of the results of the study, it recommended the need to pay attention to critical listening skills, and work to develop them using modern teaching strategies and models, and the appropriate various activities. The study also recommended the planners of the Arabic language curricula to build and organize its content in light of the applications of self -regulating integrative listening model.

Keywords: Integrated listening model- self-regulated learning- critical listening- third-grade students.

المقدمة

اللغة وعاء الفكر، ووسيلة التواصل والاتصال بين الأفراد، وأداتهم للتعبير عن الأحاسيس، والمشاعر، والاحتياجات، وتمثل عملية تعليم اللغة وتنمية مهاراتها هدفًا رئيسًا من أهداف العملية التعليمية؛ لما لها من أهمية في حياة الفرد والمجتمع.

وتعد اللغة العربية الوسيلة التي يعبر بها أبناؤها عن أفكارهم، وهي الصورة المنطوقة، أو المكتوبة، أو المقروءة لما يدور في عقولهم ومكنونات أنفسهم، وتمتاز عن سائر اللغات الأخرى بأنها لغة أصيلة حافظت على أصولها اللغوية، وهي الدعامة الرئيسة التي تعين المدرسة على تحقيق أهدافها، وتساعد الطالب على التكيف النفسي والاجتماعي (سليم، ٢٠١٨، ص٣).

ويهدف تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية إلى تنمية المهارات اللغوية؛ الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بهذه المهارات من مهارات تفكير، وأبعاد ثقافية، إضافة إلى تنمية المفردات والتراكيب اللغوية، والأصوات، والدلالة (قاسم، والحديبي، ٢٠١٦، ص١٦).

والاستماع إحدى مهارات اللغة الرئيسة التي تعبر عن إدراك الفرد المثيرات السمعية، وتركيز الانتباه لمضمونها، والاستجابة لها، والتفاعل مع المادة المستمع إليها؛ بالفهم، والاستيعاب، والتحليل، والنقد، والتقويم على نحو موضوعي.

وتعد مهارة الاستماع من أهم مهارات اللغة الأربعة إن لم تكن أهمها على الإطلاق؛ فالاستماع كمهارة لا غنى عنها لظهور التحدث والقراءة والكتابة، وهي شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة (مدكور، ٢٠٠٦، ص٨٢). كما أنها نشاط اتصالي يومي مع الآخرين، والوسيلة التي يستطيع الفرد من خلالها تكوين المعنى حول ما يحدث في العالم الخارجي المحيط به (Tyson, 2011, p30).

والاستماع عملية تفاعلية معقدة، تتفاعل فيها المعرفة اللغوية (علم الأصوات، والتراكيب، والدلالات، وبنية الخطاب)، مع معارف أخرى (الخلفية المعرفية، ومعرفة السياق أو الموضوع) لفهم الكلام المستمع إليه (الساهلي، ٢٠٢٠، ص١٣١).

وللاستماع أهمية كبرى في حياة الإنسان؛ إذ قُدم في القرآن الكريم على حاسة البصر، كما أسهم إسهامًا عظيمًا في عملية التعلم في الماضي أكثر من القراءة؛ إذ تعتمد عملية الاتصال على

الفم والكلمة المنطوقة، وعن طريقه انتقل الميراث الثقافي من جيل إلى جيل؛ فالشعر، والقصة، والمثل، والحكمة، وغيرها، انتقلت إلينا عبر الرواية الشفوية، إلى أن جاءت الطباعة، فانتقل الدور إلى القراءة، مع احتفاظ الاستماع بأهميته (طاهر، ٢٠١٠، ص٧٦).

وتعتمد العملية التعليمية اعتمادًا كبيرًا على استخدام الاستماع في برامجها التدريسية بجميع مراحل التعليم؛ حيث إن معظم أوقات الطلاب داخل حجرات الدراسة تُخصص للعمل الشفهي؛ مما يشير إلى ضرورة تدريبهم على الاستماع، وتزويدهم بنماذج الاستماع المناسبة من خطب، ومناقشات، وبرامج؛ لاستقبالها، وفهمهما، ونقدها في ضوء معايير واضحة ودقيقة (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ص٨١).

وطبيعة العصر الراهن- عصر الانفتاح الثقافي والتقني العالمي- تستدعي عدم تصديق كل ما يُطرح من أفكار أو يُقدم من معلومات ومعارف؛ مما يتطلب إخضاع المعلومات والمعارف المقدمة للفرد إلى التمحيص والتحليل؛ للتمييز بين السليم وغير الدقيق منها، والكشف عن مدى صحتها وملاءمتها لما لديه من خبرات سابقة.

فهناك فئة من الطلاب المراهقين تتعامل مع شبكة المعلومات بكثرة، وهناك المليارات من المعلومات التي تدفق عبر هذه الشبكات، ومنها الغث والثمين، ومن هنا تتضح الحاجة إلى تحديد مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلك الفئة، حتى يمكن قياسها وتنميتها، في عصر الثورة المعلوماتية (علي وآخرون، ٢٠١٥، ص٧٦٤).

والاستماع الناقد "هو ذلك النوع من الاستماع الذي يهيئ للمستمع فرص تقدير الكلام المسموع، ويتيح له إبداء الرأي فيه، إما بالقبول أو بالرفض" (السليتي، ٢٠٠٨، ص٢٤). ويعرف بأنه "مهارة يتم فيها فهم النص المسموع، وإخضاعه للتمييز، والتحقق، والتقصي، وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد؛ لتذوقه، والحكم على مدى صحته ونقده، ومن ثمَّ تقويمه وإصدار حكم بقبوله من عدمه، اعتمادًا على معايير أو قيم معينة" (الأحمدي، ٢٠١٥، ص١٤١).

وهو "القدرة الذهنية التي تتيح للطالب التعامل مع النصوص المسموعة بوعي، عن طريق ممارسة مهارات التحليل، والاستنتاج، والتمييز، وإصدار الأحكام" (منسي، ٢٠١٨، ص٨٢).

ويقوم الاستماع الناقد على مناقشة المستمع فيما يستمع إليه، وإبداء رأيه فيه سواء بالتأييد أو المعارضة في ضوء المعايير العلمية والموضوعية، ويتضمن هذا النوع من الاستماع عدة مهارات، مثل: استخدام السياق في معرفة المعاني الجديدة، واكتشاف الفكرة الرئيسة، والربط بين المادة المسموعة والخبرات الشخصية (عصر، ٢٠٠٥، ص١٢٠).

فيشمل الاستماع الناقد عدة عمليات عقلية ولغوية؛ حيث يتطلب من الطالب الإصغاء لما يستمع إليه، وإعمال العقل فيه؛ بفهمه، وتفسيره، وتحليل عناصره، والربط بين الخبرات المتضمنة به وخبراته السابقة، وتقويمه، وإصدار حكم موضوعي على ما يحتوي من أفكار صريحة وضمنية.

ويتضمن الاستماع الناقد مجموعة من المهارات الأدائية التي يمارسها الطالب وفقًا لمستواه ومرحلته التعليمية، وقد حددت دراسة السبيعي (٢٠١٣، ص١٩٥) مهارات الاستماع الناقد لطلاب الصف الثالث المتوسط ضمن مهارات الفهم الاستماعي في: التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإصدار حكم موضوعي على المسموع.

كما حددت دراسة خياط (٢٠١٨، ص٢٢٦) مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة في: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف من النص المسموع، واستنتاج أغراض المتحدث ودوافعه، والتمييز بين الحقيقة والخيال، والتمييز بين ما يتصل وما لا يتصل بالنص المسموع، والتمييز بين الشائع والمبتكر من أفكار ، والتمييز بين المألوف وغير المألوف، والحكم الموضوعي على أحداث مسموعة، وتحديد المتشابهات والمتناقضات، وتلخيص النص المسموع أو أجزاء منه، ووصف شعور المتحدث وعاطفته من خلال النص المسموع، وإبداء الرأي في أهمية النص المسموع وصحته، وفي مكونات النص الاستماعي، وإبداء الرأي في مواطن الجمال في النص المسموع، وإصدار حكم عام على أسلوب النص المسموع.

وللاستماع الناقد أهمية كبرى في العملية التعليمية، والتي تزداد في العصر الحالي الذي تغزوه ثقافات مختلفة؛ مما يُوجب على المهتمين بالتربية والتعليم القيام بتربية جيل ناقد لكل ما تتلقاه أذناه، والاهتمام بهذه المهارة خاصة في المرحلة المتوسطة؛ حيث إن الطلاب في هذه المرحلة في

بداية المراهقة المبكرة؛ فيتأثرون بأفكار الآخرين، وبالثقافات المتنوعة، وبعض الشخصيات (القرشي، ٢٠١٤، ص٧).

وتتمثل أهمية الاستماع الناقد لطلاب المرحلة المتوسطة خاصة في حماية الطالب من الكم الكبير الذي يسمعه كل يوم، من خلال هذا الخضم المسموع في وسائل الاتصال، تلك الوسائل التي تخاطب حاسة السمع، مما يستلزم أن يمتلك الطالب مهارات خاصة مثل: أن يكون ناقدًا بصيرًا بما يُقال، قادرًا على تمييز غثه من ثمينه، وتحديد المعنى الحقيقي لما يسمعه، فلا يتأثر بقدرة المتكلم على المحادثة، ولا ينساق وراء ما يقوله المتكلم، ولا ينفعل لمجموعة من الكلمات العاطفية المؤثرة على وجدانه (عبدالباري، ٢٠١٣، ص٤٢٥).

وإدراكًا لهذه الأهمية؛ فقد هدفت عدة دراسات إلى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة خاصةً باستخدام الاستراتيجيات والنماذج التعليمية المختلفة، مثل دراسة كل من أبو سرحان (٢٠١٤)؛ والأحمدي (٢٠١٥)؛ والبلوي (٢٠٢٣)؛ والخماش (٢٠١٣)؛ والزهراني (٢٠١٧).

وأشارت هذه الدراسات إلى أهمية الاستماع الناقد للمتعلمين، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته لديهم باستخدام استراتيجيات التدريس الفاعلة، واعتماد الأنشطة اللغوية المناسبة.

وعلى الرغم من أهمية الاستماع، إلا أن هناك قصورًا في إكساب مهاراته للطلاب في المرحلة المتوسطة، يظهر في ضعف تمكنهم من استخلاص الأفكار من النصوص المسموعة، وعدم قدرتهم على تلخيص المسموع وتقييمه والحكم عليه، وعدم الإجابة عن بعض الأسئلة المرتبطة بالمسموع، وقد يرجع ذلك إلى أن الجزء المخصص للاستماع من المقرر يُدَرَّسُ دون الاهتمام بمستوى المهارة (الأحمدي، ٢٠١٥، ص١٣٦).

ويعد من أبرز أسباب الضعف في المهارات اللغوية لدى الطلاب استخدام استراتيجيات تدريس تركز على جهد المعلم لا الطالب، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتعمل على تحفيظهم المعارف والمهارات اللغوية من دون الاهتمام بتطبيقها، ولا تتناسب مع مستويات الطلاب، أو محتوى مقررات اللغة العربية (قاسم والحديبي، ٢٠١٦، ص١٠١).

الأمر الذي يشير إلى ضرورة استخدام نماذج واستراتيجيات تعليم وتعلم تدعم الدور الإيجابي للطالب في عملية تعلمه، وتعمل على تنمية مهاراته وقدراته على اكتشاف الروابط والعلاقات بين العناصر والظواهر، وإجراء عمليات التصنيف، والاستنتاج، والتحليل، والتقييم، وحل المشكلات المختلفة؛ حتى يكون الطالب واعيًا بمسئولياته، قادرًا على النقد، والتطوير، والابتكار.

فحتى يصل أي مجتمع لمستوى التقدم المعرفي لا يمكنه الاكتفاء بنقل المعرفة والاعتقادات للطلاب مباشرة؛ فهم مطالبون بإنتاج المعرفة أكثر من استهلاكها، وعدم التوقف عند نقل المعرفة بشكل مطلق دون التفكير بها، كما يجب عليهم المشاركة في بناء المعنى، وامتلاك طرقٍ مختلفة للاستقبال والفهم وحل المشكلات، والمشاركة بفاعلية في اختيار الطرائق المناسبة للتعلم (Kocak, 2013, p 646).

ومن النماذج التدريسية التي يمكن الإفادة منها في الاستجابة لهذه المتطلبات، وتحقيق الأهداف المنشودة المتصلة بتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب "نموذج الاستماع التكاملي".

فنموذج الاستماع التكاملي "هو إطار معرفي نظري وتطبيق إجرائي، مصمم لمساعدة الطلاب على تطوير قدرات الاستماع لديهم، مما ينعكس على مهاراتهم اللغوية، ويتضمن أربع مراحل، هي: التحضير للاستماع، وتطبيق عملية الاستماع، وتقييم فاعلية أداء الاستماع، وتحديد الأهداف الجديدة، وتتناول كل مرحلة من هذه المراحل الميول، والمعارف، والسلوكيات الملائمة لتحقيق الأهداف" (حبوش ومقابلة، ٢٠١٧، ص١٥١).

ويعد نموذج الاستماع التكاملي من النماذج الحديثة في تدريس الاستماع؛ حيث يلبي كثيرًا من متطلبات تعليم مهارات الاستماع؛ إذ ينظر للاستماع نظرة كلية من ثلاثة جوانب، هي: الجانب المهاري (مهارات الاستماع)، والجانب السلوكي (مراقبة المستمع أداءه قبل الاستماع وأثناءه وبعده)، والجانب النفسي (الاتجاهات نحو التعلم) (الزهراني، ٢٠٢٠، ص٦).

ويهدف نموذج الاستماع التكاملي إلى جعل عملية الاستماع عملية هادفة، من خلال استماع الطلاب إلى مواد واقعية قابلة للاستماع، تساعدهم على فهمها، واستيعابها، ونقدها، وتذوقها، وإصدار الأحكام حول المسموع وإبداء الرأي فيه (حبوش ومقابلة، ٢٠١٧، ص١٤٧).

وقد حدد كلٌ من Thompson, et al (٢٠١٠) مراحل نموذج الاستماع التكاملي، وما تتضمنه من خطوات وجوانب في:

١ –مرحلة الاستعداد للاستماع: وهي مرحلة أولية وضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة، وتشمل عدة جوانب، ومنها: تحديد الهدف من عملية الاستماع، وتحليل سياق الاستماع، ومراجعة عوامل الاستماع الداخلية والخارجية التي تؤثر بشكل كبير في عمليات الاستماع.

٢ – مرحلة تطبيق الاستماع: وتتضمن خمسة عناصر متميزة وفعالة يوظفها الطالب المستمع، وهي:

أ– الاستقبال: وتتمثل في وعي الطالب بالحدث الاستماعي؛ حيث يتطلب حضور البديهة والحواس لالتقاط جميع مكونات الرسالة، وعليه يجب اتخاذ قرار بضرورة التركيز وتحسين شروط الاستماع، والتقليل من العوائق النفسية والفكرية، واختيار الوسيلة التقنية المناسبة ذات التأثير الإيجابي.

ب– الفهم: وتعني محاولة فهم المعاني وإدراك الزمان، والمكان، والعلاقات، وغير ذلك.

ج– التفسير: تشير هذه العملية إلى استخلاص المعنى وفق السياق المحدد، والبحث في الأسباب والنتائج، وعلى الطالب أن يكون مستعدًا لإيقاف التحيز الشخصي ضده؛ أي أن يكون موضوعيًا قدر الإمكان، وأن يأخذ أسئلة السياق التواصلي، وأن يحرص على تحقيق الأهداف.

د– التقييم: وتعني إصدار الأحكام على الشخصيات، أو الأحداث، أو قائل النص، فيتعلق الأمر بإصدار أحكام نسبية على ما يفهم من كلام المتحدث الذي يستخدم الرسالة في بناء المعنى.

هـ– الاستجابة: وتعني التغيير الذي يحدث في سلوك أو معارف الطالب واتجاهاته، حيث يجمع المستمع في مستوى الاستجابة بين المعرفة ومضمون ما يستمع إليه شفهيًا؛ فلا بد أن يكون قادرًا على متابعة المتحدث بذهنه؛ لأنها عملية تتطلب اندماج المستمع وتفاعله مع الموضوع.

٣– مرحلة تقييم الاستماع: وتتضمن عملية التقييم ومراقبة الأداء الذي تم في المرحلتين السابقتين؛ حيث يكون التقييم إما بشكل ذاتي؛ إذ يراقب الطالب سلوكه قبل الاستماع وطريقة

استعداده وانعكاساتها على أدائه أثناء الاستماع، أو يراقب أداءه أثناء الاستماع في ضوء المهارات التطبيقية، وقد يُستخدم تقييم الآخرين لتقييم أداء الطالب، وبناء التغذية الراجعة التي من شأنها تعديل أداء الطالب.

٤- مرحلة تحديد الأهداف الجديدة: وتتضمن إجراءات: التفكير في تحقيق الأهداف، وتدعيم نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف.

وقد أثبتت نتائج عدة دراسات فاعلية استخدام نموذج الاستماع التكاملي في تنمية المهارات اللغوية، كدراسة: Thompson, et al (٢٠٠٤)، والأخرس (٢٠١٣)، وخوالدة (٢٠١٧)، والزهراني (٢٠٢٠).

ولتحقيق نواتج التعلم بصورة متميزة يمكن دمج بعض الاستراتيجيات المتلائمة مع نموذج الاستماع التكاملي، من خلال دمجها في مراحله وخطواته، وعليه يمكن توظيف ودمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تقوم على أن يكون الطالب مشاركًا إيجابيًا في عملية تعلمه من الناحية السلوكية والدافعية، محددًا العمليات التي يستخدمها في تحقيق الوعي، وتنفيذ المهام التعليمية، وتحقيق الأهداف، بنموذج الاستماع التكاملي.

فيعتمد التعلم المنظم ذاتيًا على جعل عملية التعلم متمحورة حول الطالب نفسه، ويرفض الاقتصار على المادة التعليمية؛ لذا ينبغي أن يمنح الطالب فرصة كي يفكر، ويختار، ويجدد، ويتحمل مسؤولية ما يود تعلمه، بحيث يصبح موجهًا لذاته، متفاعلًا بطريقة إيجابية في كل موقف يواجهه أو يمر به، بحيث يصبح راغبًا في التعلم، عاملًا على نمو معارفه، مستكشفًا لما حوله، راغبًا في التجديد والإبداع (عامر، ٢٠٠٥، ص٣٣).

والتعلم المنظم ذاتيًا من الاتجاهات التربوية في التدريس التي تدرب الطالب على تنظيم عملية تعلمه، وهي بذلك تساعده على التفكير، والتقصي، وإنتاج المعلومات، وضبط مسارات التعلم، ويكشف عن قدرة الطالب على استخدام المعرفة وتطويرها، واكتساب المهارات اللغوية (شحاتة، ٢٠١٥، ص٢٣٣). ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى العملية النشطة، التي يقوم خلالها الطالب بوضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها على نحو إجرائي ملائم لإمكاناته وقدراته، وتنظيم وضبط معارفه، وسلوكياته، والبيئة المحيطة به، وحفز دافعيته؛ في سبيل تحقيق تلك الأهداف المحددة.

وأشار المنظرون للتعلم المنظم ذاتيًا، ومنهم (Zimmerman ,2002) , (Pintrich,2004) إلى أنه عملية ذهنية ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، يعتمد الطالب خلالها على استراتيجيات محددة لتحسين تعلمه، وزيادة وعيه الذاتي، وهي استراتيجيات ثلاث عامة: الاستراتيجيات المعرفية التي تشير إلى الإجراءات والممارسات التي ينفذها الطالب لتعلم وفهم وتذكر المادة أو المهمة الدراسية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تتمثل في استراتيجيات المراقبة والتخطيط، والتقويم التي يستخدمها الطالب أثناء الدراسة لتعلم وفهم المادة الدراسية واسترجاعها بسهولة، واستراتيجيات إدارة المصادر والتي تتضمن استراتيجيات طلب العون أو المساعدة الأكاديمية، وإدارة الوقت، وتعلم الأقران.

وتشمل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إجراءات وعمليات موجهة نحو اكتساب معلومات أو مهارات تتضمن إدراك الطلاب للهدف والوسيلة، مثل: تنظيم وتحويل المعلومات، والمتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات، والتكرار، واستخدام معينات الذاكرة (سالم وزكي، ٢٠٠٩، ص٢٠٦).

ويعد التعلم المنظم ذاتيًا بما يتضمن من استراتيجيات تعلم من أبرز المداخل التعليمية التي تسهم في إنجاز التعلم؛ كونها عملية منظمة وموجهة نحو تحقيق نواتج التعلم المرجوة، مع مراقبة وتنظيم وتحكم الطالب في تعلمه، وهي استراتيجيات محكمة هادفة إلى استخدام التحركات والعمليات المعرفية وما وراء المعرفية المتوافقة مع المهام التعليمية، التي تشترط التوجيه الذاتي لعملية التعلم من خلال الطالب نفسه (Schunk & Zimmerman, 2012).

وقد أكدت نتائج عدة دراسات وبحوث سابقة الأثر الإيجابي للتعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مختلف المعارف والمهارات اللغوية على نحو خاص، كدراسة جاد (٢٠١٢)، وعبدالعظيم (٢٠١٢)، والقرعان (٢٠٠٦).

في ضوء ما سبق عرضه، من أهمية الاستماع الناقد لطلاب المرحلة المتوسطة، وفاعلية نموذج الاستماع التكاملي، وأثر التعلم المنظم ذاتيًا في تعليم اللغة العربية، فإن الدراسة الحالية هدفت إلى الدمج بين مراحل نموذج الاستماع التكاملي وإجراءاته واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ببناء نموذج

الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية مهارات الاستماع الناقد لمراحل التعليم عامة والمرحلة المتوسطة خاصة؛ إلا أن الاهتمام بتعليمها ضعيف؛ ويتضح ذلك من خلال مجموعة من المؤشرات والشواهد، فهي من المهارات التي لم تَلْقَ اهتمامًا كبيرًا في مناهج اللغة العربية؛ فلم تُتَح الفرص الملائمة للطلاب لفهم النص المستمع إليه، وإخضاعه للتمييز والتقصي؛ لتذوقه والحكم على مدى صحته ونقده، وإصدار حكم موضوعي حوله.

والمتأمل في واقع تدريس اللغة العربية في المملكة العربية السعودية يجد قصورًا في تعليم مهارات الاستماع الناقد، على الرغم من أن مناهج اللغة العربية المطورة شملت نصوصًا للاستماع، واشتمل الجدول الدراسي على حصص لهذه المهارة؛ لما لها من أهمية في بناء شخصية الطالب بالمرحلة المتوسطة؛ حتى يكون في مجتمعنا جيل واعٍ ناقد، قادر على التحليل، والتفسير، ومواجهة الأفكار والتيارات الهدامة (القرشي، ٢٠١٤، ص٧).

فواقع تدريس الاستماع في المملكة من خلال منهج لغتي الخالدة دون المستوى المأمول؛ حيث يُدرس الاستماع في حصة واحدة، وهي غير كافية، إضافة إلى أنه ليس هناك إجراءات وخطوات تعطي للطالب الحرية في تدوين ومناقشة أفكار النص قبل الانتقال للإجابة عن الأسئلة المتعلقة به في كتاب الطالب، وقد انعكس ذلك على الطلاب (الزهراني، ٢٠١٧، ص٧٨).

ويدعم ذلك، ما توصلت إليه دراسة القرشي (٢٠١٤) من ضعف مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وكذلك ما أشارت إليه دراسة الأحمدي (٢٠١٥) من أن مهارة الاستماع لم تأخذ نصيبها من الاهتمام والمعالجة بالمرحلة المتوسطة خاصة؛ فطريقة تدريسها سطحية، والوقت المخصص لتدريسها ضئيل جدًّا؛ مما انعكس على مستوى الطالبات.

كما أشارت دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) إلى بعض مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة، ومن أبرزها: أن استراتيجيات التدريس لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، إضافة إلى نقص قدرة المعلمين على تنفيذ أنشطة التعليم والتعلم.

وتوصلت دراسة المطيري والربعي (٢٠٢٢) إلى أن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية الداعمة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات كانت متوسطة، وتميل إلى الضعف.

كما تشير نتائج الدراسات التي أجريت على طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية إلى ضعف مستوى الطلاب في مهارات الاستماع الناقد، مثل: دراسة كلٍ من الأحمدي (٢٠١٥)، والبلوي (٢٠٢٣)، والخماش (٢٠١٣)، والروقي (٢٠١٨)، والزهراني (٢٠١٧).

في ضوء ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستوى مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مما جعل الباحث يسعى إلى معالجة المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس: ما فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

أسئلة الدراسة: تفرع من السؤال الرئيس للدراسة السؤالان التاليان:

١- ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟

٢- ما فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع الناقد.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع الناقد.

أهدف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١– تحديد مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

٢– التعرف على فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تفيد الدراسة في تقديم خلفية نظرية وتسليط الضوء على الاستماع الناقد وأهميته لطلاب المرحلة المتوسطة، ونموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا وإجراءاته.

الأهمية التطبيقية: تفيد الدراسة الحالية كلاً من:

–طلاب الصف الثالث المتوسط: من خلال تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لهم، وتنميتها لديهم.

–معلمي اللغة العربية: من خلال تزويدهم بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلابهم، وتوجيههم لكيفية تنميتها لديهم باستخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا.

–مخططي مناهج اللغة العربية ومطوريها: وذلك بتزويدهم بقائمة مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، ودليل الطالب ودليل المعلم وفقًا لنموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا، ويمكن الإفادة من هذه الأدوات والمواد عند بناء منهج اللغة العربية وتطويره.

–الباحثين: تساعد الدراسة في فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول مهارات الاستماع الناقد، ونموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا، والإفادة من أدوات الدراسة في دراسات جديدة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

– مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط بإحدى المدارس المتوسطة التابعة لمكتب تعليم غرب الدمام، وقوامها (٦٢) طالبًا.

- مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، بلغت (١١) مهارة، اندرجت تحت المهارات الرئيسة (الاستنتاج – التمييز– التقويم والحكم).
- طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا:

يعرف نموذج الاستماع التكاملي بأنه: "إطار فلسفي تطبيقي يقوم على خمس عمليات: التلقي، والاستيعاب، والتفسير، والتقييم، والاستجابة، وبينها علاقات دائرية تؤدي لإحداث تغييرات كمية ونوعية في السلوك اللغوي للطلاب عامة، وفي السلوك الاستماعي خاصة" (خوالدة، ٢٠١٧، ص١١).

كما يعرف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه: "العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه، ويشير إلى الدرجة التي يكون فيها الطلاب مشاركين إيجابيين في تعلمهم، فينطلق التعلم المنظم ذاتيًا من خلال تحديد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة وتقديم وصف لكيفية اختيار العمليات، مع بناء استجابات معينة، إضافة إلى التركيز على دافعية الطلاب نحو استخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الإدراك، وتحقيق المهام والأهداف" (شحاتة، ٢٠١٣، ص١٢٤).

ويُعرف نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا إجرائيًا بأنه مجموعة من العمليات التربوية التي يقوم خلالها طلاب الصف الثالث المتوسط بدراسة نص الاستماع في مراحل متتابعة منظمة، تتمثل في: الاستعداد للاستماع، وتطبيق الاستماع، وتقييم الاستماع، وتحديد أهداف جديدة، ويمارسون أثناء ذلك بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ بهدف فهم نص الاستماع وتحليله ونقده.

مهارات الاستماع الناقد:

يعرف الاستماع الناقد بأنه استماع يكون فيه المستمع حاضر الذهن، منتبهًا لما يُقال؛ حتى يستطيع أن يناقش ويبدي رأيه فيما استمع إليه، بناءً على خبراته أو خبرات الآخرين بأسلوب علمي سليم (الخطيب، ٢٠٠٩، ص٤٦).

كما تعرف مهارات الاستماع الناقد إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأداءات التي يمارسها طلاب الصف الثالث المتوسط أثناء الاستماع للنص وبعده، والتي تعبر عن قدرتهم على استنتاج الهدف من النص، وأفكاره الرئيسة والفرعية، وتحديد العلاقات بين عناصره، قدرتهم على التمييز، وتقويم نص الاستماع والحكم عليه في ضوء معايير موضوعية محددة، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باختبار الاستماع الناقد المعد بالدراسة لهذا الغرض.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

وظفت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، بالتطبيقين القبلي والبعدي لأداة الدراسة، وذلك بما يتناسب وطبيعة الدراسة والهدف منها.

مجتمع الدراسة:

تَكَوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لمدينة الدمام، المسجلين في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٦هـ.

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية العنقودية، من مجتمع الدراسة المتمثل في طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الدمام، وذلك وفق الخطوات التالية:

١- أجرى الباحث قرعة على مدارس المرحلة المتوسطة في مكتبي تعليم شرق وغرب الدمام، فوقعت القرعة على مكتب غرب الدمام.

٢- اختار الباحث وفق القرعة إحدى المدارس المتوسطة التابعة لمكتب تعليم غرب الدمام، ويوجد في تلك المدرسة أربعة فصول للصف الثالث المتوسط، وقد أجرى الباحث قرعة بين هذه الفصول لاختيار اثنين منها؛ ليمثلا عينة الدراسة، فوقعت القرعة على الفصل (ب) والفصل (ج).

٣- أجرى الباحث القرعة بين الفصلين (ب) و(ج) لتحديد المجموعتين التجريبية والضابطة، فوقعت القرعة على الصف الثالث المتوسط (ب) ليمثل المجموعة التجريبية، والصف الثالث المتوسط (ج) ليمثل المجموعة الضابطة.

٤- بلغ عدد طلاب الصف (ب) (٣١) طالبًا، وعدد طلاب الصف (ج) (٣٤) طالبًا، وقد استبعدت الدراسة بعض الطلاب؛ لغيابهم عن الاختبار القبلي أو الاختبار البعدي أو الغياب المتكرر أثناء التجربة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة، وعدد الطلاب الذين خضعت بياناتهم للتحليل:

جدول رقم (١) بيانات عينة الدراسة

المجموعة	الصف	عدد الطلاب	عدد طلاب التجربة (بعد استبعاد بعض أفراد العينة)
التجريبية	الثالث المتوسط (ب)	31	30
الضابطة	الثالث المتوسط (ج)	34	32
المجموع	طالبًا مثلوا مجموعتي الدراسة (65)		62

متغيرات الدراسة تحديدها وضبطها:

حدد الباحث متغيرات الدراسة على النحو التالي:

١- المتغير المستقل: نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا.

٢- المتغير التابع: مهارات الاستماع الناقد لطلاب الصف الثالث المتوسط.

٣- المتغيرات الدخيلة: وقد عمل الباحث على ضبطها من خلال عَزْلِهَا؛ حتى يمنع أثرها على النتيجة أو تثبيتها؛ للتأكد من توافرها لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد حرص الباحث على ضبط هذه المتغيرات؛ وصولًا إلى تكافؤ المجموعتين، بواسطة الطرق التالية:

أ- الضبط المادي: فمكان التدريس واحد للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ب- الضبط الانتقائي: تأكد الباحث من تجانس أعمار الطلاب معتمدًا على تسجيل الطلاب في الحاسب الآلي، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٤-١٥ سنة.

ج- المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي: فمن خلال رجوع الباحث لسجلات الطلاب بالتنسيق مع إدارة المدرسة، تأكد من تقارب المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لطلاب المجموعتين.

د- المحتوى الدراسي المقدم للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث اختير نصين للاستماع في الوحدتين الثالثة والرابعة، وهما: (العمل التطوعي، وثلاث سنوات دون عمل)، من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني، طبعة ١٤٤٥هـ، وهذه الموضوعات درسها كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

هـ- زمن تدريس للمحتوى الدراسي: حيث وَحَّدَ الباحث زمن تدريس دروس البرنامج، وقد نسق مع معلم المجموعة الضابطة على الالتزام بعدد الحصص نفسها لكل درس من دروس البرنامج، مثلما خطط للمجموعة التجريبية؛ حتى لا يؤثر اختلاف الزمن المخصص للتدريس على النتائج.

و- القائم بالتدريس: حيث دَرَّسَ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة معلمان مختلفان، يحمل كل منهما درجة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية مع دبلوم تربوي، وخبرتهما التدريسية ما بين ١٠-١٥ سنة، ومِنْ ثَمَّ فقد ضُبِطَ هذا المتغير.

ز- راعى الباحث مشكلة التسرب وتأثيرها على نتائج الدراسة؛ حيث رصد الباحث أعداد الطلاب الذين استمروا بصورة منتظمة في التجربة للمجموعتين التجريبية والضابطة بحيث كانت نسبة حضورهم ٧٠٪ فأعلى، أما الطلاب الذين زادت نسبة غيابهم عن ٣٠٪ فقد حذفوا من العينة لتحليل النتائج، كذلك راعى الباحث حذف الطلاب الذين لم يختبروا أحد الاختبارات القبلية أو البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ح- ضبط متغير مستوى التحصيل: حيث قام الباحث بتطبيق اختبار الاستماع الناقد قبليًّا على مجموعتي الدراسة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في النتائج؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل قبل تطبيق التجربة.

أدوات الدراسة وموادها البحثية

أولًا: قائمة مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط:

أ- تحديد الهدف من القائمة: وهو تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط.

ب- مصادر إعداد القائمة: لإعداد القائمة على نحو علمي تمت مراجعة أدبيات التربية والدراسات التي تناولت الاستماع الناقد، وهدفت إلى تحديد مهاراته المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة خاصة، مثل دراسة: الأحمدي (٢٠١٥)، والبلوي (٢٠٢٣)، وخياط (٢٠١٨)، والروقي (٢٠١٨)، والزهراني (٢٠١٧)، والسبيعي (٢٠١٣)، والقرشي (٢٠١٤).

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية: في ضوء ما سبق، توصلت الدراسة إلى بعض مهارات الاستماع الناقد المناسبة، وضعت في صورة قائمة أولية؛ لعرضها على المحكمين، واشتملت القائمة على ثلاثة محاور رئيسة (الاستنتاج – التمييز – التقويم والحكم)، تندرج تحتها (١٣) مهارة. وقد طُلب من المحكمين إجراء التعديلات اللازمة وفقا لما يرونه مناسبًا، من حيث: مدى اتساق كل مهارة مع المحور الرئيس المنبثقة منه- مدى مناسبة كل مهارة لطلاب الصف الثالث المتوسط- مدى سلامة الصياغة العلمية واللغوية لكل مهارة بالقائمة.

د- تحكيم القائمة: عرضت القائمة في صورتها الأولية على (١٥) محكمًا من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، والقياس والتقويم؛ للإفادة من آرائهم وخبراتهم، ومن ثمَّ التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية.

هـ- تعديل القائمة وفقًا لنتائج التحكيم: بعد عرض القائمة على المحكمين، حسبت الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على المهارات بالقائمة، وذلك من خلال معادلة كوبر (Cooper): نسبة الاتفاق = عدد الموافقين / العدد الكلي للمحكمين × ١٠٠

وقد اتفق المحكمون على المحاور الرئيسة (الاستنتاج، والتمييز، والتقويم والحكم) دون تعديل أو حذف، أما المهارات الفرعية فحذفت المهارة التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى (٨٠٪)؛ وعليه فقد حُذفت مهارتان؛ لعدم مناسبتهما، وفقًا لآراء المحكمين.

و- القائمة في صورتها النهائية: بعد ضبط القائمة في ضوء آراء المحكمين، أصبحت في صورتها النهائية، كما بالجدول الآتي:

جدول رقم (٢) وصف قائمة مهارات الاستماع الناقد لطلاب الصف الثالث المتوسط في صورتها النهائية

المحور الرئيس	عدد مهارات الاستماع الناقد	الوزن النسبي للمحور
الاستنتاج	4	36.4%
التمييز	3	27.2%
التقويم والحكم	4	36.4%
المجموع	مهارة (11)	100%

وتتفق الدراسة الحالية في تصنيف المهارات بالقائمة (الاستنتاج- التمييز – التقويم والحكم) مع دراسات الروقي (٢٠١٨)؛ عبدالباري (٢٠١٣)؛ الزهراني (٢٠١٧).

ثانيًا: اختبار مهارات الاستماع الناقد لطلاب الصف الثالث المتوسط:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: وتمثل في قياس مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

ب- مصادر بناء الاختبار: لبناء اختبار الاستماع الناقد اعتمدت الدراسة على قائمة مهارات الاستماع الناقد المعدة بالدراسة، وبعض الدراسات السابقة التي أعدت اختبارات لقياس الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومنها دراسة: الأحمدي (٢٠١٥)، والبلوي (٢٠٢٣)، والخماش (٢٠١٣)، والروقي (٢٠١٨)، والزهراني (٢٠١٧).

ج- وصف الاختبار:

اعتمد الباحث الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد في صياغة وبناء فقرات الاختبار، ووضع الباحث مقدمة للسؤال، تليها أربعة بدائل، واحد منها صحيح، وثلاثة منها

خطأ، وقد راعت الدراسة في بناء فقرات الاختبار الجوانب التالية: وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها- تنوع الأسئلة وتمثيلها للمهارات- مناسبة الأسئلة لطلاب الصف الثالث المتوسط- وضع أربعة بدائل لكل سؤال؛ للتقليل من أثر التخمين- أن يكون هناك بديل واحد صحيح، وبقية البدائل خطأ- توزيع الإجابات الصحيحة بطريقة غير منتظمة؛ كي لا يصل الطلاب إلى الإجابة الصحيحة من خلال التخمين.

ولوضع أسئلة يمكن من خلالها قياس مهارات الاستماع الناقد، اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

- اختارت الدراسة نصي استماع من خارج نصوص المقرر الدراسي للطلاب عينة الدراسة؛ تلافيًا لعامل التأثر بألفة النص، ومن ثَمَّ فقد يكون عامل التذكر مؤثرًا في إجابات الطلاب.

- تَكَوَّنَ الاختبار في صورته الأولية من (٢٢) فقرة، بواقع (١١) فقرة لكل نص استماع، وفقرتين لكل مهارة من مهارات الاستماع الناقد؛ وقد استند الباحث في هذه الطريقة إلى بعض الدراسات مثل: دراسة كل من: الحافي (٢٠١٩)؛ طلبة (٢٠٢٠)، سامية عبد الله (٢٠٢٠)، عبد الهادي (٢٠١٦)، علي (٢٠١٨).

- خُصِّصَتْ درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بحيث يصبح مجموع الدرجات لفقرات الاختبار (٢٢) درجة.

جدول رقم (٣) جدول مواصفات اختبار الاستماع الناقد لطلاب الصف الثالث المتوسط

م	المحور	عدد المهارات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
1	الاستنتاج	4	8	36%
2	التمييز	3	6	28%
3	التقويم والحكم	4	8	36%
المجموع		11	22	100%

د- صياغة تعليمات الاختبار:

حددت الدراسة التعليمات المساعدة للطلاب في فهم طبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته، وتضمنت تعليمات الاختبار كتابة البيانات الأساسية للطالب (الاسم، والمدرسة،

والصف)، والاستماع إلى النص بتركيز وانتباه، وقراءة الأسئلة وفهمها؛ للإجابة عنها، واختيار إجابة واحدة فقط من بين البدائل المعروضة، والابتعاد عن التخمين في الإجابة عن الأسئلة.

هـ- وضع مفتاح تصحيح اختبار الاستماع الناقد:

أعدت الدراسة مفتاحَ تصحيحٍ ورقِيٍّ، حددت فيه الإجابات الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار؛ للمساعدة في تصحيح الاختبار وتحليل النتائج.

و- تحكيم الاختبار:

في ضوء الإجراءات السابقة أصبح اختبار الاستماع الناقد في صورته الأولية، حيث عُرض على (١٥) محكمًا من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، والقياس والتقويم؛ للحكم على مناسبته للطلاب وصلاحيته للتطبيق. وقد اتفق المحكمون على صلاحية الاختبار للتطبيق بالمجال الميداني، ومناسبته لطلاب الصف الثالث المتوسط، ومن ثمَّ أصبح اختبار الاستماع الناقد جاهزًا لتطبيقه على العينة الاستطلاعية؛ لضبطه.

ز- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبقت الدراسة اختبار الاستماع الناقد على عينة استطلاعية بلغ عددها (٦٥) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بإحدى المدارس المتوسطة في مدينة الدمام، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، وروعي أن تكون المدرسة من مدارس مكتب التعليم الذي تنتمي إليه التجربة، وقد طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وكان هدف التطبيق التوصل إلى: درجة وضوح مفردات الاختبار وتعليمات- تحديد زمن الاختبار- حساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة بالاختبار- حساب معامل التمييز لكل فقرة بالاختبار- حساب الاتساق الداخلي- حساب معامل الثبات.

وأسفرت نتائج التطبيق الاستطلاعي للاختبار عن التالي:

- وضوح الاختبار وتعليماته: تأكد الباحث من وضوح الاختبار وتعليماته، وعدم ورود أسئلة من الطلاب حولها.
- تحديد زمن الاختبار:

رَتَّبَ الباحث زمن انتهاء الطلاب من الاختبار تصاعديًّا، وبلغ متوسط الزمن الذي استغرقه طلاب الربع الأول- (١٥) طالبًا -(٢٨) دقيقة، وبلغ متوسط الزمن الذي استغرقه طلاب الربع الأخير- (١٥) طالبًا- (٤٤) دقيقة، وبذلك بلغ متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن أسئلة الاختبار (٣٦) دقيقة، وبإضافة (٤) دقائق لإلقاء تعليمات الاختبار، اتضح أن الزمن المناسب لتطبيق اختبار الاستماع الناقد (٤٠) دقيقة.

- حساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار:

حُسِبَ معاملُ السهولة لكل فقرة بالاختبار على النحو التالي: عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة / عدد الطلاب جميعهم × ١٠٠، أما معامل الصعوبة فهو: ١- معامل السهولة، ويوضح الجدول التالي معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:

جدول رقم (٤) معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الاستماع الناقد

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	0.71	0.29	9	0.77	0.23	17	0.80	0.20
2	0.74	0.26	10	0.71	0.29	18	0.74	0.26
3	0.80	0.20	11	0.71	0.29	19	0.63	0.37
4	0.74	0.26	12	0.80	0.20	20	0.74	0.26
5	0.80	0.20	13	0.74	0.26	21	0.71	0.29
6	0.57	0.43	14	0.66	0.34	22	0.66	0.34
7	0.80	0.20	15	0.74	0.26			
8	0.69	0.31	16	0.69	0.31			

يظهر من خلال الجدول (٤) أن معاملات سهولة الاختبار قد تراوحت بين (٥٧,٠) و (٨٠,٠) وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٢٠,٠) و(٠,٤٣)، وهي قيم مناسبة تكشف عن مستويات مقبولة من السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وهذا يدفع نحو الثقة في مستوى سهولة وصعوبة أسئلة اختبار الاستماع الناقد.

- حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار:

قسم الباحث أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٦٥) طالبًا إلى ثلاث مجموعات: (١٧) طالبًا يمثلون نسبة ٢٧٪ تقريبًا أفراد المجموعة العليا، و(١٧) طالبًا يمثلون نسبة ٢٧٪ تقريبًا أفراد المجموعة الدنيا، و(٣١) طالبًا يمثلون نسبة ٤٦٪ تقريبًا المجموعة الوسطى، ثم حُسِبَ معامل التمييز لكل فقرة بالاختبار من خلال المعادلة التالية:

عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا- عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا / العدد الكلي للطلاب الذين طبق عليهم الاختبار

وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥) معاملات تمييز أسئلة اختبار الاستماع الناقد

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
1	0.78	9	0.78	16	0.67
2	0.67	10	0.89	17	0.44
3	0.67	11	0.67	18	0.44
4	0.67	12	0.67	19	0.67
5	0.67	13	0.67	20	0.67
6	0.78	14	0.67	21	0.89
7	0.56	15	0.67	22	0.67
8	0.89				

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تراوحت بين (٠,٤٤، ٠,٨٩)، ومن ثمَّ فإن أسئلة اختبار الاستماع الناقد مقبولة ومناسبة للطلاب.

- حساب مؤشرات الاتساق الداخلي للاختبار:

للتأكد من الاتساق الداخلي لاختبار الاستماع الناقد، بعد تطبيقه على العينة استطلاعية حُسب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم حُسِبَتْ معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط أسئلة اختبار الاستماع الناقد بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له وبين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للاختبار

المحور الأول: الاستنتاج		المحور الثاني: التمييز		المحور الثالث: التقويم والحكم	
المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
- استنتاج الهدف من النص المسموع	0.813**	- التمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص المسموع والأفكار غير المرتبطة به	0.828**	- الحكم على مناسبة العنوان لمضمون النص المسموع	0.598**
- استنتاج الأفكار الرئيسة في النص المسموع	0.872**	- التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المسموع	0.859**	- الحكم على الأفكار الواردة في النص المسموع في ضوء معايير موضوعية دقيقة	0.777**
- استنتاج الأفكار الفرعية في النص المسموع	0.857**	- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار الواردة في النص المسموع	0.763*	- تقويم الحجج والأدلة الواردة في النص المسموع (هل الادعاء أو الدليل منطقي ومناسب؟)	0.825**
- استنتاج العلاقات بين الأسباب والنتائج في النص المسموع	0.827**	ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاختبار	0.872**	-الحكم على النص من حيث: (الأساليب والتراكيب اللغوية، الشخصيات)	0.833**
ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاختبار	0.930**			ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاختبار	0.942**

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

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات ارتباط مهارات اختبار الاستماع الناقد مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٩٨، ٠,٨٧٢)، كما يتبين ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاختبار الثلاثة بالدرجة الكلية للاختبار؛ حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٧٢، ٠,٩٤٢)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي لاختبار الاستماع الناقد على مستوى مهاراته ومحاوره.

- حساب ثبات اختبار الاستماع الناقد:

حُسب ثبات اختبار الاستماع الناقد، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، باستخدام كل من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha والثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient على مستوى أسئلة كل محور وإجمالي الاختبار كما يلي:

جدول رقم (٧) حساب ثبات اختبار الاستماع الناقد باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

المحور	عدد الأسئلة	معامل ثبات معامل ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
الاستنتاج	8	0.899	0.929
التمييز	6	0.808	0.862
التقويم والحكم	8	0.806	0.844
إجمالي اختبار الاستماع الناقد	22	0.935	0.956

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات أسئلة اختبار الاستماع الناقد باستخدام معامل ألفا كرونباخ على مستوى المحاور؛ حيث انحصرت ما بين (٠,٨٠٦ – ٠,٨٩٩)، كما بلغ معامل ثبات إجمالي الاختبار (٠,٩٣٥) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، كما انحصرت معاملات ثبات المحاور بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون ما بين (٠,٨٤٤ – ٠,٩٢٩)، وبلغ معامل ثبات إجمالي الاختبار (٠,٩٥٦) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة بهذه الطريقة؛ مما يدل على ارتفاع ثبات اختبار الاستماع الناقد.

ح- الصورة النهائية لاختبار الاستماع الناقد:

بعد تحكيم الاختبار وضبطه، والتأكد من صدقه وثباته في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، أصبح اختبار الاستماع الناقد لطلاب الصف الثالث المتوسط في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق على مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة).

ثالثًا: دليل الطالب وفقًا لنموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا:

أعدت الدراسة دليل الطالب وفقًا لنموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا وفق الإجراءات الآتية:

أ- الاطلاع على الدراسات التربوية التي تناولت نموذج الاستماع التكاملي، والتي استخدمت التعلم المنظم ذاتيًا في تعليم اللغة العربية، وكذلك الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ب- استند دليل الطالب إلى أسس نموذج الاستماع التكاملي التي أشار إليها كلٌ من الأخرس (٢٠١٣)، وحبوش ومقابلة (٢٠١٧)، والزهراني (٢٠٢٠) ومنها:

- النظر للاستماع نظرة كلية من ثلاثة جوانب، هي: الجانب المهاري، والجانب السلوكي، والجانب النفسي.
- جعل عملية الاستماع عملية هادفة؛ من خلال استماع الطلاب إلى مواد واقعية قابلة للاستماع، تساعدهم على فهمها، واستيعابها، ونقدها، وتذوقها، وإصدار الأحكام حولها.
- التركيز على سياق النص؛ حيث إن فهم الطالب للسياق يساعده في تحقيق أهداف الاستماع.
- التنوع في الأساليب المستخدمة للتنفيذ؛ حيث يمكن استخدام أساليب متنوعة لتقويم الأداء.
- توظيف استراتيجيات تعلم حديثة كاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

بالإضافة إلى أسس التعلم المنظم ذاتيًا التي أشار إليها كلٌ من رشوان (٢٠٠٦)، وعامر (٢٠٠٥)، ومن أهمها:

– جعل عملية التعلم متمحورة حول الطالب نفسه؛ فالطالب يتحكم ذاتيًا في عملية تعلمه.

– استخدام عديد من الاستراتيجيات التعلمية لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية.

– يقوم الطالب في التعلم المنظم ذاتيًا بوضع الأهداف، ثم تخطيط معارفه، وتوجيهها، وتنظيمها، وضبط دافعيته، وسلوكياته.

– يتم التفاعل أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للطالب، والتي تعتمد على إدراكه لفعاليته الذاتية في التعلم، وبين التأثيرات السلوكية، والتي تعتمد على ملاحظة استجابات الطلاب من خلال مراقبة ذاتهم، وبين التأثيرات البيئية بمحيط الفصل الدراسي.

– منح الطالب فرصة كي يفكر، ويختار، ويحدد، ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه، بحيث يصبح موجهًا لذاته، متفاعلًا بطريقة إيجابية في كل موقف يمر به.

في ضوء ما سبق أُعد دليل الطالب على النحو الآتي:

١) تحديد أهداف دليل الطالب:

تحدد الهدف العام لإعداد الدليل في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا، وتحقيق عدة أهداف؛ معرفية، ومهارية، ووجدانية تعبر عن مهارات الاستماع الناقد المستهدفة.

٢) إعداد محتوى دليل الطالب وفقًا لنموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا:

أُعد دليل الطالب في ضوء نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا؛ لتنمية مهارات الاستماع الناقد، وشمل الدليل قسمين، أولهما "نظري" ويشمل: مقدمة، وأهداف الدليل، وتوجيهات عامة للطلاب، وثانيهما "تطبيقي" ويشمل: الأهداف الإجرائية، ومحتوى الموضوعات، والأنشطة والتدريبات اللغوية، والتقويم. وقد تكون دليل الطالب من العناصر التالية:

أ– مقدمة: وهي موجهة إلى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتوضح أهمية مهارات الاستماع الناقد، والهدف العام للدليل، إضافة إلى بعض التعليمات والإرشادات المساعدة للطلاب في تنمية الاستماع الناقد.

ب- قائمة الموضوعات والخطة الزمنية لتنفيذها.

ج- المهارات المستهدفة بالتنمية.

د- المحتوى التعليمي: وتكون من نصي الاستماع بالوحدتين الثالثة والرابعة، في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط- الفصل الدراسي الثاني- طبعة ١٤٤٥هـ، وقد بدأ كل درس من الدروس بالأهداف الإجرائية المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء منه، ثم تَلَتْهَا نصوص الاستماع، ثم الأنشطة المضمنة في الدليل.

في ضوء ما سبق، أعدت الدراسة دليل الطالب، وقد شمل نصي الاستماع (العمل التطوعي، وثلاث سنوات دون عمل) في الوحدتين الثالثة والرابعة بمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، للفصل الدراسي الثاني، وقد أعيد تنظيم الأنشطة بما يتسق مع مبادئ وإجراءات تدريس نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا؛ لتنمية مهارات الاستماع الناقد المحددة في الدراسة.

رابعًا: دليل المعلم لاستخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا:

أعدت الدراسة دليل المعلم الذي يهدف إلى مساعدة المعلم في تنفيذ دروس دليل الطالب، وتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، كما يهدف الدليل إلى تقديم نبذة للمعلم عن دليل الطالب وهدفه ومكوناته، وبعض التوجيهات والإرشادات المساعدة في تحقيق أهدافه. وقد تكون دليل المعلم من العناصر التالية:

١ -الهدف العام للدليل: مساعدة معلم اللغة العربية على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

٢- الخطة الزمنية لتنفيذ الدروس: أعدت الدراسة خطة حدد فيها زمن تدريس كل درس بالدليل.

٣- الفئة المستهدفة: طلاب الصف الثالث المتوسط.

٤- التعريف ببعض المصطلحات المتعلقة بتدريس دليل الطالب: حيث أورد الباحث بدليل المعلم تعريفات للمصطلحات الرئيسة للدراسة، وهي مهارات الاستماع الناقد، ونموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا.

٥- أسس بناء دليل الطالب وفق نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا.

٦- الأهداف الإجرائية للدروس: والتي تتصل بمهارات الاستماع الناقد المستهدف تنميتها بالدراسة.

٧- المحتوى: شمل نصي الاستماع (العمل التطوعي، وثلاث سنوات دون عمل) في الوحدتين الثالثة والرابعة بمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، للفصل الدراسي الثاني، المعالجين وفقًا لمراحل وخطوات نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا.

٨ -استراتيجيات التدريس المستخدمة والإجراءات:

اعتمدت الدراسة في تدريس محتوى الدليل على نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا من خلال دمج بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مراحل نموذج الاستماع التكاملي، بما يتناسب مع مهارات الاستماع الناقد المستهدفة بالتنمية، وكانت مراحل النموذج كما يلي:

أ- مرحلة الاستعداد للاستماع، وتتضمن: تحديد الهدف من الاستماع، وتحديد السياق، ومراجعة عوامل الاستماع.

ب- مرحلة تطبيق الاستماع، وتتضمن: الاستقبال، والفهم، والتفسير، والتقييم، والاستجابة.

ج- مرحلة تقييم فاعلية الاستماع، وتتضمن: تقييم الاستماع، ومراقبة الأداء.

د- مرحلة وضع أهداف جديدة، وتتضمن الخطوات: التفكير في تحقيق الأهداف، ودعم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف، ووضع أهداف جديدة.

ويطبق الطالب خلال هذه المراحل بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لأهداف كل موضوع، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في:

أ- استراتيجيات التسميع الذاتي عن طريق التكرار والممارسة.

ب- استراتيجيات استخدام التفاصيل (كتابة ملاحظات – التلخيص – عمل أشكال ومخططات).

ج- استراتيجية مراقبة الفهم.

د- استراتيجية تنظيم / إدارة الجهد.

هـ- استراتيجية تنظيم / إدارة الوقت.

و- استراتيجية التفكير الناقد.

ز- طلب المساعدة الأكاديمية.

ح- تعلم الأقران.

وتتضح إجراءات وخطوات نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) مراحل وإجراءات نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الاستماع الناقد

المرحلة	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	الخطوات الرئيسة	الإجراءات
الاستعداد للاستماع	- التخطيط للتعلم. - تدوين الملاحظات.	١- تحديد الهدف من عملية الاستماع. ٢- مراجعة عوامل الاستماع الداخلية والخارجية. ٣- تحليل سياق الاستماع.	- يقوم المعلم بتحديد الأهداف الإجرائية (المعرفية- المهارية- الوجدانية) للدرس. - يقوم المعلم بتحديد الوسائل التعليمية المعينة لتحقيق أهداف الدرس. - يقوم المعلم بتهيئة بيئة التعلم وإزالة العوامل التي قد تشتت انتباه الطلاب أثناء الاستماع. - يهيئ المعلم الطلاب للدرس ويربطه بخبراتهم السابقة بأسلوب تهيئة مناسب (طرح أسئلة- عرض صور - عرض مقطع فيديو). - بعد عرض عنوان الدرس، يتناقش المعلم مع طلابه في الأهداف التي قد تكون وراء دراسة نص الاستماع. - يخطط الطلاب للإجراءات التي ستُتبع لتحقيق الأهداف التي تم تحديدها. - وفي ضوء عنوان الدرس، يتوقع الطلاب الأفكار التي قد ترد به، ويتناقشون فيها مع المعلم. - يقوم الطلاب بتحليل سياق الاستماع؛ بتدوين ملاحظاتهم الأولية (مَن المتحدث؟ كيف تقدم الرسالة؟ ولمن؟ ولماذا؟).

المرحلة	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	الخطوات الرئيسة	الإجراءات
تطبيق الاستماع	-تنظيم الجهد. -تدوين الملاحظات. -تنظيم الوقت. -طلب المساعدة الأكاديمية. -تعلم الأقران. -التكرار والممارسة. -إضافة معلومات لتصبح ذات معنى. -التلخيص	١- الاستقبال .... ٢- الفهم .... ٣- التفسير ..... ٤- التقييم	- يعرض المعلم نص الاستماع أو جزءًا منه إما بواسطته (مراعيًا التواصل البصري مع الطلاب، واستخدام الإيماءات وحركات الجسد الملائمة) أو عن طريق وسيلة تقنية مناسبة. - يُنصت الطلاب ويقومون أثناء ذلك بتدوين ملاحظاتهم وأسئلتهم حول نص الاستماع. - ويحددون المفردات والتراكيب الجديدة أو التي يصعب عليهم فهمها. ..... - يتناقش المعلم مع الطلاب في الملاحظات التي دونوها أثناء الاستماع. - يقدم الطلاب المفردات والتراكيب الجديدة أو الصعبة لمناقشتها، ويقومون باستنتاج المعاني من خلال السياق. - وللتأكد من فهم الطلاب تلك المفردات والتراكيب، يكلفهم المعلم بتوظيفها في سياقات جديدة، ويقوّم إجاباتهم. - يستنتج الطلاب الهدف الرئيس من النص ويربطونه بالأهداف التي سبق تحديدها. - تحديد تفاصيل النص المستمع إليه (الزمان – المكان– الشخصيات). - يستنتج الطلاب الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المستمع إليه ويتناقشون فيها مع المعلم. - يوجه المعلم الطلاب لمقارنة معارفهم وخبراتهم السابقة بمضمون النص؛ هل تتفق أم تختلف معه؟ - يوجه المعلم الطلاب لمراقبة مدى فهمهم للنص؛ هل يستوعبون مضمون الهدف والفكرة الرئيسة للنص؟ هل هناك نقاط غامضة بالنسبة لهم؟ .... - يستمع الطلاب للنص مرة ثانية بوسيلة تعليمية مناسبة،

المرحلة	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	الخطوات الرئيسة	الإجراءات
		٥- الاستجابة	ويقومون خلال ذلك بالربط بين ما تم مناقشته واستنتاجه وبين المعلومات الواردة بالنص. - ثم يقسم المعلم الطلاب لمجموعات عمل ليضعوا إجابات للأسئلة التي قاموا بتدوينها عند استقبال النص، ويتناقشون فيها مع المعلم وبقية الزملاء. - يستنتج الطلاب في مجموعات العمل العلاقات بين الأسباب والنتائج في النص، ويتابع المعلم أداءهم أثناء ذلك، ويقدم الدعم اللازم عند الحاجة. - ينفذ الطلاب – في مجموعات عمل- مهام الاستماع في ضوء فهمهم؛ فيميزون بين الحقائق والآراء بالنص، وكذا بين الأفكار المرتبطة بالنص والأفكار غير المرتبطة به. ..... يستثير المعلم تفكير الطلاب لإصدار أحكام موضوعية على القضية أو المشكلة المطروحة. يعبر الطلاب عن آرائهم في الشخصيات الواردة في النص وسلوكياتهم. يبدي الطلاب آراءهم في النص من حيث الأسلوب، والتركيب، واللغة. ..... - يناقش المعلم طلابه في مضمون النص وفكرته الرئيسة في ضوء ما أُجري في الخطوات السابقة. - يحدد الطلاب على نحو تعاوني أبرز القيم والدروس المستفادة من نص الاستماع. - يلخص الطلاب النص أو جزءًا منه بأسلوبهم الخاص. - يوضح الطلاب كيفية الإفادة من النص في الحياة الواقعية.
تقييم فاعلية أداء الاستماع	- تنظيم / إدارة الجهد - تحسين	١- تقييم المعلم ٢- تقييم ذاتي:	تقييم المعلم: - يطرح المعلم بعض الأسئلة حول مضمون النص على الطلاب؛ لتقييم مستوياتهم. - يكلف المعلم الطلاب بتنفيذ بعض المهام اللغوية التي تعبر عن مستوياتهم في مهارات الاستماع الناقد المستهدف قياسها.

المرحلة	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	الخطوات الرئيسة	الإجراءات
	الاهتمام.		تقييم ذاتي: – يراجع الطالب إجراءاته للتخطيط لدراسة نص الاستماع واستعداداته وانعكاساتها على أدائه أثناء الاستماع. – يراقب الطالب أداءه أثناء الاستماع في ضوء المهارات التي قام بممارستها وتفاعله مع زملائه.
وضع أهداف جديدة	– طلب المساعدة الأكاديمية – إدارة الجهد	١– التفكير في تحقيق الأهداف ٢– دعم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف ٣– وضع أهداف جديدة	– في ضوء تقييم الطالب في الخطوة السابقة ذاتيًا ومن قبل المعلم، يراجع الطالب نفسه: لماذا استطعت أو لم أستطع تحقيق الأهداف من دراسة نص الاستماع؟ – يحدد الطالب نقاط القوة لديه، سواء في الاتجاهات، أو السلوك، ويحافظ على تدعيمها باستمرار. – يحدد الطالب نقاط الضعف لديه، ويعمل على تقليل آثارها وتحويلها إلى نقاط قوة. – يستعين الطالب بالمعلم أو أحد الأقران في تحديد الإجراءات التي يمكنه من خلالها مواجهة الصعوبات أثناء دراسة النص. – يضع الطالب أهدافًا جديدة لدراسة نصوص الاستماع في ضوء نتائج تقييمه الذاتي.

– مصادر التعلم:

تمثلت مصادر التعلم المستخدمة لتحقيق هدف الدراسة– تنمية مهارات الاستماع الناقد– أثناء التدريس باستخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في: الكتاب المدرسي، وأوراق عمل، والسبورة الذكية، وبطاقات تعلم، ولوحات جانبية، وصور.

١٠– أساليب التقويم وأدواته: اعتمد التقويم في دليل المعلم على ثلاثة أنواع، هي:

–التقويم القبلي: عن طريق تطبيق اختبار الاستماع الناقد المعد بالدراسة على الطلاب؛ لتحديد مستوياتهم بهذه المهارات قبل التطبيق.

-التقويم البنائي: ويكون مصاحبًا لعمليتي تعليم وتعلم مهارات الاستماع الناقد، وهدفه الكشف عن مدى تقدم الطلاب نحو إتقان تلك المهارات التي صيغت في صورة أهداف إجرائية، ويتضمن تطبيقات الأنشطة اللغوية وأسئلة التقويم بالموضوعات.

-التقويم البعدي: ويكون بعد الانتهاء من دراسة موضوعات الدليل، عن طريق تطبيق اختبار الاستماع الناقد على طلاب الصف الثالث المتوسط؛ بهدف تعرف ما حققه محتواه من أهداف وضع من أجلها.

١١- الخطة التفصيلية لكل درس من الدروس، وتشتمل على: الأهداف الإجرائية، والزمن المخصص، والاستراتيجيات التدريسية المقترحة، ومصادر التعلم المقترحة، والإجراءات التدريسية، والإجابات المقترحة للأنشطة.

- عرض دليل الطالب ودليل المعلم على المحكمين:

عُرِضَتْ الصورة الأولية لدليل الطالب ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها قوامها (١٥) محكمًا؛ للوقوف على تعديلاتهم وآرائهم، وذلك من خلال بيان: مدى سلامة معالجة موضوعات دليل الطالب تربويًا في ضوء الأهداف المرجوة، وملاءمة الدليلين لنموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا، ومدى مناسبة مصادر التعلم وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق الأهداف المحددة.

- الصور النهائية لدليل الطالب ودليل المعلم:

أجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون؛ حيث عُدلت صياغة بعض الأهداف الإجرائية في بعض الموضوعات بدليل الطالب، فأصبح بذلك دليل الطالب ودليل المعلم في صورتهما النهائية جاهزين للتطبيق بالدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي:

للتحقق من تكافؤ مستوى أفراد العينة من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الاستماع الناقد في التطبيق القبلي، استخدمت الدراسة اختبار T.test لعينتين مستقلتين؛ لدراسة

الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين على مستوى المحاور والدرجة الكلية للاختبار، كما بالجدول التالي:

جدول (٩) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى المحاور والدرجة الكلية لاختبار الاستماع الناقد في التطبيق القبلي باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
1) الاستنتاج	التجريبية	30	5.27	2.21	60	1.26	0.214
	الضابطة	32	5.84	1.32			
2) التمييز	التجريبية	30	3.77	1.68	60	1.81	0.077
	الضابطة	32	4.41	1.01			
3) التقويم والحكم	التجريبية	30	5.10	1.71	60	1.14	0.258
	الضابطة	32	5.56	1.48			
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	30	14.13	4.46	60	0.1.71	0.093
	الضابطة	32	15.81	3.11			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل محور أو الدرجة الكلية لاختبار الاستماع الناقد في التطبيق القبلي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يعني وجود تجانس وتكافؤ بين مستوى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستماع الناقد في التطبيق القبلي، وبذلك يتأكد الفرض الصفري الأول في الدراسة الذي يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع الناقد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل بيانات الدراسة؛ استخدمت بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS)، ومن أبرزها:

- المتوسط الحسابي الموزون (المرجّح) (Weighted Mean): لتحديد الفروق في المتوسطات بين التطبيق القبليّ والتطبيق البعديّ.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرّف إلى مدى انحراف استجابات أفراد عيّنة الدراسة.
- معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
- معامل التمييز للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين مستوى المستجيبين مرتفعي المستوى ومنخفضي المستوى.
- معامل ارتباط بيرسون (person Correlation): للتحقّق من صدق الاتّساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)P لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلّتين (independent sample t-test): للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلّتين (Paired Samples Statistics): لمقارنة عينة المجموعة التجريبية نفسها بين التطبيقين القبلي والبعدي.
- مربع إيتا لتحديد حجم الأثر.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: ما فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع الناقد؟ فقد صاغت الدراسة الفرض الصفري الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع الناقد".

ولدراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستماع الناقد في التطبيق البعدي استخدمت الدراسة اختبار T.test لعينتين مستقلتين، إضافة إلى مربع إيتا؛ لحساب حجم الأثر في حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية، كما يلي:

$$\text{معادلة مربع إيتا } \eta 2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

حيث ت هي قيمة ت المحسوبة في اختبار التاء T test

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى المحاور والدرجة الكلية لاختبار الاستماع الناقد في التطبيق البعدي باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا وحجم الأثر
1) الاستنتاج	التجريبية	30	7.17	1.29	60	4.94	0.00**	0.29
	الضابطة	32	5.44	1.46				
2) التمييز	التجريبية	30	5.17	1.02	60	4.58	0.00**	0.26
	الضابطة	32	4.03	0.93				
3) التقويم والحكم	التجريبية	30	6.87	1.48	60	4.06	0.00**	0.22
	الضابطة	32	5.34	1.47				
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	30	19.20	3.48	60	5.38	0.00**	0.33
	الضابطة	32	14.81	2.93				

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى كل محور أو الدرجة الكلية لاختبار الاستماع الناقد في التطبيق البعدي، وكانت جميع هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى التحسن الملحوظ لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنه لطلاب المجموعة الضابطة، وبهذه النتائج يُرفض الفرض الصفري "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع الناقد"، ويقبل الفرض البحثي البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية"؛ ويرجع ذلك إلى استخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا، ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

-الدمج بين نموذج الاستماع التكاملي والتعلم المنظم ذاتيًا وتنفيذ أنشطة كل منهما جعل الطلاب أكثر قدرة على الملاحظة، والمتابعة، والاستنتاج، ووضع خطط لتعلم المهارات المستهدفة ومعالجة مواطن الضعف فيها، كان له دور بارز في تمكن الطلاب من تلك المهارات.

-نظرة النموذج لعملية الاستماع نظرة كلية تكاملية؛ من خلال الاهتمام بمختلف جوانبها: المهارية، والسلوكية، والنفسية، أسهم في إثراء معارف الطلاب، وتكوينهم اتجاه إيجابي نحو الاستماع، ومن ثمَّ بذل الجهد اللازم لتعلم واكتساب مهاراته بنحو شمولي.

-اعتماد الدراسة استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا ملائمة لخطوات نموذج الاستماع التكاملي ولطبيعة مهارات الاستماع الناقد المستهدف تنميتها، ساعد الطلاب على التخطيط والتنظيم الجيد لتعلمه تلك المهارات، وعلى ضبط دافعيته وسلوكياته لتحقيق الأهداف المنشودة.

-تعويد الطلاب من خلال نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا الإصغاء الواعي والتركيز لما يستمعون إليه؛ لفهمه واستيعابه استيعابًا ناقدًا.

-تركيز نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا على تحقيق متطلبات الاستماع الناقد؛ عن طريق تدريب الطلاب على عمليات الإدراك، والفهم، والتحليل، والتفسير، والتقييم لما يستمعون إليه في ضوء معايير محددة، وإكسابهم قدر كافٍ من المعارف ذات الصلة.

-قيام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا على أربع مراحل منظمة متتالية (الاستعداد للاستماع، وتطبيق الاستماع، وتقييم الاستماع، وتحديد أهداف جديدة) بما تتضمن من عمليات وإجراءات فعالة، كان لها أثر إيجابي في تنمية قدرات الطلاب على تحليل المسموع، وتمييز عناصره وأفكاره، وتقييمه، ومن ثمَّ تنمية مهارات الاستماع الناقد لديهم.

-تقييم الطلاب خلال ممارسة أنشطة النموذج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لعملية تعلمهم لموضوعات الاستماع، وتحديدهم مدى نجاحهم في تحقيق الأهداف المرجوة من عدمه، واتخاذ قرارات واتباع إجراءات مناسبة في ضوء تقييمهم، أسهم في تعزيز مواطن قوتهم في مهارات الاستماع الناقد، ومعالجة مواطن الضعف فيها، وبالتالي تنمية مهارات الاستماع الناقد المستهدفة بفاعلية.

-إعداد أنشطة لغوية في ضوء نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا بما يتناسب وقدرات الطلاب، واهتماماتهم، ويشبع رغباتهم اللغوية، وإتاحة فرص ملائمة لتنفيذ تلك الأنشطة أثناء دراسة موضوعات الاستماع، ومناقشة الطلاب فيما بينهم حول مضمون ما يستمعون إليه، نمى لديهم القدرة على الاستماع الناقد.

-ومما زاد من فاعلية النموذج المقترح بالدراسة تنفيذ الأنشطة التعليمية واللغوية المعدة للطلاب وأساليب التقويم المعتمدة في بيئة تربوية داعمة، تقوم على العلاقات الطيبة بين الطلاب وبعضهم بعضًا.

الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي:

لدراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار الاستماع الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار T.test لعينتين مرتبطتين، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١١) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على مستوى محاور والدرجة الكلية لاختبار الاستماع الناقد باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
١) الاستنتاج	قبلي	30	5.27	2.21	29	3.92	0.001**
	بعدي		7.17	1.29			
٢) التمييز	قبلي	30	3.77	1.68	29	3.72	0.001**
	بعدي		5.17	1.02			
٣) التقويم والحكم	قبلي	30	5.10	1.71	29	4.26	0.00**
	بعدي		6.87	1.48			
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	30	14.13	4.46	29	4.50	0.00**
	بعدي		19.20	3.48			

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في متوسطات الدرجات الكلية لطلاب المجموعة التجريبية لاختبار الاستماع الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على تحسن مستوى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في اختبار الاستماع الناقد بشكل عام. وبهذه النتائج يُرفض الفرض الصفري "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع الناقد" ويقبل الفرض البحثي البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع الناقد لصالح التطبيق البعدي".

وترجع هذه النتائج إلى استخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا الذي يقوم على ممارسة الطلاب استراتيجيات وأنشطة لغوية تتيح لهم التفكير فيما يستمعون إليه، وإعمال عقولهم فيه، وتمييز التفاصيل المرتبطة به، واستنتاج أحكام واتخاذ قرارات في ضوء المستفاد من موضوع

الاستماع، إضافة إلى النشاط الذاتي للطلاب من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المعتمدة بالدراسة، عن طريق التكرار، والممارسة، وكتابة الملاحظات، والتلخيص، وتنظيم الوقت والجهد، وطلب المساعدة الأكاديمية عند الحاجة، كل هذه العوامل أدت إلى استمتاع الطالب بعملية التعلم، والتفاعل على نحو إيجابي فيها، وتحقيق ذاته، وكذا تحقيق الأهداف المحددة لتنمية مهارات الاستماع الناقد.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات: Thompson, et al (٢٠٠٤) والأخرس (٢٠١٣)، والزهراني (٢٠٢٠) التي توصلت إلى فاعلية نموذج الاستماع التكاملي في تنمية مهارات الاستماع. وتتفق كذلك مع دراسات: جاد (٢٠١٢)، والقرعان (٢٠٠٦)، و(Bakheet 2016) التي أكدت فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين مهارات الاستماع للطلاب.

التوصيات:

-تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة للطلاب في مراحل التعليم الأخرى؛ حتى يضعها معلمو اللغة العربية في أهدافهم، ويعملوا على تنميتها لدى طلابهم.

-مراجعة وتطوير مقررات اللغة العربية للطلاب بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الاستماع الناقد المناسبة لهم.

-عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول كيفية تضمين مهارات الاستماع الناقد بالمقرر وسبل تنميتها لدى طلابهم.

-توظيف نموذج الاستماع التكامل المنظم ذاتيًا في تعليم اللغة العربية، بما يتيح للطلاب المشاركة بإيجابية في عملية تعليمهم، ويُسهم في إطلاق قدراتهم الإبداعية، وتنمية مهاراتهم اللغوية.

-استخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

-التوسع في توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بما يتناسب ومستوى الطلاب في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

المقترحات:

-تقويم أداء طلاب الصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الاستماع الناقد.

-مستوى تضمين مقررات اللغة العربية للطلاب في المرحلة المتوسطة لمهارات الاستماع الناقد المناسبة لهم.

-تطوير مناهج اللغة العربية للطلاب في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الاستماع الناقد.

-برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على استخدام نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلابهم.

-فاعلية نموذج الاستماع التكاملي المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

-فاعلية برنامج قائم على الدمج بين نموذج الاستماع التكاملي وبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سرحان، عايد علي (٢٠١٤). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في مهارات القراءة الناقدة ومهارات الاستماع الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف التاسع. رسالة [دكتوراة غير منشورة]. جامعة اليرموك.

الأحمدي، مريم بنت محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (*Pdeode*) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٣)، ١٣١-٢٣٤.

الأخرس، فاطمة وليد (٢٠١٣)، أثر استخدام نموذج الاستماع المتكامل في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلبة المرحلة الأساسية لمبحث اللغة العربية في الزرقاء. [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الهاشمية.

البلوي، مبارك بن علي (٢٠٢٣) إستراتيجية مقترحة قائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في اللغة العربية. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (٤١)، ١٢٢-١٥٤.

جاد، محمد لطفي (٢٠١٢)، استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، (١٣١)، ١١٥-١٥٠.

حبوش، رندة زهير ومقابلة، نصر محمد (٢٠١٧). أثر أنموذج الاستماع التكاملي في تحسين التذوق الأدبي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. ٩(٤٤)، ١٤٥-١٦١.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي. مركز الوراق للنشر.

خليفة، حمادة خليفة والشهري، محمد هادي (٢٠٢٥). مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريسهم. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. ١١ (٢)، ٢٧٩-٢٩٨.

الخماش، فاطمة بنت محسن (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. [رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة الطائف.

خوالدة، فاطمة محمود (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. [رسالة دكتوراه غير منشورة.] جامعة اليرموك.

خياط، أحلام بنت علي (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين تقنيات التعلم السريع ونظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. [رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة أم القرى.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة.عالم الكتب.

الروقي، راشد محمد (٢٠١٨)، تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠١)، ٢٨٥-٣٢٥.

الزهراني، سهيل أحمد (٢٠٢٠) .فاعلية نموذج الاستماع التكاملي (*ILM*) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لطلاب الصف السادس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية، ٢٨ (٢) ١-٤٤.

الزهراني، محمد سعيد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي وتدوين الملاحظات في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة الخليج العربي، (١٤٦)، ٧٣-٨٩.

سالم، محمود عوض الله وزكي، أمل عبدالمحسن (٢٠٠٩)، المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طلاب الجامعة من ذوي أساليب التعلم المختلفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣ (٣)، ١٥٧-٢١٣.

الساهلي، مريم (٢٠٢٠). الاستماع: ماهيته واستراتيجيات تدريسه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: المستوى المتقدم نموذجًا. مجلة التواصل الإنساني. مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، ٢٢(٢)، ١٢٩-١٥٠.

السبيعي، عبدالله بن محمد (٢٠١٣). برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة الإمام محمد بن سعود.

السليتي، فراس (٢٠٠٨). فنون اللغة: المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية.عالم الكتب الحديث.

سليم، حسن عبدالرحمن (٢٠١٨). سبل النهوض باللغة العربية. حولية كلية اللغة العربية بالزقازيق، جامعة الأزهر، ١ (٣٨)، ١-٤.

السمان، مروان أحمد (٢٠١٢). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٣٣)، ٢٢-٦٤.

شحاتة، حسن (٢٠١٣). المرجع في التدريس والتقويم.دار العالم العربي.

شحاتة، حسن (٢٠١٥). المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس. الدار المصرية اللبنانية.

طاهر، علوي عبدالله (٢٠١٠)، تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي، مناع، محمد (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. دار الفكر العربي.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٥). التعلم الذاتي: مفاهيمه، أسسه، أساليبه .الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية .جامعة البحرين، ١٤ (٤) ٤٢١-٤٦٢.

عبدالعظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٨٤)، ١٤٦-١٩٤.

عصر، حسني عبدالباري (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .مركز الإسكندرية للكتاب.

علي، سمر سامح وقناوي، شاكر عبدالعظيم وقنصوة، أماني محمد وجاد، منى محمود (٢٠١٥). مهارات الاستماع الناقد في عصر المعلوماتية للمتعلم في مرحلة المراهقة. دراسات تربوية واجتماعية.جامعة حلوان، ٢١ (٤) ٧٦٣-٧٨٨.

قاسم، محمد جابر والحديبي، علي عبدالمحسن (٢٠١٦). ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية (المظاهر، والأسباب، والعلاج)، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

القبرصلي، سارة محمد (٢٠١٧) .استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، (٤)، ١٧٦-٢٣٨.

القرشي، وفاء بنت عبدالله (٢٠١٤). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة. [رسالة ماجستير غير منشورة .] جامعة أم القرى.

القرعان، هيام (٢٠٠٦). أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة عمان العربية.

مدكور، على أحمد (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي.

مراد، عائشة محسن، السيد، مصطفى عبد الرحمن، قنصوة، أماني محمد (٢٠٢١). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، (١٤٠)، ٢٧١-٢٩٧.

المطيري، ياسر سعود والربعي، محمد عبدالعزيز (٢٠٢٢). مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ٢٦ (٢٨) ٦٢٩-٦٦٦.

منسي، غادة خليل أسعد (٢٠١٨). فعالية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه. المجلة الدولية لتطوير التفوق، (١٦) ٧٧- ٩٥.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Sarhan, Ayed Ali (2014), The impact of the reciprocal education strategy on critical reading skills and critical and creative listening skills among students of the ninth grade, PhD thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al -Ahmadi, Maryam bint Muhammad (2015), The effectiveness of a proposed proposal program based on a pdeode strategy in developing critical listening skills among middle school students, Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, No 3, 131- 234.

Al -Akhras, Fatima Walid (2013), The effect of the use of an integrated listening model in developing the hearing assimilation skills among students of the basic stage of the Arabic language research in Zarqa, Master Thesis, Hashemite University, Jordan.

Al -Balawi, Mubarak bin Ali (2023), A proposed strategy based on the Marzano learning dimensions model in teaching critical listening skills among the second -grade students in the Arabic language, Journal of the College of Education, Port Said University, No41, 122- 154.

Gad, Muhammad Lutfi (2012), A strategy based on self -organized education to develop absorptive reading skills for first -grade secondary students, reading and knowledge magazine, No 131, 115- 150.

Haboush, Randa, Mokabala, Nasr (2017), The effect of the integrative listening model on improving literary taste for the tenth class students in Jordan, educational science studies, No44, 145- 161.

Al -Khatib, Muhammad Ibrahim (2009), Arabic language curricula and teaching methods in the basic education stage, Al -Warraq Publishing Center.

Khalifa, Hamada Khalifa and Al -Shahri, Muhammad Hadi (2025). Problems of teaching the Arabic language curriculum developed in the middle stage in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of teachers and their trends towards their teaching. Taibah University Journal for Educational Sciences. 11 (2), 279-298.

Al -Khammash, Fatima Bint Mohsen (2013), The effectiveness of the strategy of brainstorming in developing critical listening skills among middle school students, Master Thesis, College of Education, Taif University.

Khawaldeh, Fatima Mahmoud (2017), The effectiveness of a proposed strategy is based on the complementary listening model in improving audio awareness and imaginative thinking of the ninth class students, PhD thesis, College of Education, Yarmouk University.

Khayyat, Ahlam Bint Ali (2018), The effectiveness of a proposed strategy based on integration between rapid learning techniques and the theory of multiple intelligence in developing social understanding skills among third -grade students in Makkah Al -

Mukarramah, Master Thesis, College of Education, Umm Al -Qura University, Saudi Arabia.

Rashwan, Rabie Abdo (2006), Self -organized learning and directions of achievement goals, contemporary models and studies, the world of books.

Al -Rouqi, Rashid Mohammed (2018), Evaluating learning activities in the course of my immortal language in light of the appropriate critical listening skills for the third -grade students, the Reading and Knowledge Magazine, No201, 285- 325.

Al -Zahrani, Suhail Ahmed (2020), The effectiveness of the complementary listening model (ILM) in developing the social understanding skills of students in the sixth grade of primary school, the educational science journal, Vol 28, No 2, 1- 44.

Al -Zahrani, Muhammad Saeed (2017), The effectiveness of a strategy based on the integration of self -questioning and the written notes in developing critical listening skills among the second -grade students, the Arabic Gulf message, No 146, 73- 89.

Salem, Mahmoud, Zaki, Amal (2009), Cognitive beliefs and some self -learning strategies with a sample of university students with different learning methods', Arab studies in education and psychology, No 157, 3- 213.

Al -Sahli, Maryam (2020), listening: what it is and the strategies of his teaching for Arabic language learners speaking to others: advanced level, model, human communication magazine, Al -Irfan Foundation for Educational Consulting and Vocational Development, Vol 22, No 2, 129- 150.

Al -Subaie, Abdullah bin Muhammad (2013), a proposed program based on metastal strategies to develop social understanding and audible reading skills among third -grade students, PhD thesis, College of Social Sciences in Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Al-Seliti, Firas (2008), Language Arts Understanding- Importers- Introductions- Educational Programs, Modern Books World.

Selim, Hassan Abdul Rahman (2018). The ways to advance the Arabic language, the way of the Faculty of Arabic Language in Zagazig, Al-Azhar University, Vol 1, No 38, 1-4.

Al-Samman, Marwan Ahmed (2012), Program based on self-learning to develop persuasive writing skills among high school students, Reading and Knowledge Magazine, No 133, 22-64.

Shehata, Hassan (2013), reference in teaching and calendar, Dar Al -Alam Al -Arabi.

Shehata, Hassan (2015), reference in cognitive psychology and teaching strategies, the Egyptian -Lebanese House.

Taher, Alawi Abdullah (2010), teaching Arabic according to the latest educational methods, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Tuaima, Rushdi, Manna, Muhammad (2000), Teaching Arabic in Public Education theories and Experiences, Dar Al -Fikr Al -Arabi.

Amer, Tariq Abdel -Raouf (2005), Self -learning: its concepts, foundations, methods, the International House for Publishing and Distribution.

Abdel -Bari, Maher Shaaban (2013), the effectiveness of a program based on the academic knowledge entrance for language learning in developing critical listening skills among

preparatory students, the journal of educational and psychological sciences, Vol 14, No 4, 421- 462.

Abdel Azim, Reem Ahmed (2012), a proposed strategy based on self-learning to develop reading understanding skills and raising reading self-efficiency among first-grade high school students, learning method, studies magazine in curricula and teaching methods, No 184, 146-194.

Asar, Hosni (2005), Teaching Arabic in the primary stage, Alexandria Book Center.

Ali, Samar, Qenawi, Shaker, Qansouh, Amani, Jad, Mona (2015), Critic listening skills in the informational age of the learner in the adolescence stage, educational and social studies, Helwan University, Vol 21, No 4, 763-788.

Qasim, Muhammad Jaber, Al -Hudaibi, Ali Abdul Mohsen (2016), weakness of the outcomes of the Arabic language (appearances, causes, and treatment), the educational center of the Arabic language of the Gulf states.

Cyprus, Sarah Muhammad (2017), self-learning strategies and its relationship to academic achievement among students of the general education stages, the scientific journal of the Faculty of Kindergarten, Mansoura University, No 4, 176-238.

Al -Qurashi, Wafaa Bint Abdullah (2014), level that enables the Arabic language teachers to develop critical listening skills among the first intermediate graders in the Holy Capital, Master Thesis, College of Education, Umm Al -Qura University.

Al -Qaraan, Hayam (2006), the impact of self -learning strategy based on a cognitive process in the development of listening skills among the basic stage students in Jordan, Master Thesis, College of Higher Educational Studies, Oman Arab University.

Madkour, Ali Ahmed (2006), teaching Arabic language arts, Dar Al -Fikr Arabic.

Murad, Aisha Mohsen, Al-Sayed, Mustafa Abdel Rahman, Qansouh, Amani Muhammad (2021), the effectiveness of the integrated learning in developing the critical listening skills among the second-grade middle school students, Arab studies in education and psychology, Arab Educational Association, Banha University, No 140, 271-297.

Al-Mutairi, Yasser Saud and Al-Rabi'i, Mohammed Abdulaziz (2022). The level of teaching practices that support the skills of the twenty-first century among Arabic language teachers. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. Arab Foundation for Education, Science and Arts. 26 (28) 629-666.

Mansi, Ghada Khalil Asaad (2018), the effectiveness of using an inverted learning strategy in developing critical listening skills among the tenth grade students in Jordan and their trends towards it, International Journal for Development of Excellence, No 16, 77-95.

المراجع الأجنبية:

Bakheet, M. A. (2016), Impact of Technology Based Self - Regulated Learning on Enhancing Preparatory Year Stu dents' English Listening and Speaking skills at Taif University, Saudi Arabia, PhD thesis, Omdurman Islamic University, Sudan.

Koçak, C. (2013). The effects of Process-Based Teaching model on student teachers' logical/ intuitive thinking skills and academic performance, Journal of Baltic Science Education, 12(5), 640-651.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational psychology review, 16, 385-407.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. Handbook of Psychology, Second Edition, 7.

Thompson, k, Leintz, P, Nevers, B, & Witkowski, S. (2010). The Integrative Listening Model: An Approach to Teaching and Learning Listening, Journal of General Education, 53(3), 266- 286.

Thompson, K, Leintz, P, Nevers, B, & Witkowski, S. (2004).The integrative listening model: an approach to teaching and learning listening. Journal of General Education, 53, 3-14.

Tyson, K. V. (2011). Listening Matters: Developing Listening Spectrums for Engaging in Education. University of Washington.

Zimmerman, B. J. (2002) . Achieving Self-Regulation: The Trial and Triumph of Adolescence. Academic Motivation of Adolescents. Adolescence and Education Series, (2) ,1-45.

التسويق السياحي وأثره على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

Tourism marketing and its impact on building the mental image of tourist destinations and enhancing the competitive advantage of the tourism sector in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. هيفاء بنت يحي البلاع

أستاذ الجغرافيا السياحية المشارك

قسم العلوم الاجتماعية – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة طيبة

Dr. Haifa Yahya Obaid Al-Balaa

Associate Professor of Tourism Geography

Department of Social Sciences - College of Arts and Humanities - Taibah University

Email: Hballaa@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-009

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٥/٠١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٦/١٣ م

المستخلص

تناولت الدراسة التسويق السياحي وأثره على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، مع ابراز أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية للتسويق السياحي.

ومن أهم أهداف الكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك، التفكير، الدافع والرغبة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة، الجودة، والمرونة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

ولتحقيق الأهداف أعمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الاستبانة المنشأة لذلك، بالاستعانة بالبرامج الاحصائية والرسوم البيانية المختلفة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للأثر بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؛ حيث جاءت قيمة (R) (.768a) بمستوى دلالة (.b٠٠٠)،. وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للأثر بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؛ حيث جاءت قيمة (R) (.753a) بمستوى دلالة (.b٠٠٠).

ومن أبرز تعزيز استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات الذكية في التسويق، مما يساعد على الوصول إلى جمهور أوسع وزيادة التفاعل مع السياح المحتملين.، والاهتمام بتدريب الموظفين وتحسين جودة الخدمات المقدمة لضمان تجربة مميزة للسياح، مما يساهم في بناء انطباعات إيجابية. مع التركيز على تسويق الفعاليات الثقافية والتراثية والمهرجانات المحلية؛ لتعزيز الجاذبية السياحية والتفرد، مما يسهم في بناء صورة ذهنية قوية

الكلمات المفتاحية: (التسويق السياحي– الصورة الذهنية– الميزة التنافسية)

Abstract

The study dealt with tourism marketing and its impact on building the mental image of tourist destinations and enhancing the competitive advantage of the tourism sector in the Kingdom of Saudi Arabia, highlighting the importance of theoretical and applied study of tourism marketing.

One of the most important objectives is to reveal the existence of a statistically significant effect between tourism marketing and building the mental image (perception, thinking, motivation and desire) of tourist destinations in the tourism sector in the Kingdom of Saudi Arabia, and to reveal the existence of a statistically significant effect between tourism marketing and enhancing the competitive advantage (cost, quality, and flexibility) of tourist destinations in the tourism sector in the Kingdom of Saudi Arabia.

To achieve the objectives, the study relied on the descriptive analytical approach by analyzing the questionnaire created for this purpose, using various statistical programs and graphs.

One of the most important results reached by the study is the existence of a positive statistically significant effect of the effect between tourism marketing and building the mental image (perception) of tourist destinations in the tourism sector in the Kingdom of Saudi Arabia; Where the value of (R) (.768a) came at a significance level of (.000b). There is a positive statistically significant effect of the effect between tourism marketing and enhancing the competitive advantage (cost) of tourist destinations in the tourism sector in the Kingdom of Saudi Arabia; where the value of (R) (.753a) came at a significance level of (.000b).

The most prominent of which is enhancing the use of social media and smart applications in marketing, which helps to reach a wider audience and increase interaction with potential tourists. And paying attention to training employees and improving the quality of services provided to ensure a distinctive experience for tourists, which contributes to building positive impressions. With a focus on marketing cultural and heritage events and local festivals; To enhance tourist attractiveness and uniqueness, which contributes to building a strong mental image

Keywords: (Tourism Marketing - Mental Image - Competitive Advantage)

المقدمة

يعد التسويق السياحي أحد العوامل الأساسية في بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية، حيث يسهم بشكل كبير في تشكيل انطباعات السياح عن الأماكن المختلفة من خلال استراتيجيات تسويقية فعالة، فقد أشار توفيق وبوسهمين (٢٠٢٤) إلى أن التسويق السياحي هو كافة الجهود والانشطة التي يتم تأديتها بانسجام من قبل المؤسسات السياحية بهدف جذب السياح المحليين والخارجيين وإشباع حاجتهم ورغباتهم وإقناعهم بالبرنامج السياحي ومتابعتهم أثناء الرحلة السياحية لمعرفة درجة رضاهم وانطباعهم والمشاكل التي واجهتهم.

ويلعب التسويق السياحي دورًا هامًا في اقتصاديات الدول النامية منها والمتقدمة على وجه السواء، لاسيما تلك الدول التي تتمتع بمقومات سياحية لجذب أكبر عدد ممكن من السائحين إليه من الخارج، كما زاد الاهتمام بهذا النوع من المعرفة نظرًا لتعدد أنواع السياحة الموجودة بالأسواق السياحية وحتى على مستوى البلد الواحد (القرنة، ٢٠١٩).

لذا تسعى العديد من الدول إلى جعل السياحة مصدرًا هامًا لتطوير اقتصادها وبديلًا عن الاقتصاد الريعي المعتاد، خاصة في خضم الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتغيرة التي تعيشها هذه الدول بعد تدهور أسعار المحروقات، فالاعتماد على التسويق السياحي بصفة خاصة والمجال السياحي بصفة عامة سيكون حلًا مثاليًا للنهوض بالدول وتحريك عجلة التنمية الاقتصادية لديهم، فيلعب التسويق السياحي دورا بارزا في تحريك العجلة الاقتصادية للدول، وتطوير البنية التحتية للدولة من والذي يعد من أهم المقومات السياحية التي تساعدها في تحقيق التنمية، كما يؤثر القطاع السياحي في مختلف القطاعات الأخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (جاسم والشاهد، ٢٠٢٤).

وتتمثل أبعاد الترويج السياحي في المنتج، والسعر، والتوزيع، والترويج، الأفراد، عملية تقديم الخدمة، والدليل المادي (رميلي، ٢٠١٧)، كما أن هناك حاجة لتحليل أبعاد الصورة الذهنية لدى السائحين وذلك لمساعدة المؤسسات السياحية ومسئولي السياحة في البلدان المختلفة على إعادة بناء صورة هذه البلدان كوجهة جيدة لجميع المسافرين حول العالم، وتحقيقاً لهذه الغاية تحاول هذه

الدراسة بحث دور مراجعات العملاء الالكترونية في تشكيل الصورة الذهنية للسائحين حول الوجهات السياحية وأثر ذلك على نية حجزهم للرحلات السياحية مستقبلاً (الغرباوي، ٢٠٢٤).

ويلعب التسويق السياحي دورًا مهمًا في تعزيز الصورة الذهنية للوجهة السياحية من خلال الترويج لخصائصها الجذابة من قبل المعنيين في قطاع السياحة، بالإضافة إلى ذلك، يسهم الترويج للكلام الشفهي الإيجابي وتجارب الزوار الذين عاشوا تلك الوجهة بعد استهلاكهم للخدمات المقدمة في خلق انطباعات إيجابية عنها، كما يساهم فتح قنوات اتصال مستمرة مع السياح الجدد أو الذين زاروا الوجهة سابقًا في التعرف على المميزات التي يمكن تعزيزها والعيوب التي ينبغي معالجتها، مما يسهم في تحسين الصورة الذهنية للوجهة السياحية (Manhas et al., 2016).

مشكلة الدراسة:

تُعتبر مشكلة ضعف الاستراتيجيات التسويقية واحدة من التحديات الرئيسية التي تواجه التسويق السياحي داخل المملكة العربية السعودية، حيث تؤثر سلبًا على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية، فقد أشار كدسه (٢٠٢٢) إلى أن السياحة داخل المملكة العربية السعودية تعاني من قلة الاهتمام وضعف في معرفة المواطنين والمقيمين بالمواقع والمشاريع السياحية في المملكة، وقد يعزى ذلك الى عدم وجود تسويق سياحي كفو يتناسب مع حجم المملكة وتوجهها إلى تنشيط السياحة وهو ما أثار مشكلة تتعلق بالتسويق السياحي وأثره على اتجاهات السياح في المملكة العربية السعودية.

كما أن هناك عدد من التحديات التي تواجه تسويق السياحة داخل المملكة العربية السعودية والتي تتمثل في ارتفاع أسعار السلع والخدمات السياحية المقدمة، والتي تمثل عائق كبير أمام عملية تنشيط السياحة في المملكة العربية السعودية، في حين جاء مستوى تطور شبكات المعلومات والاتصالات في المرتبة الأخيرة بين تلك التحديات وهو ما يؤكد على امتلاك المملكة العربية السعودية المقومات تكنولوجية هائلة تمكنها من الترويج وتنشيط السياحة (العتيبي، ٢٠٢٣).

كما أن هناك مشكلات تواجه تسويق السياحة داخل المملكة العربية السعودية والتي تؤثر على الصورة الذهنية، وتتمثل هذه المشكلات في الافتقار إلى الوعي التسويقي وعدم وجود خبرة

كافية في معرفة إجراءات وأساليب الترويج لمنتجهم وضيق المنافذ التسويقية، وعدم وجود جهات تسويقية تتولى الترويج، منا يركز الإعلان السياحي على الصورة الذهنية التقليدية، وغياب المساهمات الجادة في عمليات الدعم والتطوير (أحمد ومحمد، ٢٠٢٠).

كما أن بعض المنظمات السياحية السعودية تغفل عن الاستراتيجية التسويقية كمصدر لتحقيق الميزة التنافسية في ظل المنافسة الشديدة بالسوق، كما أن هناك عدم تركيز من قبل المنظمات السياحية على العلاقة الواثقة بين الاستراتيجيات التسويقية والميزة التنافسية، أي غياب إستراتيجيات التسويق السياحي داخل المملكة العربية السعودية (الدوسري وكاين، ٢٠٢٢).

تساؤلات الدراسة:

أ. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

ب. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (التأثير) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

ج. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الدافع والرغبة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

د. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

هـ. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (الجودة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

و. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (المرونة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في المحاور التالية:

الأهمية النظرية:

أ. يسهم التسويق السياحي في دراسة سلوك المستهلكين واحتياجاتهم، مما يساعد الباحثين على فهم كيفية اتخاذ القرارات السياحية.

ب. يوفر إطارًا نظريًا لتطوير استراتيجيات تسويقية فعالة، مما يمكن الوجهات من زيادة جاذبيتها.

ج. يساعد في تحليل البيئات التنافسية وفهم كيفية تمييز الوجهات عن بعضها البعض.

د. يساهم في بناء صورة ذهنية إيجابية عن الوجهات، مما يؤثر على انطباعات السياح ويعزز من نجاحها.

الأهمية التطبيقية:

أ. يسهم التسويق الفعال في جذب المزيد من السياح، مما يؤدي إلى زيادة الإيرادات وتحسين الأداء الاقتصادي للوجهات السياحية.

ب. يساعد في تطوير استراتيجيات تسويقية موجهة تستند إلى بيانات السوق وتحليل سلوك المستهلك، مما يعزز من فعالية الحملات التسويقية.

ج. التركيز على احتياجات وتفضيلات السياح، ويمكن تحسين تجربة الزوار، مما يؤدي إلى زيادة رضاهم وولائهم.

د. يساهم التسويق السياحي في تعزيز الوعي بالثقافة المحلية والبيئة، مما يدعم الاستدامة ويشجع على السياحة المسؤولة.

أهداف الدراسة:

أ. الكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

ب. الكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (التأثير) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

ج. الكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الدافع والرغبة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

د. الكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

هـ. الكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (الجودة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

و. الكشف عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (المرونة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

منطقة الدراسة:

تقع المملكة العربيّة السّعوديّة وهي منطقة الدراسة في أقصى الجنوب الغربي قاره آسيا بين خطي طول (٥٦° و٣٤° شرقاً)، ودائرتي عرض (١٦° و٣٣° شمالاً). (وزارة الخارجية,٢٠٢٤م)، حيث يحدها شمالاً دولة الكويت والمملكة الأردنية الهاشمية وجمهورية العراق وجنوباً كلا من سلطنة عمان وجمهورية اليمن، وغرباً البحر الأحمر وشرقاً الخليج العربي ودولة الإمارات العربية ومملكة البحرين المتحدة ودولة قطر. موضح بالشكل رقم (٢).

فبلغ عدد السكان حسب إحصاءات عام ٢٠٢٤م حوالي ٣٢,١٧٥ مليون نسمة.، يتوزعون في المناطق الإدارية بالمملكة والبالغ عددها ١٣ منطقة إدارية. (مصلحة الاحصاءات العامة والمعلومات، ٢٠٢٤م). كما تتميز المملكة بتنوع المقومات السياحية وبمكانتها الدينية، في مكة المكرمة والمدينة المنورة عند المسلمين.



المصدر: خرائط Google 2025. من إعداد الباحثة.

حدود الدراسة:

أ. الحدود الموضوعية: التعرف على أثر التسويق السياحي على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

ب. الحدود المكانية: تم التطبيق داخل القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية على بعض العاملين داخل القطاع السياحي المختلفة بالمملكة العربية السعودية (مكاتب السياحة والسفر والراغبون في العمل السياحي)

ج. الحدود الزمنية: تم التطبيق في العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م.على فترات مختلفة خلال العام

مصطلحات الدراسة:

التسويق السياحي

عرف القرنة (٢٠١٩، ص١٢٦) التسويق السياحي بأنه "تجربة المؤسسات الرسمية وغير الرسمية والمشروعات السياحية من تطوير منظم ومنسق للسياسات على الصعيد المحلي والإقليمي

والدولي لتحقيق أقصى درجة إشباع رغبات مجموعات معينة من المستهلكين (السائحين) مع ربح مناسب".

بينما يُعرف إجرائيًا بأنه: عملية تخطيط وتنفيذ الأنشطة التي تهدف إلى ترويج وتوزيع الخدمات والمنتجات السياحية داخل المملكة العربية السعودية لجذب السياح وزيادة عدد الزوار إلى وجهات معينة، بما يؤثر على الصورة الذهنية.

الصورة الذهنية

عرف الطيب وبن الحبيب (٢٠٢٢، ص١٣٤) الصورة الذهنية بأنها "مجموعة من المخرجات متمثلة في أفكار ومعتقدات وانطباعات تتشكل في عقل السائح حول وجهة سياحية ما وتتعدى إلى سلوك وأحداث، ويكون هذا نتيجة لمجموعة من المدخلات متمثلة في المعلومات المقدمة من مختلف الأطراف ذات الصلة بتشكيل الصورة".

بينما تُعرف إجرائيًا بأنها: الانطباع أو الفهم الذي يكونه السياح داخل المملكة العربية السعودية عن وجهة معينة بناءً على تجاربهم السابقة، والمعلومات المتاحة، والاتصالات التسويقية، وتتضمن هذه الصورة مجموعة من المشاعر، والمعتقدات، والانطباعات التي تتعلق بالثقافة، والمعالم، والخدمات المقدمة في الوجهة السياحية.

الميزة التنافسية

عرف المنتشري (٢٠٢٥، ص٢٨) الميزة التنافسية بأنها "مجموعة الإجراءات والمتطلبات التي يتم تنسيقها وتوفيرها بهدف إنتاج تميز دولي يسهم في تدويل الخدمات عالميًا في ضوء متطلبات التوجهات الاستراتيجية، والموارد البشرية والكفايات المميزة، والإبداع والابتكار".

بينما تُعرف إجرائيًا بأنها: الخصائص أو العوامل التي تميز وجهة سياحية معينة داخل المملكة العربية السعودية عن غيرها، مما يجعلها أكثر جذبًا للسياح.

الدراسات السابقة:

يشتمل هذا الجزء على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة والتي تم الاطلاع عليها، وذلك بهدف الاستفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية وتحديد منهجها. هذا فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه من نتائج قد تفيد في بناء الدراسة

الحالية، وتأصيل إطارها النظري، وأخيرًا إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكن أن تسهم به في هذا المجال وفي تلك المرحلة.

أولاً: الدراسات العربية

تحرت دراسة القرموطي (٢٠٢٤) بعنوان "أثر استخدام التسويق المغناطيسي على تعزيز الميزة التنافسية لشركات السياحة المصرية بالتطبيق على شركات السياحة فئة (أ) بمدينة الإسكندرية" عن مدى مساهمة استراتيجيات التسويق المغناطيسي في تعزيز الميزة التنافسية لشركات السياحة؛ والكشف عن العلاقة بين الاستراتيجيات التسويق المغناطيسي والميزة التنافسية، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري الشركات السياحية فئة (أ) بمدينة الإسكندرية، واشتملت عينة الدراسة على (٨٥) مديرًا في جمهورية مصر العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت باستمارة الاستبيان الإلكترونية كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: اعتمدت الشركات السياحية على التسويق المغناطيسي كاستراتيجية تسويقية لتعزيز ميزتها التنافسية، ويعود ذلك إلى فعالية التسويق المغناطيسي في تعزيز الأداء التنافسي وتقليل تكلفة الحملات التسويقية، كما يسهم في توصيل رسائل الشركات السياحية إلى السائحين المستهدفين، مما يزيد تأثيرها وفاعليتها، وتخلق الرسائل التسويقية المبتكرة والصادقة ولاء لدى السائحين، وأظهرت النتائج إلى أن اتباع الشركات السياحية لحملة تسويقية مبتكرة تسهم في تكوين صورة ذهنية إيجابية حول الخدمات السياحية مما يعزز الميزة التنافسية لها، كما أن التنوع في وسائل الدعاية، مثل: الفيديوهات، والصور، والعروض المختلفة، إضافة إلى تخفيض الأسعار، يعزز قدرة الشركات السياحية على التميز، وفي هذا السياق، فإن امتلاك شركات السياحة للمؤهلات والكفاءات البشرية يعزز قدرتها على التفاعل مع السائحين والتميز في خدماتها، مما يزيد من رضا السائحين وتحفيزهم على مشاركة تجاربهم مع الآخرين، وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية لشركات السياحة، وأخيرًا قد تبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين استخدام شركات السياحة للتسويق المغناطيسي وتعزيز ميزتها التنافسية، وأوصت الدراسة بأنه ينبغي على الشركات السياحية تبني التسويق المغناطيسي والتركيز على الرسائل التسويقية، كما يجب تطوير مفاهيم سياحية مبتكرة وفتح مجالات سياحية جديدة لزيادة القدرة التنافسية وجذب المزيد من العملاء.

استهدفت دراسة غيوة وبوعزيز (٢٠٢٣) بعنوان "المزيج التسويقي السياحي المبتكر وأثره على الميزة التنافسية دراسة ميدانية لعينة من وكالات السياحة والاسفار على مستوى ولاية قسنطينة" تأثير المزيج التسويقي السياحي المبتكر على تحقيق الميزة التنافسية، وقد تكون مجتمع الدراسة من وكالات السياحة والأسفار على مستوى ولاية قسنطينة، واشتملت عينة الدراسة على (٧٠) من منسوبي الوكالات السياحية في دولة الجزائر، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت بالاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت من ٣١ عبارة خاصة بأبعاد المزيج التسويقي السياحي، و١٢ عبارة مرتبطة بالميزة التنافسية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود أثر إيجابي معنوي للمزيج التسويقي السياحي: المنتج السياحي، التسعير السياحي، التوزيع السياحي، الترويج السياحي، عمليات تقدم الخدمة السياحية، الدليل المادي، على الميزة التنافسية للوكالات السياحية، وأوصت الدراسة بأنه ينبغي أن تعمل المؤسسات السياحية في بيئة تشجع على الابتكار المستمر، مما يتيح لها تطوير منتجات جديدة تلبي احتياجات العملاء، وبالتالي تعزيز قدرتها التنافسية، مع ضرورة تبني الابتكار في جميع عناصر المزيج التسويقي السياحي.

تطرقت دراسة الدوسري وكاين (٢٠٢٢) بعنوان "دور الاستراتيجية التسويقية في تحقيق الميزة التنافسية في القطاع السياحي (منطقة الرياض)" إلى معرفة دور الاستراتيجيات التسويقية في تحقيق الميزة التنافسية في القطاع السياحي، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في مجال سياحة التسويق والقطاع السياحي في منطقة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على (٢٨٧) عاملاً في المملكة العربية السعودية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت بالاستبانة، والملاحظة كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: تسهم الاستراتيجيات التسويقية بشكل كبير في تحقيق الميزة التنافسية في القطاع السياحي، حيث تمكن المنظمة من صياغة طرق تسويقية مرنة وفعالة تساعدها في تحقيق أهدافها وتعزيز أدائها، كما أن تطبيق الاستراتيجية التسويقية بنجاح يرفع أداء المنظمة مما يمكنها من التفوق على منافسيها وتحقيق ميزة تنافسية في الأسواق، وقد حرص القطاع السياحي السعودي بشكل كبير على تطبيق تلك الاستراتيجيات لما لها من دور في نجاح القطاع، إذ يولي السياح اهتمامًا متزايدًا للوجهات السياحية التي تطبق الاستراتيجيات التسويقية، ويسهم ذلك في تعزيز الميزة

التنافسية للقطاع، وأوصت الدراسة بأنه ينبغي التركيز على تدريب الكوادر في مجالي السياحة والتسويق، ومواكبة التطور التكنولوجي لتعزيز الخدمات السياحية، وعلى الدول أن تولي اهتمامًا بتطوير القطاع السياحي كمصدر رئيسي لدعم الميزانية العامة.

أولت دراسة الحديثي (٢٠١٨) بعنوان "تأثير عناصر المزيج التسويقي في تشكيل الصورة الذهنية لمنطقة عسير كوجهة سياحية: دراسة ميدانية" اهتمامًا لتأثير عناصر المزيج التسويقي في تحسين الصورة الذهنية لمنطقة عسير كوجهة سياحية؛ والكشف عن فروق حول تأثير عناصر المزيج التسويقي في تحسين الصورة الذهنية لمنطقة عسير كوجهة سياحية من وجهة نظر السائحين وفقًا لمتغير (الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل المهني، والدخل، والعمر)، وقد تكون مجتمع الدراسة من السياح والزوار السعوديين لمنطقة عسير، واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) سائحًا في المملكة العربية السعودية، وتم اختيارهم بشكل عشوائي منتظم، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي، والمنهج التحليلي المقارن، كما استعانت بالاستبيان كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لعناصر المزيج التسويقي: جودة الخدمة السياحية، الترويج، طبيعة الخدمات ونوعيتها، الأسعار الخاصة بالخدمات السياحية، توزيع وانتشار الخدمات السياحية، العوامل المادية الخاصة بالبيئة الخارجية والداخلية للمنشأة السياحة؛ وتحسين الصورة الذهنية لمنطقة عسير كمقصد سياحي، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل المهني، والدخل حول تأثير عناصر المزيج التسويقي على الصورة الذهنية لمنطقة عسير كوجهة سياحية، فيما تبين وجود فروق وفقًا للمرحلة العمرية بين السياح، حيث كان لدى السياح الأكبر سنًا إدراك أعلى لعناصر المزيج التسويقي، بما في ذلك الأنشطة والبرامج والفعاليات ودورها في التأثير على الصورة الذهنية لمنطقة عسير كوجهة سياحية، وأوصت الدراسة بضرورة تنويع الخدمات السياحية وفق احتياجات السياح وتعزيز التواصل الفعال معهم، مما يسهم في تحسين الصورة الذهنية لمنطقة عسير كوجهة سياحية جذابة.

كشفت دراسة محمد (٢٠١٨) بعنوان "أثر تسويق المحتوى في تحسين الصورة الذهنية لقطاع السياحة المصري: دراسة تطبيقية" عن أثر تسويق المحتوى في تحسين الصورة الذهنية، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين بالمنظمات السياحية العاملة في السوق المصري، واشتملت عينة الدراسة على (٢٢٧) عاملًا في جمهورية مصر العربية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، كما استعانت بقائمة الاستقصاء كأداة للدراسة، وتكونت من ٣٣ سؤلاً من الأسئلة المغلقة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود تأثير إيجابي لتسويق المحتوى على الصورة الذهنية، وعليه اختلفت عناصر تسويق المحتوى المؤثرة على تحسين الصورة الذهنية لقطاع السياحة وفقًا لكل مكون، فقد أثر المكون المعرفي بشكل كبير على الجاذبية والملاءمة، بينما اعتمد المكون الوجداني على العاطفة والمصداقية، في حين أثرت المصداقية والقيمة بشكل رئيسي على المكون السلوكي، ويشير ذلك إلى تفاوت الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر تسويق المحتوي باختلاف مكونات الصورة الذهنية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني قطاع السياحة وسائل التواصل الاجتماعي في الأنشطة التسويقية، مع التركيز على تقديم محتوى موثوق يعكس جودة المنتجات، كما يجب أن يتم إدارة الصورة الذهنية لقطاع السياحة عالميًا من خلال تسويق المحتوى.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة "بالوك وآخرون" (Baloch et al., 2022) بعنوان: "تأثير "صورة الوجهة السياحية" على استراتيجيات التسويق والترويج للوجهات السياحية في الدول النامية" إلى الكشف عن تأثير استراتيجيات التسويق السياحي والترويج على صورة الوجهة السياحية في باكستان كأحد الدول النامية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الخبراء في قطاع السياحة والتسويق والسياح الوافدين إلى باكستان، بينما اشتملت عينة الدراسة على (٥) خبير سياحي وخبير تسويق و(٨٠) سائح، وقد تم استخدام تقنية أخذ العينات غير الاحتمالية وأخذ العينات الملائمة، وقد تبنت الدراسة المنهج المستعرض، كما استعانت الاستبانة المسحية التي تضمنت (١٥) بند والمقابلات كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود تأثير إيجابي لتطبيق استراتيجيات التسويق السياحي على تحسين صورة الوجهة السياحية في باكستان، حيث يسهم التسويق السياحي في زيادة تطوير الارتباط النفسي والعاطفي للسياح مع الوجهة، كما يمكن تعزيز الصورة الذهنية القوية للوجهة من خلال تنفيذ استراتيجيات تسويقية فعالة، ويعد نهج الإدارة الاستراتيجية ضروريًا للترويج الناجح للوجهات السياحية، حيث يعد التخطيط والتنفيذ الفعالان أمرًا بالغ الأهمية لجذب الزوار، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب تطبيق المزيد من استراتيجيات التسويق السياحي التي يتم من خلالها تعزيز الصورة الذهنية للوجهة

السياحية مثل؛ جمع ملاحظات الزوار بشكل دوري لتطوير استراتيجيات تتناسب مع احتياجاتهم، والتوزيع المجاني للحُلي والمصنوعات المحلية للزوار للترويج للثقافة المحلية وبناء صورة ذهنية لدى السياح تعكس التراث والقيم، كما يجب على المسئولين التركيز على تحسين تجربة الزوار من خلال الاهتمام بوسائل النقل والإقامة والمطاعم وغيرها من المرافق.

هدفت دراسة "ساري" (Sari, 2022) بعنوان: "الميزة التنافسية للسياحة المستندة إلى السياحة الإلكترونية لتحسين الوجهات السياحية" إلى الكشف عن تأثير العوامل التي تساهم في الميزة التنافسية للسياحة في تعزيز الوجهات السياحية من خلال السياحة الإلكترونية كأحد أساليب التسويق السياحي في مقاطعة كيرينسي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومالكي الوجهات السياحية، والمسؤولين الحكوميين في القرى والمقاطعات، ومديري الفنادق وأماكن الإقامة، مديري المطاعم والمقاهي السياحية، مديري وكالات السفر، الجهات الداعمة للخدمات السياحية، والسكان المحليين في المناطق السياح للوجهات السياحية في كرينتشي، بينما اشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) من مديري ومالكي الوجهات السياحية، والمسؤولين الحكوميين في القرى والمقاطعات، ومديري الفنادق وأماكن الإقامة، مديري المطاعم والمقاهي السياحية، مديري وكالات السفر والجهات الداعمة للخدمات السياحية، والسكان المحليين، وقد استخدمت الدراسة أسلوب أخذ العينة العشوائية الطبقية المتناسبة، وقد تبنت الدراسة المنهج المختلط بشقيه الكمي والنوعي، كما استعانت بالاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود تأثير إيجابي للسياحة الإلكترونية وتطوير البنية التحتية ووفرة لموارد الطبيعية على تحسين الميزة التنافسية للسياحة بشكل كبير، مما يزيد من قدرة الوجهة السياحية على تقديم تجارب فريدة تلبي احتياجات السياح بشكل أفضل من غيرها وتحسن الصورة الذهنية لها كوجهة سياحية في مقاطعة كيرينسي، ويتم تحقيق ذلك من خلال تحسين جودة الخدمات السياحية، استغلال الموارد الطبيعية والثقافية، وتقديم تجارب مخصصة للسياح، بينما انخفض التأثير الناشئ عن قطاع التشغيل والضيافة والتراث الثقافي على الميزة التنافسية لباكستان كوجهة سياحية، كما تبين أن السياحة الالكترونية القائمة على استخدام أدوات التسويق الإلكتروني في السياحة تعزز من الميزة التنافسية للوجهة السياحية من خلال زيادة الوعي بالوجهة، وتجذب السياح، وتحسن التواصل معهم، من خلال وسائل التواصل الاجتماعي،

المواقع التفاعلية، وخدمات الحجز عبر الإنترنت، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تهدف إلى تحفيز أصحاب القرار نحو التخطيط الفعال وتوفير الموارد اللازمة لتطوير البنية التحتية وتبني استخدام التكنولوجيا الحديثة في التسويق السياحي.

هدفت دراسة "وردهاني وويدودو" (Wardhani & Widodo, 2020)بعنوان: "الابتكار في الوجهة من أجل تحقيق الميزة التنافسية للسياحة" إلى الكشف عن تأثير الابتكار في أساليب التسويق السياسي على تحقيق ميزة تنافسية في قطاع السياحة في وسط جاوة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات في (٢٠٠) من شركات السياحة في مقاطعة جاوة الوسطى، بينما اشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) من قادة الوجهات السياحية في محافظة وسط جاوة، واستخدمت الدراسة أسلوب أخذ العينة العمدية، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود تأثير إيجابي للابتكار في أساليب التسويق السياحي له تأثير إيجابي على تعزيز مستويات الميزة التنافسية للوجهات السياحية في جزيرة جاوة، حيث يسهم الابتكار في تطوير المنتجات والخدمات، والترويج، والاستراتيجيات الإدارية في تعزيز هذه الميزة التنافسية، مما ينعكس إيجاباً على رفاهية المجتمع المحلي ورضا الزوار، ويجعل جاوة تبرز كوجهة سياحية فريدة، كما يتضح أن التعلم الريادي يلعب دوراً إيجابياً في تعزيز الإبداع، واستغلال الفرص، وتحمل المخاطر، مما يعزز الابتكار ويساهم في تطوير الميزة التنافسية للوجهات السياحية المختلفة، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب إنشاء مواقع إلكترونية متميزة تهدف إلى تعزيز تجربة المستخدم واستكشاف المعلومات المتعلقة بالوجهات، كما يجب استخدام منصات التواصل الاجتماعي وتعزيز الوجود الرقمي والتفاعل مع الزوار من خلال مواقع مثل إنستغرام وفيسبوك.

هدفت دراسة "مانانجيولي وآخرون" (Manangiuli et al., 2019) بعنوان: "أثر عناصر الترويج للمنتجات السياحية على صورة الوجهة السياحية وتأثير ذلك على نوايا العودة للزيارة إلى منطقة بحيرة توبا في شمال سومطرة" إلى الكشف عن تأثير الترويج للمنتجات السياحية (جميع الأنشطة التي تهدف إلى تسويق الوجهات السياحية ورفع الوعي بها) على صورة الوجهات السياحية ونية تكرار الزيارة للمعالم السياحية في بحيرة توبا، شمال سومطرة، وقد تكون مجتمع

الدراسة من جميع السياح المحليين الذين زاروا مقاطعة شمال سومطرة، بينما اشتملت عينة الدراسة على (٦٥) سائح، واستخدمت الدراسة اسلوب أخذ العينة العشوائية البسيطة، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي، كما استعانت بالاستبانة والملاحظ والميدانية كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود تأثير للترويج للمنتجات السياحية على صورة الوجهات السياحية، حيث أدى تسويق الوجهات السياحية إلى تحسين انطباعات السياح من خلال تسليط الضوء على المعالم الطبيعية والتقاليد الثقافية في بحيرة توبا، كما ساهمت الفيديوهات الترويجية والكتيبات في رفع مستوى المعرفة حول المعالم السياحية، وتحسين صورة الوجهة السياحية، كما تبين وجود تأثير إيجابي لتنظيم الحملات الترويجية الفعّالة الثقة والانتماء لدى السياح، في تشجيعهم على مشاركة تجربتهم الإيجابية مع الآخرين، وزيادة مستويات النية في تكرار الزيارة إلى الوجهة السياحية مرة أخرى، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب إنشاء حملة ترويجية ناجحة لتعزيز صورة بحيرة توبا وزيادة الوعي السياحي بها، كما يجب التركيز على تطوير المنتجات السياحية الحالية لجذب المزيد من الزوار.

هدفت دراسة "بنتر وآخرون" (Binter et al., 2016)بعنوان: "استراتيجيات التسويق وصورة الوجهة السياحية: دراسة حالة عن مدينة بليد في سلوفينيا" إلى الكشف عن تأثير استراتيجيات التسويق السياحي مثل جودة المنتجات المتصورة (الإقامة، المطاعم والنقل)، سعر الخدمات المتصور، طريقة البيع، الانطباعات عن السكان المحليين (اللباقة، الود، الانفتاح الثقافي والديني) على بناء الصورة الذهنية (الأمان – تفرد المعالم والتجارب – جودة البيئة (النظافة، الاستدامة، الضوضاء، التلوث) للوجهات السياحية في مدينة بليد في سلوفينيا، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع ممثلي الوكالات السياحية التابعة لعدد من الدول مثل سلوفينيا وكرواتيا وجمهورية التشيك، بينما اشتملت عينة الدراسة على (١٦٤) من مثلي الوكالات السياحية، وقد تبنت الدراسة المنهج المسحي، كما استعانت بالاستبانة الالكترونية التي تتضمن (٢٦) بند كأداة للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود مستويات مرتفعة من نجاح استراتيجيات التسويق السياحي في بناء صورة ذهنية إيجابية لمدينة بليد، حيث جاءت مستويات شعور السياح بالأمان بدرجة مرتفعة، كما جاءت تفرد بليد بالمعالم السياحية في المرتبة الثانية حيث كانت الجزيرة التي تضم الكنيسة هي أكثر معالم بليد تميزًا، يليها جودة البيئة من حيث النظافة،

الاستدامة، الضوضاء، التلوث، أيضًا بينت النتائج وجود عدد من التحديات التي واجهت ممثلي الوكالات السياحية في تطبيق استراتيجيات التسويق السياحي لبناء صورة إيجابية لبليد منها؛ ضعف جودة الخدمات في موسم الذروة، وغياب الرقابة على عمليات البيع، كما لوحظ أن السكان المحليين لديهم مستويات منخفضة من الانفتاح على الثقافات والأديان الأخرى، ووجود مشكلات مرورية مما يؤثر سلبيًا على الصورة الذهنية لمدينة بليد في سلوفينيا موجهة سياحية، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تهدف إلى ابتكار المزيد من الاستراتيجيات في مجال التسويق السياحي والتي تهدف إلى بناء صورة ذهنية إيجابية للوجهات السياحية المختلفة في سلوفانيا.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع تم استعراض عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ورغم أن هذه الدراسات أجريت في بيئات مختلفة إلا أنها مشابهة لمجتمع الدراسة –خاصة الدراسات العربية– ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أولاً: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

– اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في هدف الدراسة، وهو: تناول التسويق السياحي أثره على بناء الصورة الذهنية للقطاع السياحي، مثل: دراسة الحديثي (٢٠١٨) ، ودراسة محمد (٢٠١٨) ، ودراسة "بالوك وآخرون" (Baloch et al., 2022) ، ودراسة "مانانجيولي وآخرون" (Manangiuli et al., 2019) ، ودراسة "بنتر وآخرون" (Binter et al., 2016).

– اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في هدف الدراسة، وهو: تناول التسويق السياحي وأثره في تعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي، مثل: دراسة القرموطي

(٢٠٢٤) ، ودراسة غيوة وبوعزيز (٢٠٢٣) ، ودراسة الدوسري وكاين (٢٠٢٢) ، ودراسة "ساري" (Sari, 2022) ، ودراسة "وردهاني ووبدودو" (Wardhani & Widodo, 2020).

– اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة، وهو: المنهج الوصفي التحليلي، مثل: دراسة القرموطي (٢٠٢٤) ، ودراسة الدوسري وكاين (٢٠٢٢) ، ودراسة محمد (٢٠١٨) ، ودراسة "وردهاني ووبدودو" (Wardhani & Widodo, 2020) ، ودراسة "مانانجيولي وآخرون" (Manangiuli et al., 2019).

– اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة، وهي: الاستبانة، مثل: دراسة القرموطي (٢٠٢٤)، ودراسة غيوة وبوعزيز (٢٠٢٣)، ودراسة الدوسري وكاين (٢٠٢٢)، ودراسة الحديثي (٢٠١٨)، ودراسة "بالوك وآخرون" (Baloch et al., 2022)، ودراسة "ساري" (Sari, 2022)، ودراسة "وردهاني ووبدودو" (Wardhani & Widodo, 2020)، ودراسة "مانانجيولي وآخرون" (Manangiuli et al., 2019)، ودراسة "بنتر وآخرون" (Binter et al., 2016).

– اتفقت بعض الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة، وهي: العاملين في القطاع السياحي، مثل: دراسة غيوة وبوعزيز (٢٠٢٣) ، ودراسة الدوسري وكاين (٢٠٢٢) ، ودراسة محمد (٢٠١٨).

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

– اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة، مثل: دراسة الحديثي (٢٠١٨) التي استخدمت المنهج الاستقرائي، والمنهج التحليلي المقارن، ودراسة "بالوك وآخرون" (Baloch et al., 2022) التي استخدمت المنهج المستعرض، ودراسة "ساري" (Sari, 2022) التي استخدمت المنهج المختلط، ودراسة "بنتر وآخرون" (Binter et al., 2016) التي استخدمت المنهج المسحي.

– اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة، مثل: دراسة محمد (٢٠١٨) التي استعانت بقائمة الاستقصاء.

– اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة، مثل: دراسة القرموطي (٢٠٢٤)، ودراسة "ساري" (Sari, 2022) حيث تألفت عينة تلك الدراسات من المديرين، ودراسة غيوة وبوعزيز (٢٠٢٣)، ودراسة "بنتر وآخرون" (Binter et al., 2016) التي تألفت من منسوبي الوكالات السياحية، دراسة الحديثي (٢٠١٨)، ودراسة "مانانجيولي وآخرون" (Manangiuli et al., 2019) التي تألفت من السائحين، ودراسة "بالوك وآخرون" (Baloch et al., 2022) التي تألفت خبراء القطاع السياحي والتسويقي، ودراسة "وردهاني وويدودو" (Wardhani & Widodo, 2020) التي تألفت قادة الوجهات السياحية.

ثالثًا: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة في حدود إطلاع الباحثة التي تناولت التسويق السياحي وأثره على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، وهو ما يميز الدراسة الحالية ويسلط الضوء نحو إجراء المزيد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذا الموضوع، نظراً لقلة الدراسات العربية والأجنبية التي تستهدف هذا الموضوع الهام.

رابعًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

– عرض الإطار النظري ودعمه بالمراجع المستخدمة.

- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول التسويق السياحي وأثره على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

- بناء مشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات المشابهة للدراسات السابقة بشكل ملائم.

- اختيار منهج الدراسة وبناء أداة الدراسة.

- التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

- تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.

- ساعدت الدراسات في دراسة أسلوب استنتاج نتائج الدراسة، من خلال ما تحصل عليه من نتائج الدراسة الميدانية ورصد مدى الاتفاق، أو الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، والدراسات السابقة.

إجراءات ومنهج الدراسة

استخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي عرفه درويش (٢٠١٨، ص. ١١٨) المنهج الوصفي بأنه "دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة ما، وفي مكان معين وفي الوقت الحاضر، وهو طريقة من التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لمشكلة اجتماعية".

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين داخل القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، ونظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة اعتمد الباحثة في تحديد العينة العشوائية على بعض المكاتب السياحية في بعض مدن المملكة حيث اشتملت عينة الدراسة على (٣٨٤) مفردة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد تم جمع البيانات؛ من خلال توزيع الاستبانة على العينة عن طريق عمل رابط إلكتروني يتم توزيعه بنظام المراسلات، والبريد الإلكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي؛ حيث لا يمكن للمستجيب إرسال استجابته إلا بعد الاجابة على جميع فقرات الاستبانة.

خصائص عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وتتمثل في البيانات الأساسية:

- توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	249	64.8%
أنثى	135	35.2%
الدرجة الكلية	384	%100
العمر	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 20 سنة	100	%26.0
سنة 20 – 29	188	%49.0
سنة 30 – 39	64	%16.7
سنة 40 – 49	13	%3.4
سنة 50 – 59	12	%3.1
أكثر من 60 سنة	7	%1.8
الدرجة الكلية	384	%100
المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المئوية
سعودي	249	%64.8
غير سعودي	135	%35.2
الدرجة الكلية	384	%100
الحالة الاجتماعية	التكرارات	النسب المئوية
أعزب	97	%25.3
متزوج	194	%50.5
أرمل	56	%14.6
مطلق	37	%9.6
الدرجة الكلية	384	%100
الدخل الشهري	التكرارات	النسب المئوية
من 2000 ريال إلى أقل من 5000 ريال	48	%12.5
من 5001 ريال إلى أقل من 8000 ريال	216	%56.3
من 8001 ريال إلى أقل من 12000 ريال	72	%18.8
أكثر من 12001 ريال سعودي	48	%12.5
الدرجة الكلية	384	%100

التصنيف	التكرارات	النسب المئوية
قطاع حكومي	134	%34.9
قطاع خاص	95	%24.7
قطاع أعمال حرة	155	%40.4
الدرجة الكلية	384	%100
المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المئوية
بكالوريوس	160	%41.7
ماجستير	125	%32.6
دكتوراه	99	%25.8
المجموع	384	%100

يتبين من الجدول السابق: أن أكبر نسبة حصل عليها أفراد عينة الدراسة حسب (النوع) هي (٦٤,٨٪)، والخاصة بـ(الذكور)، بينما جاءت أقل نسبة (٣٥,٢٪) وهي الخاصة بـ(الإناث)، كما جاءت أكبر نسبة حصل عليها أفراد عينة الدراسة حسب (العمر) هي (٤٩,٠%)، والخاصة بـ(٢٠ – ٢٩ سنة)، بينما جاءت أقل نسبة (١,٨%) وهي الخاصة بـ(أكثر من ٦٠ سنة)، وجاءت أكبر نسبة حصل عليها أفراد عينة الدراسة حسب (الجنسية) هي (٦٤,٨%)، والخاصة بـ(سعودي)، بينما جاءت أقل نسبة (٣٥,٢%) وهي الخاصة بـ(غير سعودي)، بينما جاءت أكبر نسبة حصل عليها أفراد عينة الدراسة حسب (الحالة الاجتماعية) هي (٥٠,٥%)، والخاصة بـ(متزوج)، بينما جاءت أقل نسبة (٩,٦%) وهي الخاصة بـ(مطلق)، بينما جاءت أكبر نسبة حصل عليها أفراد عينة الدراسة حسب (المؤهل التعليمي) البكالوريوس ب(٤١,٧%)، بينما جاءت أقل نسبة (٢٥,٨%) (دكتوراة)، بينما جاءت أكبر نسبة حصل عليها أفراد عينة الدراسة حسب (الدخل الشهري) هي (٥٦,٣%)، والخاصة بـ(من ٥٠٠١ ريال إلى أقل من ٨٠٠٠ ريال)، بينما جاءت أقل نسبة (١٢,٥%) وهي الخاصة بـ(من ٢٠٠٠ ريال إلى أقل من ٥٠٠٠ ريال، أكثر من ١٢٠٠١ ريال سعودي).

وصف أداة الدراسة (الاستبيان):

قامت الباحثة بمراجعة أهداف الدراسة التي هدفت للكشف عن التسويق السياحي وأثره على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، وبعد الاطلاع على الأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة

بموضوع الدراسة، وجد أن انسب وسيلة لجمع البيانات هي (الاستبانة)، وقد قامت الباحثة بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة في بناء الاستبانة وصياغة عبارتها حيث تم تحديد المحاور والأبعاد الرئيسية التي شملتها الاستبانة، كما تم تحديد العبارات التي تقع تحت كل بعد من الأبعاد، وجاءت الاستبانة على النحو التالي:

جدول رقم (٢) وصف الاستبيان

الجزء الأول	بيانات أولية عن عينة الدراسة تتمثل في المعلومات الديموغرافية		
الجزء الثاني	المحاور	الأبعاد	الفقرات (من – إلى)
	المحور الأول :التسويق السياحي	1-9	
	المحور الثاني :الصورة الذهنية	البعد الأول :الإدراك	10-14
		البعد الثاني :التأثير	15-19
		البعد الثالث :الدافع والرغبة	20-24
	المحور الثالث :الميزة التنافسية	البعد الأول :التكلفة	25-29
		البعد الثاني :الجودة	30-34
		البعد الثالث :المرونة	35-39

صدق الأداة (الاستبيان):

تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالعديد من الطرق، مثل: صدق المحكمين حيث تم إرسال الاستبيان للمحكمين، للحكم على الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء الفقرات للاستبيان، وقد اتفق (٨٠٪) عليها، وبذلك أصبح الاستبيان في شكله النهائي بعد التحكيم مكوَّن من (٣٩) فقرة، موزعين على ثلاثة محاور، وصدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة من محاور الاستبيان، وجاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت في المحور الأول: بين (.٧٠٥**-.٨٦٨**)، وتراوحت في المحور الثاني: بين (.٦٠٦**-.٨٩٦**)، بينما تراوحت في المحور الثالث: بين(.٦٠٤**-.٨٦٤**)، والصدق البنائي العام للمحور للاستبيان حيث تم التحقق من الصدق البنائي للاستبيان؛ من خلال إيجاد معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبيان، وقد جاءت

بقيم مرتفعة حيث تراوحت في الاستبيان بين (**990.-**890.)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور ومجموع محاور الاستبيان؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول (998.)، وللمحور الثاني (888.)، وللمحور الثالث (899.)، مما يشير لثباتها، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة) لتصحيح أداة الدراسة حيث تعطي الاستجابة لا أوافق بشدة (1)، لا أوافق (2)، محايد (3)، أوافق (4)، أوافق بشدة.(5)

الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت الباحثة إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً المعلومات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك الدرجات الكلية لأبعاد الاستبانة بناء على استجابات أفراد عينة الدراسة.

٣- معامل ارتباط بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي بين عبارات وأبعاد الاستبانة.

٤- معامل كرونباخ ألفا: للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وذلك بحساب الارتباط الداخلي بين أبعاد وعبارات الاستبانة.

٥_تحليل الانحدار الخطي البسيط: يستخدم لتوضيح أثر متغير مستقل على متغير تابع، مع الاعتماد على بعض الاختصارات على النحو التالي

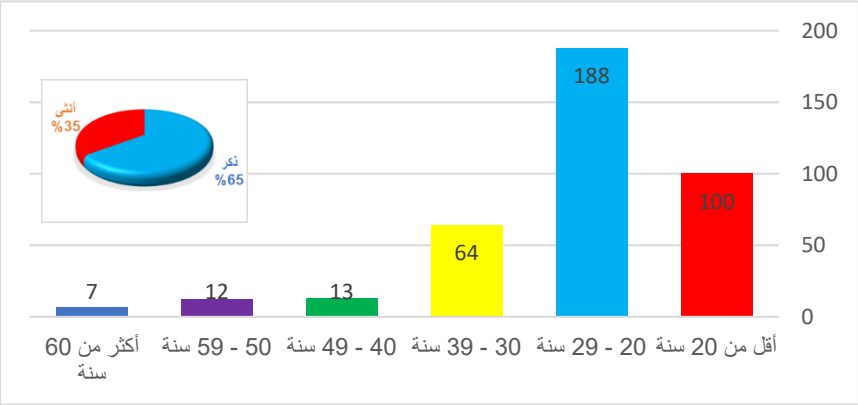
B	.معامل انحدار المتغير المستقل على المتغير التابع	T.Value	قيمة اختبارت
Beta	المعامل المعياري الذي يوضح مدى تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع	Sig.T	الدلالة الإحصائية لقيمة لاختبارت
R	مقدار العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع	Sig F	قيمة اختبار ف
R2	وهي توضح معدل تفسير المتغير المستقل للمتغير التابع (R) مربع	Sig F	الدلالة الإحصائية لقيمة لاختبارف
a	كقيمة معدله		

نتائج ومناقشة أسئلة الدراسة

تشير أرقام الجدول رقم (٣) إلى معدلات السن والنوع (الجنس) بين أفراد العينة المفحوصة ،وتوضح نتائج الدراسة الميدانية تفوق نسبة الذكور على الإناث في مجتمع الدراسة حيث يشكل الذكور ما نسبته ٦٤,٨٪ مقابل ٣٥,٢٪للإناث,وقد دلت النتائج على أن الفئة العمرية من (٢٠-٢٩) عاماً سجلت أعلى نسبة بين الفئات العمرية الأخرى بواقع ٤٩,٠٪ ، تلتها الفئة العمرية (أقل من ٢٠) عاماً بنسبة ٢٦,٠٪ من أفراد العينة ، وفي مقابل ذلك سجلت الفئة العمرية من (٣٠-٣٩) عاماً ما نسبته ١٦,٧٪ من أفراد مجتمع الدراسة أما السياح الذين تتجاوز أعمارهم الخمسين عاماً فقد بلغت نسبتهم ١,٨٪ من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة .

الجدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة حسب النوع والعمر

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	249	64.8%
أنثى	135	35.2%
الدرجة الكلية	384	%100
العمر	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 20 سنة	100	%26.0
سنة 29 – 20	188	%49.0
سنة 39 – 30	64	%16.7
سنة 49 – 40	13	%3.4
سنة 59 – 50	12	%3.1
أكثر من 60 سنة	7	%1.8



زايد الاهتمام بموضوع الصورة الذهنية وأهميتها بالنسبة للفرد أو المنظمة أو على مستوى الدول نظراً لما تقوم به هذه الصورة من دور هام في تكوين الآراء واتخاذ القرارات وتشكيل السلوك، وللصورة الذهنية دور كبير في تشكيل مدارك الإنسان ومعارفه، فالصورة الذهنية تؤثر على الإدراك لما يدور من التجارب الحاضرة، كما تؤثر على التوقعات عن الآخرين وعن التجارب المستقبلية، كما أن للصورة الذهنية أهمية كبيرة في إبراز الآراء وردود الأفعال تجاه كل الفئات والأحداث وتدعيم هذا الشعور، وكما أن للصورة الذهنية دورًا بارزًا في حياة الإنسان فإنها تقوم أيضًا بدور في غاية الأهمية في حياة الدول والشركات والمؤسسات والمهن، الأمر الذي يبرر حرص هذه الأطراف كافة على أن تكون صورتها الذهنية لدى الآخرين إيجابية وتخدم أهدافها ومصالحها والسعي إلى إزالة أي معالم أو جوانب سلبية موجودة في هذه الصورة أو قد تطرأ عليها (زايد، ٢٠٢٤).

وتكمن أهمية الصورة الذهنية في ثلاث نقاط، وهي: إن إدراك الإنسان للعالم من حوله هو إدراك محدود، وتؤدي دوراً مهماً في تكوين صور عدة عن أشياء كثيرة كالشعوب الأفريقية والآسيوية، وتكمن أهمية الصورة الذهنية في أنها تصور لنا أشياء عن الواقع غير دقيقة غالبًا (المشهداني، ٢٠١٧). وتتمثل أبعاد الصورة الذهنية في الإدراك، والتأثير، والدافع والرغبة (العبد اللات، ٢٠٢٣).

وتتعدد أنواع الصورة الذهنية فيما يلي: الصورة المرآة وهي التي ترى المنشأة نفسها عن طريقها، والصورة الحالية وهي التي يرى بها الآخرون المؤسسة، والصورة المرغوبة وهي التي تود المنشأة أن تكونها لنفسها في أذهان الجماهير، الصورة المثلى وهي أمثل صورة يمكن أن تتحقق إذا أخذنا في الاعتبار منافسة المنشآت الأخرى وجهودها في التأثير على الجماهير، وذلك يمكن أن تسمى بالصورة المتوقعة، والصورة المتعددة والتي تحدث عندما يتعرض الأفراد لمثلين مختلفين للمنشأة يعطي كل منهم انطباعًا مختلفًا عنها (صايل، ٢٠١٩).

وتعزيز الصورة الذهنية يساهم في تحقيق الميزة التنافسية، مما يؤدي إلى فهم الدور في تحقيق الامتيازات التنافسية الجديدة، وهذا الاهتمام يتجلى في خلق فرص جديدة، تساهم في تحقيق أهداف المؤسسة بشكل فعال، وتتحول المنظمات من مواقف دفاعية إلزامية تفرضها الجهات الحكومية، إلى مواقف إيجابية واستباقية، فهي تصبح طرفًا مبادرًا وخلاقًا، مما يمكنها من كسب

مكانة متقدمة ومتميزة مقارنة بمنافسيها، وبذلك تحصل على ميزة تنافسية، تساهم في تعزيز صورتها الذهنية، لدى المستهلكين (البمباوي، ٢٠٢٤).

فالميزة التنافسية في القطاع السياحي هي قدرة الوجهات السياحية على أن تكون أكثر جذبًا ورضا للسياح المحتملين، وتتمثل هذه الميزة في قدرة الوجهات على الحفاظ على موقعها وحصتها في السوق، بالإضافة إلى العمل على تحسين ذلك على المدى الطويل، كما تشير الميزة التنافسية إلى القدرة الحفاظ على رأس المال الطبيعي للأجيال القادمة، وتطوير منتجات ذات قيمة مضافة تساهم في الحفاظ على الموارد (Wardhani & Widodo, 2020).

ويعتمد مفهوم التنافسية على تحسين وضبط عدة تغيرات كسعر الصرف الإيجابي وفائض في الميزان التجاري والصناعة المدعومة من قبل الحكومة ومعدل تضخم متدني ... الخ، إلا أن التنافسية بمفهومها الحديث ترتبط بإرادة الدولة الصناعية في رفع إنتاجية الموارد المتاحة بشرية كانت أو مادية، ومن جهة أخرى فوضع الحواجز التقليدية لانسياب السلع والخدمات من ضرائب جمركية وحصص كمية آخذة في التلاشي مع زيادة التركيز على الحواجز التقنية المتعلقة بمعايير الجودة العالية والتكلفة المتدنية ما أدى معا إلى بروز متنافسين جدد على درجة عالية من المهارة والقوة (بوران، ٢٠١٦).

وعملية تحقيق المزايا التنافسية هي عملية مستمرة من بدء الاستثمار في مصادر تحقيق المزايا التنافسية والتي تؤدي بدورها التي تحقيق الوضع المتميز للمؤسسة في الأسواق أو الصناعة، وأثر ذلك على تحقيق التفوق النسبي في نتائج الأداء وهي الحصة السوقية النصيب من الأسواق، والربحية التي يجب إعادة استثمارها للحفاظ على استمرارية هذه المزايا في الأجل الطويل أو إيجاد مزايا تنافسية جديدة من خلال الوضع المتقدم أو المستوى المرغوب فيه من المزايا التنافسية والذي ينعكس على مستوى تحقيق نتائج الأداء في الأجل الطويل، كما أن تحقيق المزايا التنافسية والحفاظ على استمراريتها يؤدي إلى تحقيق التفوق النسبي في نتائج الأداء في الأجل الطويل مقارنة بالمنافسين (منشي، ٢٠١٩).

وتستند الميزة التنافسية الفعالة إلى عدد من الشروط، والتي تتمثل فيما يلي: حاسمة والتي تعطي الأسبقية والتفوق على المنافس، والاستمرارية ويمكن أن تستمر خلال الزمن، وإمكانية

الدفاع عنها والتي يصعب على المنافس محاكاتها أو إلغائها (الجازي، ٢٠٢١)، وتتمثل أبعاد الميزة التنافسية في التكلفة، والجودة، والمرونة، والانتشار (الحيالي، ٢٠٢٤).

وتستند الميزة التنافسية إلى قدرة الوجهة أو المؤسسات المختلفة في قطاع السياحة على تحقيق أداء متفوق مقارنة بالآخرين، وذلك بالاعتماد على خصائصه وخدماته المميزة في مجال السياحة، حيث تتمتع الوجهة بميزة تنافسية عندما يتم التسويق لها باحترافية من خلال استغلال الموارد الطبيعية، والتراث الثقافي، والتاريخ الحضاري للوجهة السياحية، وذل بهدف تمييزها عن غيرها وجذب المزيد من السياح، كما تحصل الوجهة السياحية على الميزة التنافسية من توفير سلع وخدمات تقدم تجارب سياحية مميزة وفريدة تعزز من الصورة الذهنية للوجهة السياحية، وتميزها عن الوجهات الأخرى وتمنح السياح تجربة لا تُنسى (Sari, 2022).

ويُعد التسويق السياحي من الأدوات الحيوية في بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية، حيث يسهم بشكل كبير في تعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية من خلال استراتيجيات تسويقية متكاملة، بالإضافة إلى ذلك، يساهم التسويق الفعّال في تعزيز الهوية السياحية للمملكة، مما يعكس تنوعها وثراء تجربتها الثقافية، ويجعلها وجهة مفضلة للمسافرين في ظل رؤية ٢٠٣٠، ويُعتبر التسويق السياحي أداة رئيسية لتحقيق الأهداف التنموية وتعزيز النمو الاقتصادي من خلال زيادة عدد الزوار وتعزيز الاستثمار في القطاع السياحي.

المناقشة

أ. عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الذي نص على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

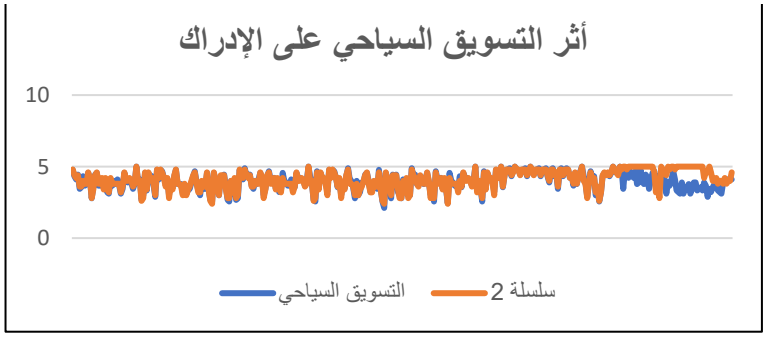
تم استخدام اختبار تحليل الانحدار لمعرفة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

الجدول رقم (٤) نتائج "تحليل الانحدار" للأثر بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

المتغير المستقل	B	Beta	R	R2	T.value	Sig.T
التسويق السياحي	.825	.768	.768[a]	.590	23.454	.000
المعامل الثابت	.819					
Adj R2	.589					
F قيمة	550.079					
Sig F	.000[b] نموذج معنوي					

يتبين من الجدول السابق: وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على الإدراك، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.768[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 59.0% من تباين الإدراك وفقاً لقيمة (R2)، وبلغت قيمة (F) (550.079)، وهي القيمة التي تمثل القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط وإمكانية التنبؤ بقيمة المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل ومدي صلاحية النموذج، وبالتالي إمكانية التنبؤ بأثر التسويق السياحي على الإدراك.

ويمكن تفسير ذلك إلى ان التسويق السياحي يستهم في تشكيل الطريقة التي يُنظر بها إلى المملكة كسوق سياحي واعد ومتنوع. من خلال الرسائل التسويقية المدروسة، والعروض الترويجية، والمحتوى البصري والإعلامي، يتم توجيه إدراك السائح نحو مميزات محددة مثل الأمن، جودة الخدمات، تنوع التجارب، والثراء الثقافي والتاريخي، فالإدراك السياحي لا يتكوّن فقط من الحقائق، بل من الانطباعات والصور التي ينقلها التسويق للجمهور المستهدف.



ويتفق هذا جزئيًا مع ما توصلت إليهدراسة "ودرهاني وويدودو" (Wardany & Widodo, 2020)وجود تأثير إيجابي للابتكار في أساليب التسويق السياحي له تأثير إيجابي على تعزيز مستويات الميزة التنافسية للوجهات السياحية في جزيرة جاوة، حيث يسهم الابتكار في تطوير المنتجات والخدمات، والترويج، والاستراتيجيات الإدارية في تعزيز هذه الميزة التنافسية، مما ينعكس إيجاباً على رفاهية المجتمع المحلي ورضا الزوار، ويجعل جاوة تبرز كوجهة سياحية فريدة، كما يتضح أن التعلم الريادي يلعب دوراً إيجابياً في تعزيز الإبداع، واستغلال الفرص، وتحمل المخاطر، مما يعزز الابتكار ويساهم في تطوير الميزة التنافسية للوجهات السياحية المختلفة

ب. عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الذي نص على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (التأثير) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

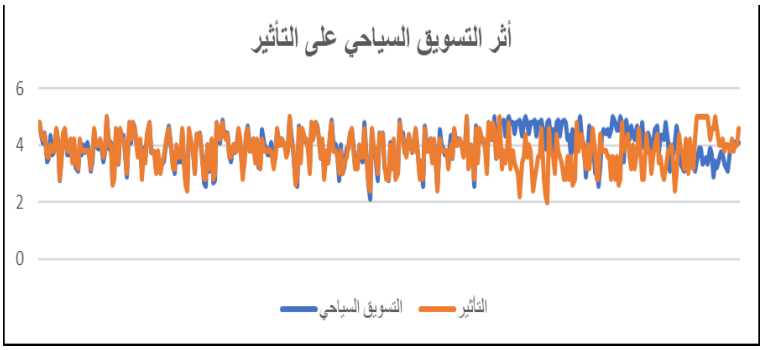
تم استخدام اختبار تحليل الانحدار لمعرفة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (التأثير) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

الجدول رقم (٥) نتائج "تحليل الانحدار" للأثر بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (التأثير) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

المتغير المستقل	B	Beta	R	R2	Value	Slight
التسويق السياحي	.491	.478	.478[a]	.229	10.642	.000
المعامل الثابت	1.854					
Adj R2	.227					
F قيمة	113.255					
Sig F	نموذج معنوي .000[b]					

يتبين من الجدول السابق: وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على التأثير، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.478[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 22.9% من تباين التأثير وفقاً لقيمة (R2)، وبلغت قيمة (F) (113.255)، وهي القيمة التي تمثل القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط وإمكانية التنبؤ بقيمة المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل ومدي صلاحية النموذج، وبالتالي إمكانية التنبؤ بأثر التسويق السياحي على التأثير.

ويمكن تفسير ذلك إلى ان التسويق السياحي يساهم بشكل مباشر في تشكيل الانطباعات والمفاهيم التي يحملها الأفراد عن المملكة كوجهة سياحية، فالتسويق لا يقتصر على التعريف بالخدمات والمواقع، بل يتجاوز ذلك ليؤثر في وجدان السائح وتصوراته من خلال سرد القصص، وتسليط الضوء على القيم الثقافية، والهوية الحضارية، والتنوع الطبيعي والبيئي الذي تتمتع به البلاد، ويظهر تأثير التسويق السياحي في قدرته على تغيير الصور النمطية السائدة، وإعادة تقديم المملكة بصورة حديثة ومنفتحة وجاذبة، مما يعزز من الثقة بالوجهة ويزيد من الإقبال عليها.



ويتفق هذا جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٨) وجود تأثير إيجابي لتسويق المحتوى على الصورة الذهنية، وعليه اختلفت عناصر تسويق المحتوى المؤثرة على تحسين الصورة الذهنية لقطاع السياحة وفقًا لكل مكون، فقد أثر المكون المعرفي بشكل كبير على الجاذبية والملاءمة، بينما اعتمد المكون الوجداني على العاطفة والمصداقية، في حين أثرت المصداقية والقيمة بشكل رئيسي على المكون السلوكي، ويشير ذلك إلى تفاوت الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر تسويق المحتوي باختلاف مكونات الصورة الذهنية

ج. عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الذي نص على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الدافع والرغبة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

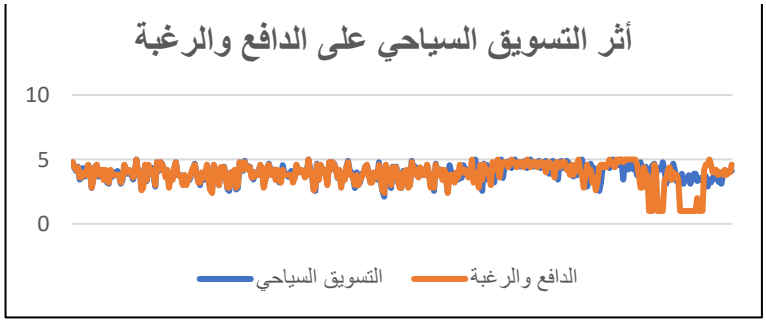
تم استخدام اختبار تحليل الانحدار لمعرفة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الدافع والرغبة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

الجدول رقم (٦) نتائج "تحليل الانحدار" للأثر بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الدافع والرغبة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

المتغير المستقل	B	Beta	R	R2	devalue	sight
التسويق السياحي	.826	.557	.557[a]	.310	13.112	.000
المعامل الثابت	.565					
Adj R2	.309					
F قيمة	171.937					
Sig F	.000[b] نموذج معنوي					

يتبين من الجدول السابق: وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على الدافع والرغبة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.557[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 31.0% من تباين الدافع والرغبة وفقاً لقيمة (R2)، وبلغت قيمة (F) (171.937)، وهي القيمة التي تمثل القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط وإمكانية التنبؤ بقيمة المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل ومدي صلاحية النموذج، وبالتالي إمكانية التنبؤ بأثر التسويق السياحي على الدافع والرغبة.

ويمكن تفسير ذلك إلى ان التسويق يساهم في تشكيل تصور إيجابي عن المملكة كوجهة سياحية تمتاز بالتنوع، والأصالة، والحداثة، مما يحفّز الرغبة في الاستكشاف والزيارة، ويتم ذلك عبر استخدام استراتيجيات تسويقية متعددة مثل الترويج الرقمي، والحملات الإعلامية، والمؤثرين السياحيين، والتجارب التفاعلية التي تُظهر جمالية المواقع السياحية وتُبرز تميزها الثقافي والتاريخي والترفيهي.



ويتفق هذا جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة "بالوك وآخرون" (Baloch et al., 2022) وجود تأثير إيجابي لتطبيق استراتيجيات التسويق السياحي على تحسين صورة الوجهة السياحية في باكستان، حيث يسهم التسويق السياحي في زيادة تطوير الارتباط النفسي والعاطفي للسياح مع الوجهة، كما يمكن تعزيز الصورة الذهنية القوية للوجهة من خلال تنفيذ استراتيجيات تسويقية فعالة، ويعد نهج الإدارة الاستراتيجية ضروريًا للترويج الناجح للوجهات السياحية، حيث يعد التخطيط والتنفيذ الفعالان أمرًا بالغ الأهمية لجذب الزوار

د. عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الذي نص على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

تم استخدام اختبار تحليل الانحدار لمعرفة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

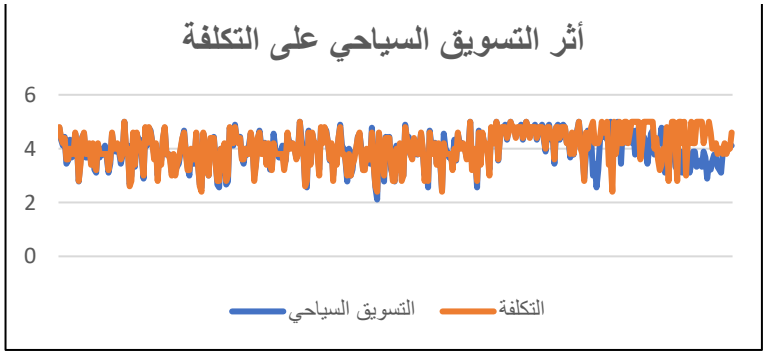
الجدول رقم (٧) نتائج "تحليل الانحدار" للأثر بين بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

المتغير المستقل	B	Beta	R	R2	value	Sig.T
التسويق السياحي	.785	.753	.753[a]	.567	22.350	.000
المعامل الثابت	.931					
Adj R2	.566					
F قيمة	499.543					
Sig F	نموذج معنوي .000[b]					

يتبين من الجدول السابق: وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على التكلفة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.753[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته ٥٦,٧% من تباين التكلفة وفقاً لقيمة (R2)، وبلغت قيمة (F) (499.543)، وهي القيمة التي تمثل القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط وإمكانية التنبؤ بقيمة

المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل ومدي صلاحية النموذج، وبالتالي إمكانية التنبؤ بأثر التسويق السياحي على التكلفة.

ويمكن تفسير ذلك إلى ان التسويق السياحي يعمل على تسليط الضوء على الوجهات التي تقدم تجارب سياحية متميزة بأسعار تنافسية مقارنة بدول الجوار أو الأسواق العالمية، ما يجعل المملكة خيارًا جذاباً لشريحة أوسع من السياح، خاصة من ذوي الدخل المتوسط، كما يساعد في تحفيز الطلب على الوجهات الأقل شهرة من خلال تقديم حزم سياحية بأسعار مخفضة، مما يؤدي إلى توزيع الحركة السياحية بشكل أكثر توازنًا وفاعلية، ويقلل من التكاليف التشغيلية للمنشآت.



ويتفق هذا جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة غيوة وبوعزيز (٢٠٢٣) وجود أثر إيجابي معنوي للمزيج التسويقي السياحي: المنتج السياحي، التسعير السياحي، التوزيع السياحي، الترويج السياحي، عمليات تقدم الخدمة السياحية، الدليل المادي، على الميزة التنافسية للوكالات السياحية.

هـ. عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الذي نص على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (الجودة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

تم استخدام اختبار تحليل الانحدار لمعرفة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (الجودة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

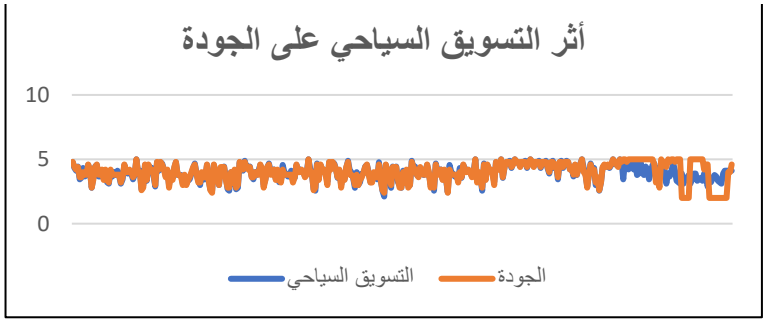
الجدول رقم (٨) نتائج "تحليل الانحدار" للأثر بين بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (الجودة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

المتغير المستقل	B	Beta	R	R2	T.value	Sig.T
التسويق السياحي	.931	.742	.742[a]	.550	21.607	.000
المعامل الثابت	.298					
Adj R2	.549					
F قيمة	466.866					
Sig F	نموذج معنوي [b].000					

يتبين من الجدول السابق: وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على الجودة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.742[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته ٥٥,٠% من تباين الجودة وفقاً لقيمة (R2)، وبلغت قيمة (F) (466.866)، وهي القيمة التي تمثل القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط وإمكانية التنبؤ بقيمة المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل ومدي صلاحية النموذج، وبالتالي إمكانية التنبؤ بأثر التسويق السياحي على الجودة.

ويمكن تفسير ذلك إلى ان التسويق السياحي الفعال يساهم في إبراز عناصر التميز والتفرد التي تتمتع بها الوجهات السياحية السعودية، سواء من حيث المقومات الثقافية والتراثية، أو من حيث جودة الخدمات السياحية والبنية التحتية الحديثة، كما يعمل على تحسين الانطباع العام لدى السائحين، وبناء صورة ذهنية إيجابية تعزز من ولائهم وتفضيلهم لتكرار التجربة، وتؤدي هذه

الجهود إلى رفع مستوى التنافسية بين الوجهات السياحية داخليًا وخارجيًا، مما يدفع مقدمي الخدمات إلى الالتزام بمعايير أعلى من الجودة لتلبية تطلعات الزوار المتزايدة.



ويتفق هذا جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة القرموطي (٢٠٢٤) اعتمدت الشركات السياحية على التسويق المغناطيسي كاستراتيجية تسويقية لتعزيز ميزتها التنافسية، ويعود ذلك إلى فعالية التسويق المغناطيسي في تعزيز الأداء التنافسي وتقليل تكلفة الحملات التسويقية، كما يسهم في توصيل رسائل الشركات السياحية إلى السائحين المستهدفين، مما يزيد تأثيرها وفاعليتها، وتخلق الرسائل التسويقية المبتكرة والصادقة ولاء لدى السائحين، وأظهرت النتائج إلى أن اتباع الشركات السياحية لحملة تسويقية مبتكرة تسهم في تكوين صورة ذهنية إيجابية حول الخدمات السياحية مما يعزز الميزة التنافسية لها، كما أن التنوع في وسائل الدعاية، مثل: الفيديوهات، والصور، والعروض المختلفة، إضافة إلى تخفيض الأسعار، يعزز قدرة الشركات السياحية على التميز، وفي هذا السياق، فإن امتلاك شركات السياحة للمؤهلات والكفاءات البشرية يعزز قدرتها على التفاعل مع السائحين والتميز في خدماتها، مما يزيد من رضا السائحين وتحفيزهم على مشاركة تجاربهم مع الآخرين، وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية لشركات السياحة.

و. عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الذي نص على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (المرونة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية؟

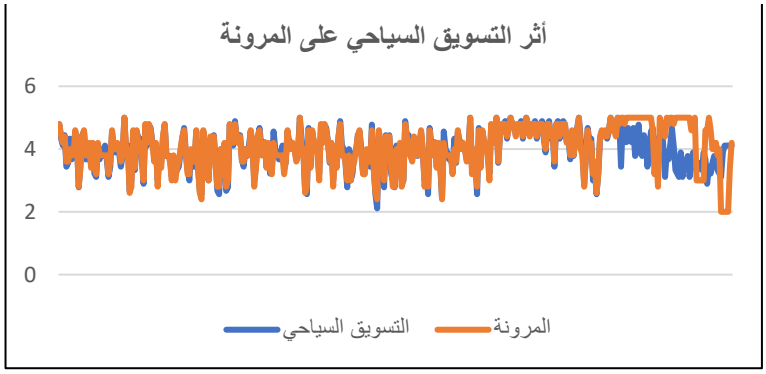
تم استخدام اختبار تحليل الانحدار لمعرفة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (المرونة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

الجدول رقم (٩) نتائج "تحليل الانحدار" للأثر بين بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (المرونة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية

المتغير المستقل	B	Beta	R	R2	T.value	Sig.T
التسويق السياحي	.864	.756	.756[a]	.571	22.539	.000
المعامل الثابت	.609					
Adj R2	.570					
F قيمة	508.004					
Sig F	نموذج معنوي .000[b]					

يتبين من الجدول السابق: وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على المرونة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.756[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته ٥٧,١% من تباين المرونة وفقاً لقيمة (R2)، وبلغت قيمة (F) (508.004)، وهي القيمة التي تمثل القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط وإمكانية التنبؤ بقيمة المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل ومدي صلاحية النموذج، وبالتالي إمكانية التنبؤ بأثر التسويق السياحي على المرونة.

ويمكن تفسير ذلك إلى الدور الحيوي للتسويق السياحي في دعم جهود التنويع الاقتصادي وتحقيق مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠، حيث يسهم التسويق السياحي في تنشيط قطاعات متعددة مثل الضيافة، والنقل، والترفيه، ما يعزز من قدرة الاقتصاد الوطني على التكيف مع المتغيرات ويقلل من اعتماده على النفط كمصدر دخل رئيسي، كما أن الترويج الفعال للمنتجات السياحية المتنوعة (دينية، ثقافية، بيئية، ترفيهية) يمنح المملكة مرونة في الاستجابة للطلب المحلي والعالمي



ويتفق هذا جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة "ساري" (Sari, 2022)وجود تأثير إيجابي للسياحة الإلكترونية وتطوير البنية التحتية ووفرة لموارد الطبيعية على تحسين الميزة التنافسية للسياحة بشكل كبير، مما يزيد من قدرة الوجهة السياحية على تقديم تجارب فريدة تلبي احتياجات السياح بشكل أفضل من غيرها وتحسن الصورة الذهنية لها كوجهة سياحية في مقاطعة كيرينسي، ويتم تحقيق ذلك من خلال تحسين جودة الخدمات السياحية، استغلال الموارد الطبيعية والثقافية، وتقديم تجارب مخصصة للسياح، بينما انخفض التأثير الناشئ عن قطاع التشغيل والضيافة والتراث الثقافي على الميزة التنافسية لباكستان كوجهة سياحية، كما تبين أن السياحة الالكترونية القائمة على استخدام أدوات التسويق الإلكتروني في السياحة تعزز من الميزة التنافسية للوجهة السياحية من خلال زيادة الوعي بالوجهة، وتجذب السياح، وتحسن التواصل معهم، من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، المواقع التفاعلية، وخدمات الحجز عبر الإنترنت.

نتائج الدراسة:

- تبين وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على الإدراك، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.768[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 59.0% من تباين الإدراك وفقاً لقيمة (R2).
- ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على التأثير، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.478[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 22.9% من تباين التأثير وفقاً لقيمة (R2).
- ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على الدافع والرغبة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.557[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 31.0% من تباين الدافع والرغبة وفقاً لقيمة (R2).
- ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على التكلفة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.753[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته ٥٦,٧% من تباين التكلفة وفقاً لقيمة (R2).
- ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على الجودة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.742[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 55.0% من تباين الجودة وفقاً لقيمة (R2).
- ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق السياحي على المرونة، حيث جاءت قيمة (R) بقيمة (.756[a]) وبمستوى دلالة (.000[b])، كما أن التسويق السياحي يفسر ما قيمته 57.1% من تباين المرونة وفقاً لقيمة (R2).

توصيات الدراسة:

- تصميم حملات تسويقية تسلط الضوء على باقات سياحية اقتصادية بالتعاون مع الفنادق وشركات الطيران لتقديم عروض جذابة بأسعار مناسبة.

- إنتاج محتوى رقمي مرئي (فيديوهات، قصص تفاعلية) يعرض التراث والمناسبات الثقافية، بالتعاون مع مؤثرين ومصورين سياحيين محليين وعالميين.

- استخدام أدوات تحليل البيانات والمنصات الرقمية لاستهداف السياح بإعلانات مخصصة بحسب أعمارهم واهتماماتهم وجنسياتهم.

- إنشاء منصة أو حملة ترويجية تعرض تجارب واقعية لسياح زاروا المملكة، مع إبراز مشاعرهم الإيجابية وتوصياتهم للزوار الجدد.

- إعداد روزنامة سياحية تروّج لسياحة المغامرات صيفًا، والصحراوية شتاءً، والدينية طوال العام، مع تقديم عروض موجهة للعائلات والشباب.

- إجراء استطلاعات دورية وتحليلات بيانات لقياس مدى تغيّر الصورة الذهنية والانطباعات، وتعديل الحملات التسويقية بناءً على النتائج.

الخاتمة:

تعتبر دراسة "التسويق السياحي وأثره على بناء الصورة الذهنية للوجهات السياحية وتعزيز الميزة التنافسية للقطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية" من الدراسات المهمة التي تستعرض العلاقة بين استراتيجيات التسويق السياحي والصورة الذهنية التي تتشكل في أذهان السياح. لقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف رئيسة، منها فهم كيفية تأثير التسويق السياحي على الانطباعات التي يكوّنها الزوار عن الوجهات السياحية، بالإضافة إلى استكشاف دور هذه الصورة في تعزيز التنافسية في السوق السياحي.

وسوف تكشف الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الإدراك) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (التأثير) للوجهات

السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وبناء الصورة الذهنية (الدافع والرغبة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (التكلفة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (الجودة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية بين التسويق السياحي وتعزيز الميزة التنافسية (المرونة) للوجهات السياحية في القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

علاوة على ذلك، تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة للبحوث المستقبلية، حيث يمكن استكشاف تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الصورة الذهنية للوجهات السياحية، أو دراسة كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة في تحسين استراتيجيات التسويق السياحي. كما يمكن البحث في أثر الثقافة المحلية والموروثات التاريخية على انطباعات السياح، مما يعزز الفهم الشامل للتحديات والفرص التي تواجه القطاع السياحي في المملكة.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، حاتم توفيق؛ محمد، أشرف علي. (٢٠٢٠). دور الحرف اليدوية في تغيير الصورة الذهنية السياحية لمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل–العلوم الإنسانية والإدارية، ٢١(عدد خاص)، ٢٣٤–٢٤٥. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1078694*

آل عبدالله، بد اللطيف. (٢٠١٩). إدارة الصورة الذهنية في القطاع السياحي: دراسة تطبيقية على منظمات القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية. مجلة الأكاديمية العربية في الدنمارك، (٢٣)، ١–٧. *https://ao-journal.org/journal/edition/659/%D9%85%D9%84%D8%AE%D8%B5-%D8%AF%D9%83%D8%AA%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%87-%D8%B9%D8%A8%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%B7%D9%8A%D9%81-%D8%A2%D9%84-%D8%B9%D8%A8%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%87.pdf*

بازرعة، محمود صادق. (٢٠٠١). إدارة التسويق. مصر: المكتبة الأكاديمية.

بالطيب، عبدالمالك؛ بن الحبيب، محسن. (٢٠٢٢). دور تسويق العلاقات مع الزبون في بناء الصورة الذهنية للوجهة السياحية: دراسة تحليلية باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية *Smart PLS 3*. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، ١١(١)، ١٢٩–١٤٦. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1306228*

البمباوي، هاني. (٢٠٢٤). أثر ممارسات الشركات للتسويق الأخضر في تعزيز الصورة الذهنية وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية لها لدى المستهلكين: شركات السيارات الكهربائية نموذجًا. المجلة المصرية لبحوث الإعلام، ٨٩(٢)، ١١٢٥–١١٦٢. *https://ejsc.journals.ekb.eg/article_382074_fc08ce46c9f11d830d193d44a539b4c5.pdf*

بوران، سمية بن عامر. (٢٠١٦). إدارة المعرفة كمدخل للميزة التنافسية في المنظمات المعاصرة. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي. *https://books.google.com.eg/books?id=FVBmDwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false*

توفيق، ياحي؛ بوسهمين، أحمد. (٢٠٢٤). أهمية التسويق السياحي في تطوير قطاع السياحة: دراسة واقع التسويق السياحي في الجزائر. مجلة المنهل الاقتصادي، ٧(٢)، ٤٦٧–٤٨٤. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1535856*

الجازي، علي سويلم. (٢٠٢١). نظم المعلومات الاستراتيجية ودورها في تحسين جودة الخدمات الحكومية. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع. *https://2u.pw/IqPXTpdB*

جاسم، تامة؛ الشاهد، إلياس. (٢٠٢٤). التسويق السياحي ودوره في تحقيق التنمية الاقتصادية: دراسة مقارنة بعض الدول. مجلة المنهل الاقتصادي، ٧(٢)، ٥٨٧–٦٠٠. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1535966*

الحديثي، عبد اللطيف بن إبراهيم راشد. (٢٠١٨). تأثير عناصر المزيج التسويقي في تشكيل الصورة الذهنية لمنطقة عسير كوجهة سياحية: دراسة ميدانية. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (٣)، ١٣٣–١٩٩. *file:///C:/Users/18/Downloads/1928-000-003-003.pdf*

الحيالي، بشير حسام الدين محمد سعيد. (٢٠٢٤). أثر أنماط القيادة في تحقيق الميزة التنافسية: الدور المعدل لتمكين العاملين في البنوك التجارية الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1485431*

درويش، محمود أحمد. (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع. *https://2u.pw/HioSQUmm*

الدوسري، إبراهيم عادل؛ كاين، تشي وي. (٢٠٢٢). دور الاستراتيجية التسويقية في تحقيق الميزة التنافسية في القطاع السياحي (منطقة الرياض). المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، ٣(٣٧)، ٤٤٧–٤٧٤. *https://www.ijrsp.com/pdf/issue-37/15.pdf*

رميلي، آسيا. (٢٠١٧). دور التسويق السياحي في تنمية الميزة التنافسية للوكالات السياحية: دراسة ميدانية لعينة من الوكالات السياحية بولاية ورقلة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة، الجزائر. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1015638*

زايد، محمد هشام عبد الغني. (٢٠٢٤). الصورة الذهنية لمهنة الخدمة الاجتماعية. مجلة العلوم الاجتماعية والتطبيقية، (٣)، ٣٦٦–٣٨٠. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1496931*

صايل، حردان هادي. (٢٠١٩). الصورة الذهنية لمنظمات المجتمع المدني ودور العلاقات العامة في تكوينها. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. *https://books.google.com.eg/books?id=IN6oDwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false*

عبد المنعم، وليد محمود؛ خفاجي، سعاد حسام الدين. (٢٠٢٥). دور الإعلان في تشكيل الصورة الذهنية وإدارة السمعة السياحية: دراسة تحليلية لوزارة السياحة والآثار في مصر. المجلة العربية لبحوث الاتصال والإعلام الرقمي، ١، ١، (٧)١، ٢٦٩–٢٩٣. *https://journals.ekb.eg/article_406091_acaef06ea9babe25cd73b75795fd029c.pdf*

عبداللات، ضياء موسى منصورة موسى. (٢٠٢٣). دور الترويج الرقمي في تعزيز الصورة الذهنية للبنوك الإسلامية الأردنية: دراسة ميدانية على عملاء البنك العربي الإسلامي الدولي في مدينة عمان/الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزرقاء، الأردن. *https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1458051*

العتيبي، معالي فرحان. (٢٠٢٣). دور التسويق الرقمي في الترويج للسياحة الداخلية بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠: دراسة ميدانية. مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال، (١١)، ٢٦١-٣١٠. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1458655

الغرباوي، محمد أحمد أمين أحمد. (٢٠٢٤). توسيط الصورة الذهنية للمقصد السياحي في العلاقة بين مراجعات العملاء الإلكترونية ونية حجز الرحلة السياحية: دراسة تطبيقية. مجلة التجارة والتمويل، (١)، ١٤٥-١٩٧. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1457778

غيوة، هيام زبيدة؛ بوعزيز، ناصر. (٢٠٢٣). المزيج التسويقي السياحي المبتكر وأثره على الميزة التنافسية دراسة ميدانية لعينة من وكالات السياحة والاسفار على مستوى ولاية قسنطينة. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٣(١)، ٦٩٩-٧١٩. https://2u.pw/ed9oz9hX

القرموطي، هبة عبد الله. (٢٠٢٤). أثر استخدام التسويق المغناطيسي على تعزيز الميزة التنافسية لشركات السياحة المصرية بالتطبيق على شركات السياحة فئة (أ) بمدينة الإسكندرية. مجلة الساحة والفنادق والتراث، ٨(١)، ٩٤-١٢١. https://sjs.journals.ekb.eg/article_362637_50b45e51e816748ed2dcd172cb9e5207.pdf

القرنة، ماجد عبسى. (٢٠١٩). الاتجاهات الحديثة في الادارة السياحية. عمان: دار الرنيم للنشر والتوزيع. https://2u.pw/L7SNxkPI

كدسه، مها خالد. (٢٠٢٢). التسويق السياحي وأثره على اتجاهات السياح المحليين نحو السياحة الداخلية في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على الهيئة السعودية للسياحة. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (٧٤)، ١٦٧-٢٠٤. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1331468

محمد، آمنة أبو النجا. (٢٠١٨). أثر تسويق المحتوى في تحسين الصورة الذهنية لقطاع السياحة المصري: دراسة تطبيقية. مجلة التجارة والتمويل، (١)، ٦٥-١٠٠. https://caf.journals.ekb.eg/article_125964_c39a4bd0a52a4398eca540159952d3a0.pdf

المشهداني، محمد جياد زين الدين. (٢٠١٧). العلاقات العامة في المؤسسات السياحية. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع. https://2u.pw/rBjoKw8c

المنتشري، عبدالله بن محمد علي. (٢٠٢٥). طرق تحقيق الميزة التنافسية في تدويل الجامعات السعودية من وجهة نظر قياداتها وأعضاء هيئة تدريسها. دراسات عربية في التربية وعلم النفسي، (١٥٣)، ٢٣-٥٨. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1535586

منشي، فاتن عبد الأول. (٢٠١٩). الاقتصاد المعرفي: رؤية للاستدامة بالوطن العربي. مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة. https://2u.pw/bNmstzpj

ترجمة المراجع العربية:

'ahmadu, hatim tawfiqa; muhamad, 'ashraf ealay. (2020). dawr alhiraf alyadawiat fi taghyir alsuwrat aldhihniat alsiyahiat limuhafazat al'ahsa' bialmamlakat alearabiat alsaeudiati. almajalat aleilmiat lijamieat almalik fayusili-aleulum al'iinsaniat wal'iidariati, 21(eadad khasa), 234-245. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1078694

al eabdallah, bud allatifi. (2019). 'iidarat alsuwrat aldhihniat fi alqitae alsiyahi: dirasat tatbiqiat ealaa munazamat alqitae alsiyahii bialmamlakat alearabiat alsaeudiati. majalat al'akadimiat alearabiat fi aldanmarki, (23), 1-7. https://ao-journal.org/journal/edition/659/%D9%85%D9%84%D8%AE%D8%B5-%D8%AF%D9%83%D8%AA%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%87-%D8%B9%D8%A8%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%B7%D9%8A%D9%81-%D8%A2%D9%84-%D8%B9%D8%A8%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%87.pdf

albimbawi, hani. (2024). 'athar mumarasat alsharikat liltaswiq al'akhdar fi taeziz alsuwrat aldhihniat waealaqatih bitahqiq almizat altanafusiat laha ladaa almustahlikina: sharikat alsayaarat alkahrabayiyat nmwdhjan. almajalat almisriat libuhuth al'iielami, 2(89), 1125-1162. https://ejsc.journals.ekb.eg/article_382074_fc08ce46c9f11d830d193d44a539b4c5.pdf

aldawsari, 'iibrahim eadila; kayn, tshi wi. (2022). dawr alastiratijiat altaswiqiat fi tahqiq almizat altanafusiat fi alqitae alsiyahii (mintaqat alriyadi). almajalat alduwaliat linashr albuhuth waldirasati, 3(37), 447-474. https://www.ijrsp.com/pdf/issue-37/15.pdf

aleutibi, maeali farhan. (2023). dawr altaswiq alraqamii fi altarwij lilsiyahat aldaakhiliat bialmamlakat alearabiat alsaeudiat fi daw' ruyat 2030: dirasat maydaniati. majalat aitihad aljamieat alearabiat libuhuth al'iielam watiknulujia alaitisal, (11), 261-310. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1458655

alghirbawi, muhamad 'ahmad 'amin 'ahmadu. (2024). tawsit alsuwrat aldhihniat lilmaqsid alsiyahii fi alealaqat bayn murajaeat aleumala' al'iiliktruniat waniat hajz alrihlat alsiyahiati: dirasat tatbiqiatun. majalat altijarat waltamwili, (1), 145-197. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1457778

alhadithi, eabd allatif bin 'iibrahim rashidi. (2018). tathir eanasir almazij altaswiqii fi tashkil alsuwrat aldhihniat limintaqat easir kawijhat siahiatin: dirasat maydaniatun.

majalat jamieat bishat lileulum al'iinsaniat waltarbawiati, (3), 133-199. file:///C:/Users/18/Downloads/1928-000-003-003.pdf

alhiali, bashir husam aldiyn muhamad saeid. (2024). 'athar 'anmat alqiadat fi tahqiq almizat altanafusiati: aldawr almueadal litamkin aleamilin fi albunuk altijariat al'urduniyati. (risalat majistir ghayr manshuratin), jamieat eaman alearabiat, al'urdunn. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1485431

aljazi, eali suaylmi. (2021). nazam almaelumat aliastiratijiat wadawraha fi tahsin jawdat alkhadamat alhukumiati. eaman: dar alkhalij lilnashr waltawziei. https://2u.pw/IqPXTpdB

almashhadani, muhamad jiad zayn aldiyn. (2017). alealaqat aleamat fi almuasasat alsiyahiati. eaman: dar 'amjad lilnashr waltawziei. https://2u.pw/rBjoKw8c

almunhuma, walid mahmud; khafaji, suead husam aldiyn. (2025). dawr al'iielan fi tashkil alsuwrat aldhihniat wa'iidarat alsumeat alsiyahiati: dirasat tahliliatan liwizarat alsiyahat waluathar fi masr. almajalat alearabiat libuhuth alaitisal wal'iielam alraqamii, 1, 1, 1(7), 269-293. https://journals.ekb.eg/article_406091_acaef06ea9babe25cd73b75795fd029c.pdf

almuntashiri, eabdallah bin muhamad ealay. (2025). taruq tahqiq almizat altanafusiat fi tadwil aljamieat alsaeudiat min wijhat nazar qiadatiha wa'aeda' hayyat tadrisiha. dirasat earabiat fi altarbiat waeilm alnafsi, (153), 23-58. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1535586

alqarmuti, hibat eabd allah. (2024). 'athar aistikhdam altaswiq almighnatisii ealaa taeziz almizat altanafusiat lisharikat alsiyahat almisriat bialtatbiq ealaa sharikat alsiyahat fiatan ('a) bimadinat al'iiskandaria. majalat alsaahat walfanadiq waltarathi, 8(1), 94-121. https://sjs.journals.ekb.eg/article_362637_50b45e51e816748ed2dcd172cb9e5207.pdf

alqurnat, majid eabsaa. (2019). aliatijahat alhadithat fi aladarat alsiyahiati. eaman: dar alranim lilnashr waltawzie. https://2u.pw/L7SNxkPI

bazarieati, mahmud sadiq. (2001). 'iidarat altaswiqi. masir: almaktabat al'akadimiati.

bialtayib, eabdalmalk; bin alhabib, muhsan. (2022). dawr taswiq alealaqat mae alzubun fi bina' alsuwrat aldhihniat lilwijhat alsiyahiati: dirasat tahliliat biaistikhdam alnamdhajat bialmueadalat albinayiyat Smart PLS 3. majalat 'ada' almuasasat aljazayiriati, 11(1), 129-146. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1306228

buran, sumyat bin eamir. (2016). 'iidarat almaerifat kamadkhal lilmizat altanafusiat fi almunazamat almueasirati. eaman: markaz alkitaab al'akadimi. https://books.google.com.eg/books?id=FVBmDwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

darwish, mahmud 'ahmadu. (2018). manahij albahth fi aleulum al'iinsaniati. masr: muasasat al'umat alearabiat lilnashr waltawziei. https://2u.pw/HioSQUmm

eabdallllaat, dia' musaa mansurat musaa. (2023). dawr altarwij alraqamii fi taeziz alsuwrat aldhihniat lilbunuk al'iislamiat al'urduniyati: dirasat maydaniat ealaa eumala' albank alearabii al'iislamii alduwalii fi madinat eman/al'urduni. (risalat majistir ghayr manshuratin), jamieat alzarqa', al'urdunn. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1458051

ghyuat, hiam zubaydat; bueaziza, nasir. (2023). almazij altaswiqiu alsiyahiu almubtakar wa'atharuh ealaa almizat altanafusiat dirasat maydaniat laeayinatan min wikalat alsiyahat walaisifar ealaa mustawaa wilayat qasnatinatin. majalat aleulum al'iinsaniati, 23(1), 699-719. https://2u.pw/ed9oz9hX

jasimi, tamat; alshaahidi, 'iilyas. (2024). altaswiq alsiyahiu wadawruh fi tahqiq altanmiat alaiqtisadiati: dirasat muqaranat baed alduwal. majalat almunhal alaiqtisadii, 7(2), 587-600. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1535966

kadasaha, maha khalidu. (2022). altaswiq alsiyahiu wa'atharuh ealaa aitijahat alsuyaah almahaliyiyn nahw alsiyahat aldaakhiliat fi almamlakat alearabiat alsaeudiati: dirasat tatbiqiat ealaa alhayyat alsaeudiat lilsiyahati. majalat ramah lilbuhuth waldirasati, (74), 167-204. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1331468

manshi, fatin eabd al'uwwl. (2019). alaiqtisad almaerifi: ruyat lilaistidamat bialwatan alearabii. masr: markaz alkhibrat almihniat lil'iidarati. https://2u.pw/bNmstzpj

muhamad, amnat 'abu alnajaa. (2018). 'athar taswiq almuhtawaa fi tahsin alsuwrat aldhihniat liqitae alsiyahat almisrii: dirasat tatbiqiatun. majalat altijarat waltamwili, (1), 65-100. https://caf.journals.ekb.eg/article_125964_c39a4bd0a52a4398eca540159952d3a0.pdf

ramili, asia. (2017). dawr altaswiq alsiyahii fi tanmiat almizat altanafusiat lilwikalat alsiyahiati: dirasat maydaniat lieayinat min alwikalat alsiyahiat biwilayat waruqlati. (risalat majistir ghayr manshuratin), jamieat qasidi mirbah-wrqlat, aljazayir. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1015638

sayl, hardan hadi. (2019). alsuwrat aldhihniat limunazamat almujtamae almadanii wadawr alealaqat aleamat fi takwinha. eaman: dar alyazurii aleilmiat lilnashr waltawziei. https://books.google.com.eg/books?id=IN6oDwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

twfiq, yahi; busihmin, 'ahmadu. (2024). 'ahamiyat altaswiq alsiyahii fi tatwir qitae alsiyahati: dirasat waqie altaswiq alsiyahii fi aljazayar. majalat almunhal alaiqtisadii, 7(2), 467-484. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1535856

zayid, muhamad hisham eabd alghani. (2024). alsuwrat aldhihniat limihnat alkhidmat aliajtimaeiati. majalat aleulum aliajtimaeiat waltatbiqiati, (3), 366-380. https://0810goxwr-1103-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1496931

المراجع الأجنبية:

Baloch, A., Faridi, A., Faizan, R., & Ul Haq, I. (2022). The Impact of "Destination Image" on Marketing and Branding Tourist Destination in Developing Country. International Journal of Applied Business and Management Studies, 7(2), 61-91. http://www.ijabms.com/wp-content/uploads/2022/12/04_BALOCH-at-al..pdf

Binter, U., Ferjan, M., & Neves, J. V. (2016). Marketing mix and tourism destination image: The study of destination bled, Slovenia. Organizacija, 49(4), 209-223. DOI: 10.1515/orga-2016-0019. https://sciendo.com/article/10.1515/orga-2016-0019

Manangiuli, L., Sinulingga, S., & Sibarani, R. (2019). The influence of tourism product components and promotions on tourist destination image and the impact on revisit intentions to Lake Toba area, North Sumatra. Saudi Journal of Business and Management Studies, 4(5), 472-480. https://www.saudijournals.com/media/articles/SJBMS_45_472-480_c.pdf

Manhas, P. S., Manrai, L. A., & Manrai, A. K. (2016). Role of tourist destination development in building its brand image: A conceptual model. Journal of Economics, Finance and Administrative Science, 21(40), 25-29. https://2u.pw/LaMadLpP

Sari, A. (2022). Competitive Advantage Tourism Based on E-Tourism to Improve Tourist Destinations. International Journal of Social Science, 2(4), 1831-1838. https://bajangjournal.com/index.php/IJSS/article/view/3945

Sari, A. (2022). Competitive Advantage Tourism Based on E-Tourism to Improve Tourist Destinations. International Journal of Social Science, 2(4), 1831-1838. DOI: https://doi.org/10.53625/ijss.v2i4.3945

Wardhani, W. N., & Widodo, W. (2020, August). Destination Innovativeness Towards Tourism Competitive Advantage. Advances in Economics, Business and Management Research, 149, 39-45. https://www.atlantis-press.com/proceedings/apmrc-19/125943233

Wardhani, W. N., & Widodo, W. (2020, August). Destination Innovativeness Towards Tourism Competitive Advantage. Advances in Economics, Business and Management Research, 149, 39-45. file:///C:/Users/8/Desktop/125943233%20(4).pdf

بنو ثقيف في الأندلس دراسة في الدور السياسي والحضاري من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين (٩٢-٦٣٥هـ/ ٧١١-١٢٣٨م)

Banu Thagif in Andalusia, a study in the political and civilization role From the conquest to the end of the Almohad era (92-63H-711-1238M)

إعداد

د. فاطمة بنت حاي السفياني

أستاذ التاريخ الإسلامي المساعد

قسم العلوم الاجتماعية- كلية الآداب- جامعة الطائف

Dr. Fatmah hai ALsofyani

Assistant Professor of Islamic History
Department of Social Sciences - Faculty of Arts
Taif University

Email: fhs_5555@windowslive.com

DOI:10.36046/2162-000-025-010

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٨/٣١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/٢٤ م

المستخلص

يعتبر بنُو ثقيف إحدى القبائل العربية التي قدمت إلى بلاد الأندلس منذ الفتح الإسلامي، واستقرت بعض بيوتهم وأسرهم في عدد من بلدانه ومُدنه، وكان لأبناء قبيلة ثقيف أدواراً سياسية وعسكرية وإدارية وثقافية ومجتمعية داخل الأندلس، وبرز نجم العديد من رجالها وأعلامها على الساحة الأندلسية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعريف بأعلام ثقيف وكيفية وصولهم إلى الأندلس، وأهم أدوارهم وأبرز مناصبهم الإدارية والعلمية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي، القائم على الوصف والتحليل والاستقراء للمعطيات التاريخية واستقصائها من المظان التاريخية المختلفة للوصول إلى أهم النتائج، والتي كان من أبرزها مساهمة بني ثقيف في جيوش الفتح الإسلامي لبلاد الأندلس، ودورهم السياسي والعسكري في إقامة الدولة الأموية وإرساء قواعدها ودعم حكامها، وكذلك تولى الثقفيون العديد من الوظائف الإدارية نظراً لكفاءتهم، كما نبغ العديد منهم في مجالات العلم المختلفة، وتركوا تراثاً علمياً قيماً.

الكلمات الدالة: بنُو ثقيف، الأندلس، السياسة، الإدارة، الاقتصاد، الأعلام.

Abstract

Banu Thaqif is considered one of the Arab tribes that arrived in Andalusia since the conquest. Some of their homes and families settled in many of its countries and cities, and played political, military, administrative, cultural and societal roles within Andalusia. Many of its men and celebrities rose to prominence on the Andalusian scene.

This study aims to identify the figures of Banu Thaqif and how they moved to Andalusia, their most important roles and most prominent administrative and scientific positions . The study relied on the historical method, based on description, analysis and induction of historical data and investigating them from various historical sources to reach the most accurate results. Among these are that the Thaqafis played political and military roles in the conquest and rule of Andalusia, and in supporting some of the ruling powers. They also assumed many administrative positions due to their competence. Many of them excelled in various fields of knowledge, leaving behind a valuable scientific legacy.

Keywords: Banu Thaqif, Andalusia, politics, administration, economics, figures, writing.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

تعد قبيلة ثقيف من القبائل العريقة ذات النسب الأصيل، والتاريخ المجيد، فقد لعبت أدوراً كبيرة عبر الحقب التاريخية المتتالية على كافة الأصعدة السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وشارك أبناؤها ورجالاتها منذ فجر التاريخ في صناعة الأحداث بسهم وافر، فكان لهم حضور مميز قبل الإسلام في شبه الجزيرة العربية، وبعد الانضمام إلى حيز الدولة الإسلامية، فأصبح منهم السياسيون المحنكون والقادة العسكريون الفاتحون والعلماء المتميزون. وتمدنا المصادر التاريخية بأسماء العديد من أبناء هذه القبيلة الذين ذاع صيتهم وكثرت أخبارهم ومآثرهم مثل عروة بن مسعود الثقفي [١] الذي ذكر المفسرون [٢] أنه المعني في قوله تعالى:(لولا نزل هذا القرآن على رجل من القريتين عظيم) [٣]. وكذلك المغيرة بن شعبة الثقفي رضي الله عنه الذي يعد من كبار الصحابة [٤].

---

(١) هو عروة بن مسعود بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن ثقيف يكنى بأبي مسعود ويجتمع نسبه مع المغيرة بن شعبة في مسعود. ابن الأثير، أبو الحسن علي بن محمد(ت٦٣٠هـ/١٢٣٢م) أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار بن حزم، ط١، بيروت،١٤٣٣هـ، ص٨٤٧.

(٢) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي(٧٠٠-٧٧٤هـ)، تفسير القرآن العظيم،ت. سامي بن محمد السلامة، دار طيبةللنشر، الرياض، ط٢،١٤٢٠هـ،١٩٩٩م، ج٧، ص٢٢٦.

(٣) القرآن الكريم، سورة الزخرف، آية ٣١.

(٤) هو المغيرة بن شعبة بن أبي عامر بن معتب بن عامر بن مالك بن كعب وينتهي نسبه إلى عوف بن قسي. ابن قانع البغدادي، أبي الحسن عبد الباقي(٢٦٦-٣٥١هـ) معجم الصحابة، ت. حمدي الدمرداش محمد، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ١٩٩٨م، ج٣، ص٨٧.

ومنهم الحارث بن كلدة الطبيب المشهور [١]. ومنهم القائد الشهير فاتح إقليم السند محمد بن القاسم الثقفي [٢]وغيرهم .

وكان لأعلام ورجال بني ثقيف في بلاد الأندلس [٣]حضور واضح في شتى الميادين الإدارية والحضارية، وقد ووصلوا إلى الأندلس في جموع متعددة عبر الطوالع العربية والهجرات والحملات العربية خلال المراحل التاريخية المتتالية، واستقروا في نواحي متعددة من المناطق والمدن الأندلسية واتخذوا منها منزلاً ومقاماً.

وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة الوقوف على إسهامات بني ثقيف السياسية والعسكرية والإدارية والاقتصادية والثقافية داخل المجتمع الأندلسي، والتعرف على أعلامهم وذوي المكانة المجتمعية منهم، ودورهم المحوري على كافة الأصعدة الأندلسية.

وعلى الرغم من وجود بعض **الدراسات والأبحاث السابقة** التي تطرقت للحديث عن القبائل العربية في الأندلس، ومن بينهم بنو ثقيف، كدراسة القبائل العربية في الأندلس حتى

(١) ابن جلجل، سليمان بن حسان الأندلسي(٣٣٢-٣٧٧هـ)، طبقات الأطباء و الحكماء،ت. فؤاد سيد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م، ص٥٤.

(٢) هو محمد بن القاسم بن محمد بن الحكم بن الثقفي، وهو ابن عم الحجاج بن يوسف الثقفي والي العراق في عهد الأمويين. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد(٦٧٣-٧٤٨هـ)،ت.كامل الخراط، بيروت،مؤسسة الرسالة، ط١٩٨٥،٣م، ج٢٣، ص٦٠.

(٣) بلاد الأندلس: هي الاسم الذي أطلقه المسلمون على شبه الجزيرة الإيبيرية بعد فتحها عام ٩٢هـ/٧١١م، حيث أصبحت جزءًا من الدولة الإسلامية، وشهدت ازدهارًا حضاريًا كبيرًا، وشملت الأندلس معظم أجزاء إسبانيا والبرتغال الحالية، وكانت مركزًا للعلم والثقافة والفنون لعدة قرون، وعُرفت بتنوعها العرقي والثقافي، حتى سقوطها في قبضة النصارى عام ٨٩٧هـ/١٤٩٢م. انظر: عبد الرحمن علي الحجّي، تاريخ الأندلس- من الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة، دمشق: دار القلم، ط٤، ٢٠٠٣م، ص١٩—٢١.

سقوط الخلافة الأموية [١]، ودراسة معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس [٢]، إلا أن تلك الدراسات تناولت كافة القبائل العربية وأنسابهم ونشاطهم بشكل عام، ولم تتعمق في دراسة الدور السياسي والحضاري لبني ثقيف بشكل مفصل ودقيق، وهذا ما ترنو إليه هذه الدراسة.

وبناءٍ على ذلك سيتم معالجة هذا الموضوع الموسوم بـ "**بنُو ثقيف في الأندلس – دراسة في الدور السياسي والحضاري من الفتح إلى نهاية عصر الموحدين**[٣] **٩٢-٦٣٥هـ/٧١١- ١٢٣٨م**"، من خلال ستة محاور رئيسية: جاء الأول: لتبيان أصل ونسب بني ثقيف، والثاني: للتعرف على كيفية انتقال بني ثقيف إلى الأندلس ومنازلهم بها، والثالث: لإيضاح الدور السياسي والعسكري للثقفيين في الأندلس، والرابع: لمعرفة أهم المناصب الإدارية التي تولاها الثقفيين في الأندلس، والخامس: للتعرف على المكانة الاقتصادية والاجتماعية للثقفين بالأندلس، والسادس: لتبيان الدور العلمي والديني والنتاج التأليفي للثقفيين في الأندلس.

(١) أحمد، مصطفى أبو ضيف أحمد، القبائل العربية في الأندلس حتى سقوط الخلافة الأموية ٩١-٤٢٢هـ/ ٩١٥-١٣٥١م، الدار البيضاء: دار النشر المغربية، ١٩٨٣م.

(٢) موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، القاهرة: دار الآفاق العربية، ط١، ٢٠١٧م.

(٣) الموحدين: هم إحدى القوى التي حكمت بلاد الأندلس عقب دخولهم مدينة قرطبة عام ٥٤٠هـ/١١٤٥م، وبسط نفوذهم على معظم أراضي الأندلس، وقد تميز هذا العصر بمحاولة إحياء الوحدة الإسلامية في المغرب والأندلس، ومقاومة القوى المسيحية الشمالية، كما اتّسم بالاهتمام بالعلوم والعمارة والتنظيم الإداري الدقيق، وبدأ الضعف يدبّ في أركان دولتهم بعد هزيمتهم في معركة العقاب عام ٦٠٩هـ/١٢١٢م. انظر: المراكشي، عبد الواحد بن علي (ت٦٤٧هـ/١٢٥٠م)، المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصر الموحدين، تحقيق، صلاح الدين الهواري، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٦م، ص ٢٤١-٢٤٥.

وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات، التي من بينها:

- كيف وصل بنُو ثقيف إلى الأندلس؟
- ما المواطن التي استقر فيها بنُو ثقيف في الأندلس؟
- كيف ساهم بنُو ثقيف في دعم بعض القوى السياسية في الأندلس؟
- ما المناصب الإدارية التي تولاها بنُو ثقيف داخل المجتمع الأندلسي؟
- ما الوضع الاقتصادي للثقفيين في الأندلس؟
- ما المكانة المجتمعية التي حازها بنُو ثقيف في الأندلس؟
- ما الدور العلمي الذي قام به الثقفيين داخل الساحة العلمية بالأندلس؟

وقد استندت هذه الدراسة على المنهج التاريخي بكلياته وجزئياته، القائم على الوصف والتحليل والاستقراء للمعطيات التاريخية واستقصائها من المظان التاريخية المختلفة للوصول إلى أدق النتائج.

وتعتمد الدراسة على مجموعة كبيرة من المصادر والمراجع التي اختصت بتناول تاريخ الأندلس الإسلامي العام، ومن أهمها كتاب أخبار الفقهاء والمحدثين للمؤرخ الخشني، وكتاب تاريخ علماء الأندلس لابن الفرضي، وكتاب الصلة في تاريخ أئمة الأندلس لابن بشكول، وكتاب المقتبس لابن حيان وغيرها من المصادر الأخرى والدراسات والكتابات الحديثة العربية والمعربة، والرسائل العلمية والدوريات والأبحاث المحكمة التي اعتمدت عليها الدراسة وأفادتها في كافة مناحيها.

- **أولاً: نسب وأصل بني ثقيف:**

تعددت أقوال المؤرخين والنسابة حول أصل ونسب بني ثقيف، فالبعض زعم أن نسبهم يمتد إلى قوم ثمود [١]، في حين يرى البعض الآخر أنهم من بني إياد بن نزار بن معد بن عدنان [٢]، ويرجح آخرون أن ثقيفًا ينتسبون إلى قُسَي بن منبه بن بكر بهوازن)ن [٣]، وهوازن يجمعها ثلاثة أجداد كلها لبكر بن هوازن، وهم: بنُو سعد، وبنُو معاوية، وبنُو منبه [٤].

وقد استقر جمع كبير من النسابة والدارسين والباحثين على أن القول الأرجح في نسب وأصل قبيلة بني ثقيف، يعود إلى أن ثقيفاً إنما هو قُسَي بن منبه بن بكر بن النبيت بن منصور بن يقدم بن أفضي بن دعمي بن إياد بن نزار بن معد بن عدنان [٥]، وأورد بعض النسابين أنه

(١) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (ت ٤٦٣هـ/١٠٧١م)، الإنباه على قبائل الرواة، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٥م، ص ٣٤، ٨٩؛ ابن فضل الله العمري، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن يحي (ت ٧٤٩هـ/١٣٤٩م)، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تحقيق محمد عبد القادر الخريسات وآخرون، أبو ظبي: مركز زايد للتراث والتاريخ، ٢٠٠١م، ج٤، ص ١٦٤.

(٢) اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح (ت ٢٩٠هـ/ ٩٠٢م)، تاريخ اليعقوبي، بيروت: دار بيروت، ١٩٨٠م، ج١، ص ٢٢٥؛ البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز (ت٤٨٧هـ/١٠٩٤م)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق مصطفى السقا، بيروت: عالم الكتب، ط٣، ١٩٨٣م، ج١، ص ٧٩.

(٣) البلاذري، أحمد بن يحي بن جابر (ت ٢٧٩هـ/٨٩٣م)، أنساب الأشراف، تحقيق محمد حميد الله، القاهرة: دار المعارف المصرية، ١٩٥٩م، ج١، ص ٢٧.

(٤) ابن أعثم الكوفي، أبو محمد أحمد (ت٣١٤هـ/ ٩٢٦م)، الفتوح، حيدر آباد – الهند: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٩٦٩م، ج٧، ص ٢٧؛ السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد (ت ٥٦٢هـ/١١٦٧م)، الأنساب، حيدر آباد – الهند: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٩٦٣م، ج٣، ص ١٣٣.

(٥) ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب (ت ٢٠٤هـ/٨٢٠م)، جمهرة الأنساب، تحقيق ناجي حسن، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٦م، ص ٢١١.

حين نزل بين قبائل قيس انتسب إلى هوازن وتزوج منهم [١]، فأصبح نسبه كالتالي: قُسَي بن منبه بن بكر بن هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان"[٢].

وهكذا فإن قبيلة ثقيف تنتسب إلى قبيلة هوازن، وهي من قبائل قيس بن عيلان، وبهذا القول يستمسك معظم أبناء القبيلة وعليه بنيت عُصبتهم ومفاخرهم [٣].

- **ثانياً: انتقال بني ثقيف إلى الأندلس ومنازلهم فيها:**

استوطنت قبيلة ثقيف الطائف منذ عصور مبكرة، وارتبط ذكر هذه المدينة باسمهم، وكانت قبيلة ثقيف أقرب إلى حياة الاستقرار من حياة البداوة والترحال، ولذلك كانت مساكنهم في الطائف والأودية المجاورة لها، واشتهرت بلادهم بالخير الوفير والموارد المتنوعة [٤].

---

(١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت٣١٠هـ/٩٢٣م)، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق نواف الجراح، بيروت: دار صادر، ط٢، ٢٠٠٥م، ج١، ص ٢٠٣؛ ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله (ت٦٢٦هـ/١٢٢٩م)، معجم البلدان، تحقيق فريد عبد العزيز النجدي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م، ج٥، ص ٣٦١؛ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ/١٤٠٦م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٥٦م، ج٢، ص ٦٤١؛ ج٤، ص ١١.

la cite AL- talf arabe de tif la veille de heigire, Imprimerie Catholique, Beyrout, 1922, p 61.،Lammens

(٢) البكري، معجم ما استعجم، ج١، ص ٧٩؛ ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد (ت٦٣٠هـ/ ١٢٣٣م)، الكامل في التاريخ، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٩٧م، ج١، ٦٨٤؛ ج٢، ص ٦٦؛ العصيمي، عباس غالب بجران، قبيلة هوازن – نسبها ودورها السياسي والاجتماعي حتى نهاية العصر الأموي، رسالة دكتوراه، السودان: معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠١٠م، ص ١٥.

(٣) عمارة، إسلام ماهر فرج، شعر ثقيف حتى نهاية العصر الأموي، أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، دار الكتب الوطنية، ط١، ٢٠١٠م، ص ٣٧.

(٤) ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (ت ٣٢٨هـ/ ٩٤٠م)، العقد الفريد، تحقيق محمد سعيد العريان، القاهرة: مطبعة الاستقامة، ط١، ١٩٤٠م، ج٧، ص ٢٨٣؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٤، ص ١١؛ العبيدي، عبد الجبار منسي،

وظلت قبيلة ثقيف تقطن الطائف، وكثرت بطونها وعشائرها في المنطقة، حتى أصبحت من أقوى القبائل وأثقلها في ميزان القوى القبلية السائدة قبل الإسلام وبعده، وأبرمت الكثير من التحالفات والاتفاقيات مع قبيلة قريش وغيرها من القبائل العربية، كما كان لبعض أبنائها حضور قوي في الأحداث السياسية والحربية والحضارية في ظل الدولة الإسلامية خلال العصور المتعاقبة(١).

ولعبت قبيلة ثقيف أدواراً محورية عبر مراحل الزمن وفي الحقب الإسلامية المتعاقبة، فكانوا خير داعم لبعض القوى السياسية التي حكمت العالم الإسلامي، ولمع نجمهم في عهد الأمويين في المشرق وكانوا الساعد الأيمن لهم في تثبيت حكمهم، ثم انتقل بعضهم مع الأمويين إلى الأندلس بعد انتهاء دولتهم في المشرق، وبرز منهم القادة العسكريون والمحنكون، وكذلك الولاة السياسيون البارعون (٢).

=الطائف- دور قبيلة ثقيف العربية من العصر الجاهلي الأخير حتى قيام الدولة الأموية، الرياض: دار الرفاعي، ط٢، ١٩٨٣م، ص ١٨-١٩؛ ٢٧- ٢٩.

(١) الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر (ت ٢٠٧هـ/ ٨٢٢م)، المغازي، تحقيق مارسدن جونس، أكسفورد، ١٩٦٦م، ص ٢٠٢؛ كحالة، عمر رضا، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٦٨م، ج١، ص ١٤٧-١٤٨.

(٢) ابن قتيبة، أبو عبد الله محمد بن يسلم (ت ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، المعارف، تحقيق ثروت عكاشة، القاهرة: دار المعارف المصرية، ط٢، ١٩٦٩م، ص ٩١؛ ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ/١٠٦٣م)، جمهرة أنساب العرب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، دار المعارف، ط١، ١٩٦٢م، ص ٢٦٦- ٢٦٨؛ القيسي، عاطف عباس حمودي، ثقيف ودورها في التاريخ العربي الإسلامي حتى أواخر العصر الأموي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م، ص ٣٣.

وشاركوا في الفتوحات الإسلامية بشكل كبير في مناطق متعددة من العالم الإسلامي، سواء أثناء فتح بلاد فارس والعراق والشام، ثم بقية بلدان المشرق الإسلامي، كما شاركوا في فتح مصر وبلدان المغرب الإسلامي[١].

ووصل عدد كبير من بني ثقيف إلى بلاد الأندلس مع الحملات المتتالية والموجات المتتابعة التي عرفت بالطوالع[٢]، وكانت أولها حملة طريف[٣] الاستطلاعية إلى الجزيرة الخضراء (Algeciras)[٤] عام ٩١هـ/٧١٠م[٥].

(١) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٢، ص ٣٤٦-٣٤٨. العبيدي، مدينة الطائف، ص ١٠١، عاطف القيسي، ثقيف ودورها في التاريخ العربي، ص ٨٤-١٨٣.

(٢) الطوالع: مجموعات من العرب الذين دخلوا الأندلس من مختلف القبائل العربية اليمنية والقيسية. انظر: عيساني، هاجر ورشيدة كتفي، القبائل اليمنية بالأندلس – دراسة في الدور السياسي والعسكري، رسالة ماجستير، المسيلة- الجزائر: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بوضياف، ٢٠٢٤م، ص ٣٠؛ الصنوي، عبد الرب محمد سعيد، اليمنيون في الأندلس – النشاط الجهادي من الفتح حتى نهاية الحجابة العامرية(٩١-٣٩٩هـ/٧١٠-١٠٠٩م)، صنعاء: دار الكتب، ٢٠٠٤م، ص ٢٧.

(٣) طريف: هو القائد العربي المسلم طريف بن مالك المعافري، من العرب اليمانية. انظر: الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (ت ٩٠٠هـ/ ١٤٩٥م)، صفة جزيرة الأندلس – منتخب من كتاب الروض المعطار، تحقيق ليفي بروفنسال، بيروت: دار الجيل، ط٢، ١٩٨٨م، ص ١٢٧؛ سالم، عبد الغزيز، تاريخ المسلمين وآثارهم في الأندلس من الفتح العربي حتى سقوط الخلافة بقرطبة، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٢م، ص ٧٠.

(٤) الجزيرة الخضراء (Algeciras): مدينة مشهورة بالأندلس، من أشرف المدن الأندلسية وأطيبها، ولها سور متين، تقع شرقي مدينة شذونه وقبلي مدينة قرطبة. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٢، ص ١٣٦.

(٥) ابن الكردبوس، عبد الملك (ت٥٧٣هـ/ ١١٧٧م)، تاريخ الأندلس- قطعة من كتاب الاكتفاء في أخبار الخلفاء، تحقيق أحمد مختار العبادي، مدريد: معهد الدراسات الإسلامية، ١٩٧١م، ص ٤٥؛ مؤلف مجهول، أخبار مجموعة في فتح الأندلس وذكر أمرائها رحمهم الله والحروب الواقعة بينهم، تحقيق ابراهيم الأبيارى، القاهرة: دار الكتاب المصري، ط٢، ١٩٨٩م، ص ١٦-١٧.

ثم حملة طارق بن زياد[١] لفتح شبه الجزيرة الإيبيرية (La Península Ibérica) (الأندلس) عام ٩٢هـ/٧١١م التي مثلت إحدى موجات انتقال القبائل العربية، ومن بينهم بنُو ثقيف الذين انتقلوا إلى البر الأندلسي[٢].

وفي عام ٩٣هـ/ ٧١٢م دخل موسى بن نصير[٣] إلى الأندلس بجموع كبيرة من القبائل العربية، كان من بينهم بنو ثقيف القيسيين[٤]، كما انتقلت جموع كبيرة من العرب وكان من بينهم

(١) طارق بن زياد: هو قائد مسلم، اختلف المؤرخون في نسبه، فمنهم من قال إنه كان فارسيًا أو همدانًا، ومنهم من قال انه بربري من قبيلة نفزاوة. انظر: الكلبي، جمهرة الأنساب، ص ٤٩٥؛ عنبر، انتصار جبر، القبائل العربية الوافدة إلى الأندلس في كتب الأنساب خلال عصري الفتح والولاة، رسالة ماجستير، العراق: كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٦م، ص ٣٤.

(٢) المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد (ت١٠٤١هـ/١٦٣١م)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٠٠م، ج١، ص ٢٥٤؛ مؤنس، حسين، فجر الأندلس – دراسة في تاريخ الأندلس من الفتح الإسلامي إلى قيام الدولة الأموية (٧١١-٧٥٩م)، القاهرة: دار الرشاد، ط٤، ٢٠٠٨م، ص ٦٦.

Oiprovencal, levi, Histoire de PEspagne musulmane, Paris, 1950, vol7. p 18.

(٣) موسى بن نصير: هو أبو عبد الرحمن موسى بن نصير، قائد عسكري عربي لعب دورًا بارزًا في نشر الإسلام في ربوع المعمورة، وشارك في فتح قبرص، ثم أصبح واليًا على إفريقية، واستطاع ببراعة عسكرية أن ينهي نزعات البربر المتوالية، كما قام بفتح شبه الجزيرة الإيبيرية. انظر: ابن عبد الحكم، أبو القاسم عبد الرحمن (ت٢٥٧هـ/٨٧١م)، فتوح مصر والمغرب، تحقيق عبد الله أنيس الطباع، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٩م، ص ٦٨-٦٩.

(٤) ابن حبيب، أبو جعفر محمد (ت٢٤٥هـ/ ٨٦٠م)، كتاب التاريخ، بيروت، المكتبة العصرية، ٢٠٠٨م، ص ١٥٠؛ المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، ص ١٧٥.

العديد من رجال ثقيف مع طالعة الحر بن عبد الرحمن الثقفي[١] عام ٩٧هـ/٧١٦م أثناء توجهه لتولي مقاليد ولاية الأندلس والقضاء على الفتن والاضطرابات والثورات الدائرة بها[٢].

كما دخل في طالعة الوالي السمح بن مالك الخولاني[٣] عدد كبير من أبناء القبائل العربية عندما عين والياً على الأندلس عام ١٠٠هـ/٧١٨م[٤]، وكذلك طالعة بلج بن بشر القشيري[٥] عام ١٢٤هـ/٧٤١م التي انتقل إلى الأندلس بجموع كبيرة من القبائل الشامية والقيسية لمساندة والي الأندلس في القضاء على ثورة البربر[٦]، وكانت آخر هذه الطوالع طالعة الوالي أبي الخطار

(١) الحر بن عبد الرحمن الثقفي: هو الحُر بن عبد الرحمن بن عبد الله بن ربيعة بن الحارث بن حبيب بن مالك بن حطيط الثقفي، ينتسب إلى أسرة من أشراف ثقيف، وهو رابع ولاة الأندلس من قبل والي إفريقية الأموي. انظر: ابن عذاري، أبو العباس أحمد بن محمد (كان حياً سنة ٧١٢هـ/١٣١٢م)، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ج. س. كولان ووليفي بروفنسال، بيروت: دار الثقافة، ط١، ١٩٨٣م، ج٢، ص ٢٥، ٣١؛ المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ١٤.

(٢) ابن عذاري، البيان المغرب، ج٢، ص ٢٥، ٣١؛ المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ١٤؛ مؤلف مجهول، تاريخ فتح الأندلس، تحقيق خواكين دي كونثالت، الجزائر، ١٩٨٨م، ص ٤٤؛ حسين مؤنس، فجر الإسلام، ص ٢٩٠.

(٣) السمح بن مالك الخولاني: هو خامس ولاة الأندلس الذين تم تعينه مباشرة من قبل الإدارة الأموية بدمشق، حيث ولاه عليها الخليفة عمر بن عبد العزيز عام ١٠٠هـ/٧١٨م، خلفًا للحر بن عبد الرحمن الثقفي، ونشطت حركة الفتوحات في عهده. انظر: خطاب، محمود شيت، قادة فتح الأندلس، جدة: دار منار للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٣م، ص ٥-١٩.

(٤) ابن القوطية، أبو بكر محمد (ت٣٩٧هـ/ ٩٧٧م)، تاريخ افتتاح الأندلس، تحقيق ابراهيم الأبياري، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٩م، ص ٢٦١؛ مجهول، أخبار مجموعة، ص ٢٣.

(٥) بلج بن بشر القشيري، هو الوالي بلج بن بشر بن عياض القشيري أو القيسي، كان شجاعاً وفارساً، توالى ولايته طنجة فترة من الزمن، ثم انتقل إلى الأندلس مع أصحابه بدعوة من واليها عبد الملك بن يقطن، وتوفي عام ١٢٥هـ/٧٤٢م. انظر: نعنعي، عبد المجيد، تاريخ الدولة الأموية في الأندلس، بيروت: دار النهضة العربية، (د.ت)، ص ٨٨.

(٦) ابن عذراي، البيان المغرب، ج١، ص ٥٤-٥٥؛ ج٢، ص ٣١؛ ابن الخطيب، لسان الدين محمد (ت٧٧٦هـ/١٣٧٤م)، اللمحة البدرية في الدولة النصرية، تحقيق محمد مسعود جبران، بيروت، دار المدار الإسلامي، ط١، ٢٠٠٩م، ص ٤٩؛ عجيمي، نادية وخولة بيطة، القبائل القحطانية ودوها السياسي في الأندلس من الفتح إلى نهاية عصر الولاة (٩٢-١٣٨هـ/ ٧١١-٧٥٥م)، رسالة ماجستير، الوادي – الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، ٢٠١٨م، ص ٢٩.

الحسام بن ضرار الكلبي[١] عام ١٣٠هـ/٧٤٧م التي شملت عددًا من القبائل العربية من بينهم بعض الثقفيين[٢].

ودخلت بعض أفراد قبيلة ثقيف ضمن جموع العناصر العربية والقبائل الموالية لبني أمية التي غادرت بلدان المشرق إلى بلاد المغرب والأندلس بعد سقوط الدولة الأموية عام ١٣٢هـ/ ٧٥٠م، وذلك نتيجة موجات الاضطهاد والتعسف والبطش من قبل العباسيين[٣].

وبلنسية (إشارات المصدرية إلى تعدد **مناطق استقرار بني ثقيف ومنازلهومرسيه** (بلاد الأندلس بين بلدانه ومُدنه المختلفة، والتي كان من بينها مدينة قرطبة (Córdoba)[٤]، وسرقسطة (Zaragoza)[٥].

(١) أبو الخطار الحسام بن ضرار الكلبي: هو الوالي أبي الخطار الحسام بن ضرار بن سلامان بن خثيم بن ربيعة الكلبي، كان شاعراً وفارساً مجواداً، ولي الأندلس، وحدث في عهده النزاع بين العرب الشاميين والبلدانيين. انظر: الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة (ت٥٩٩هـ/ ١٢٠٣م)، بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، القاهرة: دار الكاتب العربي، ط١، ١٩٦٧م، ج١، ص ٣٤٥.

(٢) ابن القوطية، تاريخ افتتاح الأندلس، ص ٤٤. أشتيوي، أشرف يعقوب أحمد، الأندلس في عصر الولاة، رسالة ماجستير، نابلس: جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٤م، ص ١٧٦-١٧٧.

(٣) أحمد، مصطفى أبو ضيف أحمد، القبائل العربية في الأندلس، ص ٤٠١ العاني، حنان خليل محسن، القبائل القيسية في الأندلس ودورها السياسي والعسكري والإداري حتى إعلان الخلافة (٩٥-٣١٦هـ/ ٧١٤-٩٢٨م)، رسالة ماجستير، بغداد: معهد التاريخ العربي والتراث العلمي، ٢٠٠٥م، ص ٢٩.

(٤) قرطبة (Córdoba): قاعدة الأندلس، وأم المدائن الأندلسية، ومستقر الخلافة الأموية، ودار الإمارة، ليس لها شبيه من المدن ببلاد المغرب، كثيرة الأراضي وعامرة الأسواق، مشهورة بالغلّات والتجارات والكروم والعمارات والأسواق والبيوع والحمّامات والخانات والمساجد الحسنة. انظر: ابن حوقل، محمد بن علي (ت٣٩٧هـ/١٠٠٧م)، صورة الأرض، بيروت: دار الحياة، ١٩٣٨م، ج١، ص ١١٦-١١٧.

(٥) سرقسطة (Zaragoza): إحدى المدن الأندلسية الكبيرة القديمة البناء، تقع شرق مدينة قرطبة، وكانت تشرف على خمسة أنهار، ذات أراض واسعة وخيرات متعددة، وكانت قاعدة عظيمة من قواعد المسلمين في الأندلس. انظر: الزهري، أبي

وإشبيلية(Sevilla) [١]،الخضراء(Toledo)[٢]، وبلنسية(Valencia)[٣]، وألبيره(Elvira)[٤]، وألمريـــــــــه(Almería)[٥]، ومرســـــــــيه(Murcia)[٦]، وشـــــــــذونه(Sidonia)[٧]،

=عبد الله محمد بن أبي بكر (ت أواسط ق٦هـ/١٢م)، كتاب الجغرافية، تحقيق محمد حاج صادق، مصر، مكتبة الثقافة الدينية، (د.ت)، ص ٧١؛ الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ٩٨.

(١) إشبيلية (Sevilla): إحدى المدن الأندلسية الجليلة التي كانت تقع على نهر قرطبة، تقع غرب مدينة قرطبة، وتعد قاعدة من قواعد المسلمين في بلاد الأندلس، وهي مدينة كبيرة وعامرة ولها أراضٍ واسعة عامرة وأسوار حصينة. انظر: الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ٩٥؛ أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن محمد (ت ٧٣٢هـ/١٣٣٢م)، تقويم البلدان، تحقيق رينود ماككوين دسلان، بيروت: دار صادر، (د.ت)، ص ١٧٧.

(٢) طليطلة (Toledo): مدينة من أهم وأعظم وأجل المدن والقواعد الأندلسية، تقع في الثغر الأوسط للأندلس، على نهر تاجه، كانت عاصمة إسبانيا في عهد القوط قبل دخول العرب المسلمين إليها، عظيمة القطر وكثيرة البشر. انظر: الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ١٣٠-١٣١؛ عنان، محمد عبد الله، الآثار الأندلسية الباقية في إسبانيا والبرتغال، القاهرة: دار مصر، ١٩٥٦م، ص ٥٦.

(٣) بلنسية (Valencia): قاعدة من قواعد الأندلس في مستو من الأرض عامرة القطر كثيرة التجار والعمار وبها أسواق وتجارات وحط وإقلاع وبينها وبين البحر ثلاثة أميال مع النهر وهي على نهر جار ينتفع به ويسقي المزارع وعليه بساتين وجنات وعمارات متصلة. انظر: الإدريسي، محمد بن محمد بن عبد الله بن إدريس (ت٥٦٠هـ/١١٦٥م)، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، بيروت: عالم الكتب، ط١، ١٩٨٩م، ج٢، ص ٥٥٦.

(٤) ألبيرة(Elvira) : كورة من الأندلس، ومدينة جليلة القدر، أسسها عبد الرحمن الداخل، وبينها وبين غرناطة ستة أميال، وبينها وبين قرطبة تسعون ميلاً، كثيرة الأراضي والخيرات. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج١، ص ٢٤٤؛ الحميري، صفة جزيرة العرب، ص ٣٠.

(٥) ألمرية (Almería): مدينة من المدن المهمة الواقعة في أقصى جنوبي الأندلس على البحر المتوسط عند مدخل جبل طارق، تعد باب الشرق بمبانيها ومرساها وسورها، أخرجت كثيراً من علماء الإسلام الأعلام الأفذاذ. انظر: ابن الخطيب، لسان الدين محمد (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م)، معيار الاختيار في ذكر المعاهد والديار، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٣م، ص ١٠٠-١٠١.

(٦) مرسيه (Almería): مدينة تم بناؤها في عهد عبد الرحمن بن الحكم، اتخذها قاعدة للعمال والقادة، وتقع على نهر كبير يسقي أراضيها، ولها أسواق عامرة، كثيرة الخيرات. انظر: الزهري، كتاب الجغرافية، ص ١٠٠.

(٧) شذونة (Sidonia): كورة شريفة جامعة للخيرات، تقع على البحر، متصلة بكورة مورور، وهي جليلة القدر، جامعة لخيرات البر والبحر، كريمة البقعة، عذبة التربة، كثيرة الثمار. انظر: الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ١٠٠.

وجيـــــان(Jaén)[١]، وبياســـــه(Baeza)[٢]، ولورقـــــه(Lorca)[٣]، وبرجـــــه(Priego)[٤]، وأوريولة(Orihuela)[٥]، والجزيرة الخضراء(Algeciras) وغيرها من بلدان الأندلس الأخرى التي انتشروا بها[٦].

(١) جيان(Jaén): مدينة بالأندلس تقع في سفح جبل عالٍ جداً، وقصبتها من القصاب الموصوفة بالحصانة، وهي من أغر المدن، وفي داخلها عيون وينابيع مطردة، وهي كثيرة الخصب، رخيصة الأسعار، كثيرة اللحوم والعسل؛ وبها جنات وبساتين ومزارع. انظر: المقدسي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٣٨٠هـ/ ١٣٧٥م) , أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، القاهرة، مكتبة مدبولي، ط٣، ١٩٩١م، ص ٢٣٤؛ الإدريسي، نزهة الآفاق، ج٢، ص ٥٦٨؛ الحميري، صفة جزيرة العرب، ص ٧٠.

(٢) بياسة (Baeza): مدينة كبيرة بالأندلس معدودة في كورة جيّان، بينها وبين أبّدة فرسخان، وزعفرانها هو المشهور في بلاد الأندلس، ونبغ منها الكثير من العلماء. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج١، ص ٥١٨.

(٣) لورقه(Lorca): مدينة في منطقة تدمير، تقع على نهر شقورة جنوبي غربي مدينة مرسية، وهي على ظهر جبل، وبها أسواق وربض وأسوار وحصون، وهي كثيرة الزرع والضرع. انظر: الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ١٧١.

(٤) برجه (Priego): مدينة بالأندلس من أعمال المرية، بينها وبين المرية مرحلة كبيرة، وبينها وبين دلاية نحو من ثمانية أميال، وبرجة أكبر من دلاية بها أسواق وصناعات وحروث ومزارع. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج١، ص ٣٧٤؛ الإدريسي، نزهة المشتاق، ج٢، ص ٥٦٣؛ ابن الخطيب، معيار الاختيار في ذكر المعاهد والديار، ص ٩٨.

(٥) أوريولة(Orihuela): بلدة صغيرة من كورة تدمير شرقي الأندلس على البحر المتوسط، تقع شرقي مدينة مرسيه، وسورها في الناحية الغربية، ولها قنطرة تدخل إليها المراكب، ولها بساتين وجنات ورياضات دانية وبها من الفواكه ما لا تحصيل له وفيها رخاء شامل وبها أسواق وضياع. انظر: الإدريسي، نزهة الآفاق، ج٢، ص ٥٥٨.

(٦) الظبي، أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة (ت٥٩٩هـ/ ١٢٠٢م)، بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، القاهرة: دار الكاتب العربي، ط١، ١٩٦٧م، ص ١٥٦؛ ابن الآبار، محمد بن عبد الله بن أبي بكر (ت٦٥٨هـ/ ١٢٦٠م)، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق عبد السلام هراس، بيروت: دار الفكر للطباعة، ط١، ١٩٩٥م، ج١، ص ٦٠؛ المراكشي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الملك (ت٧٠٣هـ/١٣٠٣م)، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق إحسان عباس ومحمد بن شريفة وبشار عواد معروف، تونس: دار الغرب الإسلامي، ط١، ٢٠١٢م، ج٣، ص ٥٤؛ الهاشمي، التهامي الراجي، نظم وإدارة بني أمية بالأندلس من خلال المقتبس لابن حيان، الرباط: مجلة المناهل، وزارة الشؤون الثقافية بالمغرب، ١٩٨٤م، السنة ١١، العدد ٢٩، ص ٣٧٨.

• **ثالثاً: الدور السياسي والعسكري.**

كان للثقفيين جهودًا كبيرة في الجانبين السياسي والعسكري في الأندلس من بداية الفتح الإسلامي للأندلس وعبر الحقب التاريخية الزمنية، فقد شاركوا بدور كبير في عمليات الفتح الإسلامي لمدن وبلدان الأندلس، كما لعبوا دوراً محورياً في مساندة الأمير عبد الرحمن الداخل[١] وتأسيس الدولة الأموية بالأندلس، وكذلك خطة الشورى للأمراء والحكام الأمويين، كما أسهموا بدور فاعل في القضاء على التمردات والفتن والثورات، وقاموا بدور محمود على جبهات الجهاد والتصدي للهجمات النصرانية[٢].

لقد كان لبني ثقيف دور كبير في **المشاركة في جيوش الفتح الإسلامي للأندلس**، فقد قدم منهم جموع عديدة من بلدانهم في المشرق الإسلامي مشاركة غيرها من القبائل القيسية واليمنية في حملات وعمليات الفتح الإسلامي في بلاد المغرب والأندلس فيما بعد، وشاركوا في الحملات والطوالع المتعددة لفتح البلدان الأندلسية عبر حملة طريف بن مالك عام ٩١هـ/ ٧١٠م[٣]، وحملة طارقالفتح (اد عام ٩٢هـ/٧١١م[٤]، وكذلك الحملة التي قام بها موسى بن نصير عام ٩٣هـ/ ٧١٢م لاستكمال عمليات الفتح ودعم طارق بن زياد في إتمام فتح كامل

(١) عبد الرحمن الداخل، هو عبد الرحمن بن معاوية بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص، الأمير الأموي الداخل إلى الأندلس، وهو أول من تملك الأندلس، واستولى عليها، وامتد حكمه وأيامه، وبقي حكم الأندلس بيد أولاده بعده، وتوفي ١٧٢هـ/٧٨٩م. انظر: الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ/١٣٤٨م)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق عمر عبد السلام التدمري، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٩٣م، ج١١، ص ٢٣٩-٢٤٢.

(٢) انظر جدول أعلام بني ثقيف في الأندلس، ص ٣٦-٣٨.

(٣) ابن الكردبوس، تاريخ الأندلس، ص ٤٥؛ مجهول، أخبار مجموعة، ص ١٦-١٧.

(٤) المقري، نفح الطيب، ج١، ص ٢٥٤؛ حسين مؤنس، فجر الأندلس، ص ٦٦.
Oiprovencal, levi, Histoire de PEspagne musulmane, vol7. p 18.

المدن والأراضي الأندلسية[١]، ومن أبرزهم كما أوردت المصادر الأندلسية كعب بن مالك بن علقمة بن حباب بن مسلم بن عدي بن مرّة بن عوف الثقفي، الذي كان أحد قادة العرب الداخلين إلى الأندلس والمشاركين في عمليات الفتح[٢].

في حين كان للعديد من رجال بني ثقيف دور كبير في المساهمة في **إقامة الدولة الأموية وإعادة إحيائها في الأندلس**، فقد كان يوجد في الأندلس جموع كبيرة من قبيلة ثقيف من العرب الذين استقروا في الأندلس مع طوالع الفتح الأولى، وكانوا من بين موالي بني أمية والداعمين لهم[٣]، ومن أشهر الثقفيين الذين كان لهم دور كبير في هذا المضمار، القائد أبو غالب تمام بن علقمة الثقفي الذى كان من أوائل القادة الموالين والداعمين للأمويين في الأندلس، فقام بجهود كبيرة مع القادة الآخرين في تهيئة الأوضاع في الأندلس؛ تيسيراً لانتقال عبد الرحمن الداخل إلى الأندلس، كما تولى قيادة الوفد الذى انتقل إلى البر المغربي لنقل عبد الرحمن الداخل إلى الأندلس، ودفع الفدية للقبائل المغربية التي كان يسكن عندها عبد الرحمن الداخل، ثم تولى حمايته وحجابته في السفينة التي أقلته إلى الأندلس وسط مواليه[٤].

كما قام القائد أبو غالب تمام بن علقمة الثقفي بأخذ البيعة للأمير عبد الرحمن الداخل، وحشد القوات الموالية لعبد الرحمن الداخل في الأندلس، وعمل على تجهيزها استعدادًا لضم المدن الأندلسية تحت قيادة عبد الرحمن الداخل وإرساء قواعد الدولة الجديدة، فكان سنداً قوياً

(١) ابن حبيب، كتاب التاريخ، ص ١٥٠؛ المراكشي، المعجب، ص ١٧٥.
(٢) المراكشي، الذيل والتكملة، ج١، ص ٢٣١؛ ابن الخطيب، لسان الدين محمد (ت٧٧٦هـ/١٣٧٤م)، الإحاطة في أخبار غرناطة، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٣٣٢م، ج١، ص ٧٢.
(٣) انظر جدول أعلام بني ثقيف في الأندلس، ص ٣٦-٣٨.
(٤) المقرئ، نفح الطيب، ج١، ص ٩٥، ١٠٠.

لـه ولدولته في بداية نشأتها، كما وصف بأنه أحد النقباء القائمين على دولة عبد الرحمن الداخل[١].

وكذلك كان عاصم بن مسلم الثقفي أحد القادة المؤيدين المناصرين لعبد الرحمن الداخل في مرحلة تأسيس دولته بالأندلس، فكان ضمن قادة جيشه الذين قاموا بضم المدن الأندلسية تحت لوائه، وتولى قيادة مشاة بني أمية والبربر المنضمين إلى جيشه، وكان ذا حماسة وشجاعة كبيرة في القتال؛ حتى أنه خاض النهر عرياناً أثناء معركة المصارة الدائرة بين قوات الوالي يوسف الفهري وقوات عبد الرحمن الداخل عام ١٣٨هـ/ ٧٥٥م، فأطلق عليه لقب العريان[٢]، كذلك كان عمران بن مسلم الثقفي أحد القادة المشهورين في جيش عبد الرحمن الداخل ومن الموالين والمناصرين له، ولعب دوراً محورياً في دعم وإرساء قواعد الدولة الأموية[٣].

ومن الأدوار السياسية التي قام بها الثقفيون في الأندلس **القضاء على التمردات والفتن والثورات** التي نشبت داخل بعض البلدان؛ وذلك نظراً لكفاءتهم ومقدرتهم العسكرية وخبرتهم وحنكتهم السياسية، فكلفوا بالقضاء عليها، وفي هذا الشأن برز الوالي الحر بن عبد الرحمن الثقفي الذى كلف بولاية الأندلس عام ٩٧هـ/ ٧١٦م، وقد تسلمها وهي تسودها الفوضى والاضطراب والنزاع والصدامات الدائرة بين العرب والبربر من جانب، وبين طوائف العرب

(١) المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ٤٥.

(٢) ابن الفرضي، عبد الله بن محمد بن يوسف (ت٤٠٣هـ/١٠١٣م)، تاريخ علماء الأندلس، اعتنى بنشره السيد عزت العطار الحسيني، القاهرة، مكتبة الخانجى، ط٢، ١٩٨٨م، ج١، ص ١٣٣؛ ابن حيان، أبو مروان بن حيان القرطبي (ت٤٦٩هـ/ ١٠٧٦م)، المقتبس من أنباء أهل الأندلس، تحقيق محمود علي مكي، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٩٠م، ص ٢١٢؛ الطيب، محمد سليمان، موسوعة القبائل العربية- بحوث ميدانية وتاريخية، بيروت: دار الفكر العربي، ط١، ٢٠١٠م، ج٥، ص ٩٦٧.

(٣) المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ٤٥.

أنفسهم، كما كانت طوائف الجيش في تناحر دائم، فسعى إلى توحيد الصفوف وتقليل الخلافات، والقضاء على النزاعات والصدامات الدائرة، وانتشل البلاد من الفوضى والاضطراب إلى الهدوء والاستقرار(١).

وكلف الأمير عبد الرحمن الداخل القائد أبا غالب بن علقمة الثقفي بالقضاء على ثورة هشام بن عروة (٢) بمدينة طليطلة عام ١٤٨هـ/٧٦٤م بعد العجز عن إخمادها لمدة طويلة، وتم إخضاعها لسلطان الأمويين وإقرار الأوضاع بها (٣).

كما كان لرجالات أسرة بني ثقيف دورًا بارزًا في **خطة الشورى**، ودور في اتخاذ القرارات، وإبداء الآراء، وكان أمراء بني أمية يستشيرونهم في كثير من الأمور، فكان منهم العديد من النقباء والأشياخ والأنصار الموالين والمؤيدين للحكام، فاتخذوهم عوناً وجعلهم موضعاً للمشاورة(٤)، وفي هذا المضمار نجد أبا غالب تمام بن علقمة الثقفي، وعاصم بن مسلم الثقفي،

(١) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج٤، ص ٨١؛ الناصري، أبو العباس أحمد بن خالد بن محمد (ت ١٣١٥هـ/١٨٩٨م)، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري، الدار البيضاء، دار الكتاب، (د.ت)، ج١، ص ١٥٦؛ المقري، نفح الطيب، ج١، ص ٢٣٥، ٣٥٠، ج٣، ص ١٤، عنان، محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٤، ١٩٩٧م، ج١، ص ٧٣.

(٢) هشام بن عروة، هو هشام بن عذرة الفهري وهو من بني عمّ يوسف بن عبد الرحمن الفهري، ثار بطليطلة، فحاصره الأمير عبد الرحمن وشدّد عليه الحصار، فمال إلى الصلح، ثم نكث الصلح، فقتل ابنه، وشدد عليه الحصار فاستسلم هو وأعوانه، ثم صلب بقرطبة. انظر، النويري، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد (ت٧٣٣هـ/١٣٣٣م)، نهاية الأرب في فنون الأدب، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، ط١، ٢٠٠٣م، ج ٢٣، ص ٣٤٠.

(٣) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ ابن عذراي، البيان المغرب، ج٢، ص ٧٩؛ عنان، محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، ج١، ص ١٥٨؛ وهراني، قدور، الحجابة بالأندلس في العهد الأموي (١٣٨-٤٢٢هـ/ ٧٥٦-١٠٣١م)، رسالة ماجستير، الجزائر: كلية العلوم الإنسانية، جامعة وهران، ٢٠٠٧م، ص ١٥٦.

(٤) انظر جدول أعلام بني ثقيف في الأندلس، ص ٣٦-٣٨.

وعمران بن مسلم الثقفي كانوا من أنصار وموالي عبد الرحمن الداخل ومن كبار مستشاريه، الذى يلجأ للاستناد إلى آرائهم ومشوراتهم، كما كانوا يحضرون مجالس الحكام والخلفاء للاستعانة باستشاراتهم(١).

ومن الأدوار العسكرية المميزة التي قام بها بنُو ثقيف في الأندلس، كان دورهم في **الجهاد والتصدي للممالك النصرانية**، فقد قام الوالي الحر بن عبد الرحمن الثقفي بالجهاد في الجبهات الشمالية الأندلسية لفتح تلك البلدان، ويعد أول قائد عربي يصل بقواته إلى جبال البرانس، حيث وصلت طلائع قواته حتى بلاد غالة (Galia) (فرنسا) (٢).

كما كان القائد أبو غالب تمام بن علقمة من أشهر القادة الثقفيين العسكريين الذين كان لهم العديد من الأدوار العسكرية على جبهات القتال والجهاد مع الممالك النصرانية، حيث تولى قيادة القوات الإسلامية المتجهة لفتح مدينة تدمير (Tudmir)(٣) النصرانية في عهد الأمير هاشم الرضي الأموي (٤) عام ١٧٢هـ/ ٧٨٨م (٥).

(١) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ ابن عذراي، البيان المغرب، ج٢، ص ٧٩؛ ؛ وهراني، قدور، الحجابة في الأندلس، ص ١٦٠-١٦١.

(٢) المقري، نفح الطيب، ج٢، ص ٦٧١؛ عنان، محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، ص ٧٣-٧٤؛ أشتيوي، أشرف، الأندلس في عصر الولاة، ص ٥٤.

(٣) تدمير (Tudmir): هي إحدى كور الأندلس الواقعة في الجنوب الشرقي، سميت باسم ملكها النصراني تدمير. انظر: الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ٦٢.

(٤) هشام الرضا الأموي: هو أبو الوليد هشام بن عبد الرحمن الداخل الأموي، والمعروف بهشام الرضا، ثاني أمراء الدولة الأموية في الأندلس، تولى الحكم في بلاد الأندلس عام ١٧٢هـ/٧٨٩م، وامتد حكمه حتى عام ١٨٠هـ/٧٩٧م، وكان خيرًا فاضلاً جوادًا كريمًا حسن السيرة. انظر: ابن الآبار، الحلة السيراء، ج٢، ص ٦١؛ ابن عذارى، البيان المغرب، ج١، ص ١١٣.

(٥) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج٢، ص ٩٨؛ وهراني، قدور، الحجابة بالأندلس في العهد الأموي، ص ٤٤.

وكان للشاعر عباس بن ناصح الثقفي دورًا كبيرًا في تحريك قوات الحكم بن هشام بن عبد الرحمن الأموي[١] لغزو أراضي العدو النصراني بمدينة وادي الحجارة(Guadalajara)[٢]، نتيجة ما فعله هؤلاء النصارى بالمسلمين بمنطقة الثغور من غارات وقتل وسلب ونهب وسبي، وذلك نتيجة انشغال الأمير الأموي عنهم، فكانت هناك استغاثات عديدة قدمها هذا الشاعر للحكم بن هشام بحكم قربه من الأمير، ومن بينها استغاثة امرأة مسلمة تقول: "واغوثاه ياحكم، قد ضيعتنا وأسلمتنا، واشتغلت عنا، حتى استأسد العدو علينا"، وأوضح الشاعر عباس وضع الثغر والوهن الذي أصابه، فتحرك الحكم وأمر بالاستعداد للجهاد، وقاد حملة عسكرية إلى تلك البلاد عام ١٩٤هـ/ ٨١٠م، ومعه الشاعر ناصح، وحقق عليهم نصراً مبيناً، وافتدى السبايا والأسرى المسلمين[٣].

(١) الحكم بن هشام: هو أبو العاص الحكم بن هشام بن عبد الرحمن الداخل الأموي، لقب بالحكم الربض، ثالث أمراء الدولة الأموية في الأندلس، استطاع إخضاع كافة الثورات الداخلية التي قامت في عصره في الأندلس، والتي كان أخطرها وقعة الربض، كان طاغية، شجاعًا، حازمًا، شديد الوطأة على خصومه والخارجين عليه، وامتد حكمه بين عامي ١٨٠-٢٠٦هـ/ ٧٩٧-٨٢٢م. انظر: الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ/١٣٤٨م)، سير أعلام النبلاء، تحقيق كامل الخراط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٩٨٥م، ج٩، ص ٥٢١- ٥٢٢.

(٢) وادي الحجارة(Guadalajar) : هي مدينة تعرف بمدينة الفرج بالأندلس، وهي بين الجوف والشرق من قرطبة، وهي مدينة حسنة كثيرة الأرزاق، جامعة لأشتات المنافع والغلات، ولها أسوار حصينة، ومياه معينة؛ وبغربيها نهر صغير، لها عليه بساتين وجنات وكروم وزراعات، وبها من غلة الزعفران الشيء الكثير، يتجهز به منه ويحمل إلى سائر البلاد. انظر: الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ١٩٣.

(٣) ابن عذاري، البيان المغرب، ج٢، ص ٧٣.

• **رابعاً: الدور الإداري للثقفيين:**

تولى العديد من رجال ومشاهير أسرة بني ثقيف في الأندلس الكثير من المناصب والخطط الإدارية في الأندلس؛ وذلك نظراً لكفاءتهم ومقدرتهم وحسن تصرفهم ومكانتهم الاجتماعية وقربهم من الحكام، ومن أهم تلك المناصب والوظائف الإدارية المرموقة في الدولة التي عُيِن فيها الثقفيون في الأندلس: (الولاية على المدن والبلدان، وخطة الوزارة، والحجابة، والقضاء، والشرطة، والحسبة) (١).

فقد تم تعيين الكثير من رجال بني ثقيف في الأندلس **كولاة على الأندلس بشكل عام وعلى كبرى المدن والبلدان** ذات الثقل السياسي والمكانة الاقتصادية الكبيرة بشكل خاص، والمدن التي عرفت بالاضطرابات والصراعات، حتى يخضعوها لسلطان الدولة، ومن أبرز هؤلاء الولاة الوالي الحر بن عبد الرحمن الثقفي الذى تولى الأندلس في الفترة الممتدة بين عامي (٩٧-٩٩هـ/ ٧١٦-٧١٩م) من قبل الإدارة الأموية بإفريقية(٢) والعاصمة الأموية بدمشق، وقد شهدت البلاد في عهده استقراراً نوعياً بعد الفوضى والاضطراب الذي كان سائداً بين طوائف البربر والعرب وقوات الجيش في الفترة السابقة، واستطاع القضاء عليه وإعادة الأمور إلى نصابها الصحيح، والبلاد إلى بؤرة الهدوء والاستقرار وتوطيد الأمن، كما قام بنقل العاصمة الأموية في الأندلس من مدينة إشبيلية (Sevilla) إلى مدينة قرطبة (Córdoba)، وأرسى قواعد تنظيم

(١) انظر جدول أعلام بني ثقيف في الأندلس، ص ٣٦-٣٨.

(٢) إفريقية: اسم لبلاد واسعة ومملكة كبيرة قبالة جزيرة صقلية، وينتهي آخرها إلى قبالة جزيرة الأندلس، وسميت إفريقية بإفريقيس بن أبرهة بن الرائش، حدّ إفريقية طولها من برقة شرقا إلى طنجة الخضراء غربا، وعرضها من البحر إلى الرمال التي في أول بلاد السودان. انظر: البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد (ت ٤٨٧هـ/١٠٩٤م)، المسالك والممالك، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٢م، ج٢، ص ٦٧١؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج١، ص ٢٢٨.

الإدارة ومقرات الدواوين وأصلح الجيش، واستطاع مطاردة الخوارج والمعتدين من الجند، والنهوض بالأوضاع الاقتصادية والحضارية للبلاد، مما يدل على حنكته السياسية وخبرته الإدارية والحربية وبُعد نظره[١].

كما كان القائد أبو غالب تمام بن علقمة الثقفي والياً على مدينة طليطلة (Toledo)، حيث ولاه الأمير عبد الرحمن الداخل ولاية مدينة طليطلة بعد أن تم إخضاعها لسلطان الأمويين وإقرار الأوضاع بها، وتولى ولاية مدينة وشقه(Huesca)[٢] وطرطوشة(Tortosa)[٣] وطرسونه (Tarazona)[٤] لمدة طويلة من الزمن، واتسمت فترة ولايته لتلك المناطق بالهدوء والأمان والاستقرار والنهوض[٥]، كذلك تولى الفقيه عباس بن عبد الرحمن بن ناصح الثقفي

(١) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج٤، ص ٨١؛ الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج١، ص ١٥٦؛ المقري، نفح الطيب، ج١، ص ٢٣٥،٣٥٠؛ ج٣، ص ١٤؛ عنان، محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، ج١، ص ٧٣.

(٢) وشقه(Huesca) : مدينة من بلدان الأندلس، تقع في منطقة الثغر الأعلى، شمالي غربي طليطلة ومدريد، مدينة حسنة متحضرة ذات متاجر وأسواق عامرة وصنائع قائمة متصرفة، وينسب إليها جماعة من العلماء. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٥، ص ٣٧٧؛ الإدريسي، نزهة المشتاق، ج٢، ص ٧٣٣.

(٣) طرطوشة(Tortosa): مدينة بالأندلس تتصل بكورة بلنسية وهي شرقي بلنسية وقرطبة قريبة من البحر متقنة العمارة مبنية على نهر إبره ولها ولاية واسعة وبلاد كثيرة تعدّ في جملتها تحلّها التجار وتسافر منها إلى سائر الأمصار، وهي في سفح جبل، ولها سور حصين، وبها أسواق وعمارات وضياع وفعلة، وإنشاء للمراكب الكبار. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٤، ص ٣٠؛ الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ١٢٤.

(٤) طرسونه(Tarazona): مدينة إسبانية، تقع إلى الجنوب الغربي من مدينة تطيل، وهي من أعمالها، كان يسكنها العمّال ومقاتلة المسلمين. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٤، ص ٢٩؛ ابن عبد المؤمن القطيعي، عبد المؤمن بن عبد الحق، ابن شمائل (ت٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م)، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩٢م، ج٢، ص ٨٨٤.

(٥) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣١- ٢٣٢.

ولاية الجزيرة الخضراء(Algeciras)، وضبط أمورها بكفاءة عالية، فكانت إحدى المدن المستقرة والمزدهرة خلال عهده(١).

وكانت **الحجابة** منصباً أرفع من الوزارة في الأندلس؛ نظراً لقربها من الحكام الأمويين ولعظم المسؤوليات الجسام الملقاة على عواتقهم، فكان يتم اختيار هؤلاء الحجاب من الشخصيات المرموقة والموالية للحكام وذات الكفاءة العالية وممن يتسمون بحسن الإدارة والتنظيم، وقد تولى تلك الوظيفة من رجال بني ثقيف الأكفاء الموالين لبني أمية تمام بن علقمة الثقفي، قام بدور الحاجب المرافق له أثناء رحلته من العدوة المغربية إلى البر الأندلسي حتى وصوله إلى شاطئ المنكب(Almuñécar)(٢)، وحفظه إلى أن وصل إلى مواليه بمدينة طرش(Torrox)(٣)، كما قام الأمير عبد الرحمن بن معاوية الداخل بعد استقرار مُلكه في الأندلس عام ١٣٨هـ/٧٥٦م، باختيار تمام بن علقمة حاجباً له؛ نظراً لخبرته بالأندلس وكفاءته العالية ومنزلته الرفيعة وموالاته لبني أمية وقدراته المتنوعة(٤).

---

(١) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج٤، ص ٣١؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٦.

(٢) المنكب(Almuñécar) : ميناء على الساحل الجنوبي الشرقي من الأندلس، نزل فيها الأمير عبد الرحمن الداخل عند دخوله الأندلس، وهي الآن مصيف مدينة غرناطة، حصن كبير لا يرام، به ربض وسوق وجامع، وفيه آثار للأول كثيرة. انظر: ابن الخطيب، معيار الاختيار في ذكر المعاهد والديار، ص ٩٣-٩٥؛ الحميري، صفة جزيرة الأندلس، ص ١٨٦.

(٣) طرش(Torrox): مدينة حسنة عامرة ذات كروم كثيرة وزراعات متصلة وغلات وجبايات وافرة، وتنطق ترش في بعض المواضع، ومن مدينة ترش إلى بيتارش غربًا مائة ميل ومن قشتاله أيضا إلى طرش سبعون ميلا ومن طرش إلى أليانش ستون ميلاً. انظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٤، ص ٢٩؛ الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ج٢، ص ٨٦٢.

(٤) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣١- ٢٣٢.

وممن تولى **خطة الوزارة** في الأندلس من أسرة بني ثقيف كان الوزير تمام بن عامر بن أحمد بن غالب بن علقمة الثقفي، الذي تولى خطة الوزارة للأمير محمد بن عبد الرحمن[١] وولديه الأمير ابن المنذر[٢] وعبد الله[٣]، وانتظمت وزارته لثلاثة من الخلفاء الأمويين[٤].

واشتهر الكثير من فقهاء وعلماء بني ثقيف بالقضاء في الأندلس، وذلك نظراً لنزاهتهم وحسن تدبيرهم واتباع قواعد الشرع الحنيف وعدم الزيغ واتباع الهوى، ومن أشهر العلماء الثقفيين الذين تولوا **خطة القضاء** في الأندلس القاضي عبد الله بن يحيى بن عبد الله بن إبراهيم بن عمير الثقفي (ت ٥٢٩هـ/ ١١٣٤م) الذي تولى قضاء مدينة سرقسطة (Zaragoza)، وعرف بالعلم الغزير والنزاهة والتقوى والزهد والورع[٥].

---

(١) الأمير محمد بن عبد الرحمن: هو الأمير محمد بن عبد الرحمن بن الحكم بن هشام، والذي حكم الأندلس خلال السنوات (٢٣٨-٢٧٣هـ/ ٨٥٢-٨٨٦م)، وعرف الأمير عبدالرحمن بلقب الأمين، وامتدت فترة حكمه قرابة الأربعة وثلاثين عاماً، حيث يعد أطول أُمراء بني أمية حكمًا للأندلس، كان محبًّا للعلم، مؤثرًا لأصحاب الحديث، مكرمًا لهم، حسن السيرة. انظر، انظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج٧، ص ٢٨٥.

(٢) الأمير ابن المنذر: هو أبو الحكم المرواني، صاحب الأندلس، تملك بعد والده، فكانت دولته سنتين بين عامي ٢٧٣-٢٧٥هـ/ ٨٨٦-٨٨٨م، ومات وهو يحاصر عمر بن حفصون رأس الخوارج بالأندلس، واستولى على جماعة حصون، وكان بدويًّا يجلب السمك بالأندلس. انظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج٧، ص ٢٨٦.

(٣) الأمير عبد الله، هو الأمير أبو محمد المرواني، أخو المنذر، تملك الأندلس بعد أخيه، وامتدت أيامه بين عامي ٢٧٥-٣٠٠هـ/ ٨٨٨- ٩١٣م، وكان أسن من أخيه بعام، وكان ليّنًا، وادعًا، يحب العافية، فقام عليه في كل قطر من الأندلس متغلب، وتناقص أمر المروانية في دولته، وكان من أفاضل أمراء بني أمية، ومن الصالحين، المتقين، وواظب الخروج عليه إلى الجامع، والتزم الصلاة إلى جانب المنبر طول مدته، روى العلم كثيرًا، وطالع الرأي، وأبصر الحديث، وحفظ القرآن، وتفقه، وأكثر الصوم. انظر، الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج٧، ص ٢٨٦.

(٤) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣١- ٢٣٢.

(٥) الحميدي، محمد بن فتوح بن عبد الله (ت٤٨٨هـ/١٠٩٥م)، جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والنشر، ط١، ١٩٦٦م، ج٢، ص ٤٢٨؛ ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٢، ص ٢٥٤.

وكذلك تولى العديد من أفراد أسرة ابن زيادة الله القضاء في بعض المدن الأندلسية، ومنهم القاضي أحمد بن محمد بن زيادة الله الثقفي (ت ٥٥٤هـ/١١٥٩م) الذي تولى قضاء مدينة أوريولة (Orihuela)، ثم تولى قضاء مدينة مرسيه (Almería)، وأضاف إليه قضاء الأقضية، وذلك لتقواه وحسن سياسته ونزاهته [١]، كما تولى الفقيه زيادة الله بن محمد بن زيادة الله الثقفي (ت ٥٤٨هـ/١١٥٣م) قضاء مدينة بلنسية (Valencia)، وكان محمود السيرة ولا يخاف في الله لومة لائم [٢].

في حين تولى بعض أبناء أسرة آل عاصم الثقفيين القضاء بمدينة قرطبة (Córdoba)، كالفقيه سعيد بن عاصم بن مسلم بن كعب بن علقمة الثقفي الذي تولى قضاء الجماعة بمدينة قرطبة (Córdoba) للأمير الحكم بن هشام الأموي[٣]، كما عيّن الأمير الحكم بن هشام الأموي الفقيه عباس بن ناصح الثقفي على قضاء مدينتي شذونة (Sidonia) والجزيرة الخضراء (Algeciras)، وكان معروفاً بالتقوى والزهد والورع والصلاح، وتولى القضاء على مدينتي شذونه والجزيرة الخضراء خلفاً للفقيه عباس ابنه عبد الوهاب، وسار على نهجه في السيرة المحمودة

(١) الظبي، بغية الملتمس، ص ١٥٦؛ ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٦٠؛ المراكشي، الذيل، ج١، ص ٤٢٥.

(٢) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٦٧؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٤– ٢٣٥.

(٣) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٤، ص ١٠٨؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٥.

والورع والتقوى[١]، وكذلك ولى الفقيه محمد بن أحمد الثقفي قضاء مدينة جيان(Jaén)، وكان معروفًا بالفقه والتبحر في العلوم الدينية، وبالسيرة الحسنة والتقوى والورع[٢].

كما شارك رجال وأُسر بني ثقيف في الأندلس بنصيب وافر في ولاية **خطة الشرطة** كأبناء أسرة آل عاصم بني ثقيف الذين تولوا الشرطة بقرطبة(Córdoba)، ومنهم إبراهيم بن حسين بن عاصم بن كعب بن علقمة بن مسلم الثقفي (ت ٢٥٦هـ/٨٦٩م) الذى تولى شرطة قرطبة(Córdoba) أيام الأمير محمد بن عبد الرحمن بن الحكم (٢٣٨-٢٧٣هـ/ ٨٥٢-٨٨٦م)، وشهدت المدينة في عهده الأمن والحد من الجرائم والمخالفات[٣]، وكذلك الشاعر عبد الله بن حسين بن عاصم الثقفي الذى ولي الشرطة في عهد الأمير محمد بن عبد الرحمن بن الحكم (٢٣٨-٢٧٣هـ/ ٨٥٢-٨٨٦م)، وكان له دورًا محمودًا في الحفاظ على أمن الرعية وحقوقهم[٤].

(١) الخشني، أبو عبد الله محمد بن الحارث بن أسد (ت٣٦٦هـ/٩٧٧م)، أخبار الفقهاء والمحدثين، تحقيق ماريا لويسا أبيلا ولويس مولينا، مدريد: المعهد العالي للأبحاث العلمية، ١٩٩١م، ص ٣٨٧؛ الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن (ت٣٧٩هـ/٩٩٠م)، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار المعارف، ط٢، (د.ت)، ص ٢٦٢؛ السيوطي، عبد الرحمن أبو بكر (ت٩١١هـ/١٥٠٦م)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: المكتبة العصرية، (د.ت)، ج٢، ص ٢٨.

(٢) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٣٤١؛ المراكشي، الذيل والتكملة، ج٦، ص ٨٠؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٤٣- ٢٤٤.

(٣) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ١٦؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ١٥٣-١٥٤؛ القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى (ت٥٤٤هـ/ ١١٤٩م)، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق سعيد أحمد أعراب، المغرب، مكتبة فضالة المحمدية، ١٩٧٠م، ج٤، ص ٢٥٤؛ الضبي، بغية الملتمس، ص ٤٩٧، ٥٠٩.

(٤) الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٢٦٤؛ ابن سعيد، أبو الحسن علي بن موسى (ت٦٨٥هـ/١٢٨٧م)، المغرب في حلي المغرب، تحقيق شوقي ضيف، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٥م، ج١، ص ١٠١.

كما كان للثقفيين حضور كبير في ميدان ولاية **خطة السوق والحسبة** في الأندلس، فكان منهم المحتسبون العظام الذين لم تأخذهم في الله لومة لائم ولم يخشوا نفوذ سلطان ولا أمير ولا أصحاب الجاه والسلطة في تطبيق شرائع وحدود الله وتنفيذها حتى على أصحاب تلك السلطات، فعرفوا بالتقوى والصلاح والنزاهة وضبط الأسواق والأخلاقيات العامة والمعاملات وغيرها من اختصاصات المحتسبين، ومن أشهر رجال الثقفيين في الأندلس الذين تولوا خطة السوق، نجد الفقيه قرعوس بن العباس بن عبيد الله بن يوسف الثقفي (ت ٢٢٠هـ/ ٨٣٥م) الذى تولى خطة السوق بمدينة قرطبة(Córdoba)، وكان رجلاً متديناً ورعاً تقياً، شديداً في معاقبة الخارجين والمعتدين، ويعاقبهم بشدة، ولا يخاف من ذوي سلطان في تطبيق الشرائع والحدود، وحدث أن أراق شراباً مسكراً لأحد أصحاب الجاه المقربين من الأمير عبد الرحمن بن الحكم، وعاقبه بشدة[١].مما يدل على حزمه وصرامته في التعامل مع المخالفين أيًا كانت مكانتهم.

وكذلك تولى الفقيه العباس بن قرعوس بن عبيد الله الثقفي خلفاً لوالده على خطة السوق بمدينة قرطبة (Córdoba)في عهد الأمير عبد الرحمن بن الحكم، وكان حازماً صارماً في تطبيق الحدود والشرائع، وشهد السوق في عهده قدراً من الاستقرار في كافة النواحي [٢].

(١) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ٤١٣-٤١٤؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٣٣؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج٥، ص ٤٣٠؛ ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (ت٧٩٩هـ/١٣٩٧م)، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق محمد الأحمدي أبو النور، القاهرة، دار التراث للطباعة والنشر، (د.ت)، ج٢، ص ١٥٤.

(٢) الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٤٢٣؛ ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ٤١٣-٤١٤؛ أحمد، مصطفى أبو ضيف، القبائل العربية في الأندلس، ص ٤٤١؛ الطيب، محمد سليمان، موسوعة القبائل العربية، ج٥، ص ٩٦٧.

وممن اشتهر بولاية خطة السوق من الفقهاء ورجال بني ثقيف في الأندلس الفقيه إبراهيم بن عاصم بن كعب بن علقمة بن مسلم الثقفي (ت ٢٥٦هـ/٨٦٩م) الذي أشرف على تنظيم السوق بمدينة قرطبة (Córdoba) في أيام الأمير محمد بن عبد الرحمن، وكانت فترة حسبته تتسم بالضبط والحزم والحفاظ على معايير المعاملات والأخلاقيات العامة [١].

وكذلك تولى الفقيه حسين بن عاصم بن كعب بن علقمة بن مسلم الثقفي خطة السوق بمدينة قرطبة (Córdoba) أيضاً في أيام الأمير محمد بن عبد الرحمن، وقد عرف بأنه كان شديداً على أهلها في تطبيق القيم، ويعاقبهم بشدة، وضبطت الأسواق والمعاملات في عهده ضبطاً جيداً [٢].

- **خامساً: المكانة الاقتصادية والمجتمعية:**

كان للثقفيين في بلاد الأندلس وضع اقتصادي مميز ومكانة اجتماعية كبيرة، مما يدل على ثقلهم ومركزهم داخل المجتمع الأندلسي، كما شاركوا كافة طوائف المجتمع الأندلسي أفراحهم وأتراحهم، وكانوا على علاقات وطيدة مع غالبية أفراد المجتمع، وقدموا الكثير من سُبل الرعاية والدعم لبعض الفئات المحتاجة، وكانوا نعم العون لهم في أوقات الشدة [٣].

فقد احتل بعض رجال ومشاهير بني ثقيف **مكانة اقتصادية كبيرة** داخل المجتمع الأندلسي، وذلك نتيجة للثروات الاقتصادية الطائلة التي حازها بعض أبناء أسرة بني ثقيف،

(١) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ١٦؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ١٥٣-١٥٤؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٤، ص ٢٥٤؛ الضبي، بغية الملتمس، ص ٤٩٧، ٥٠٩.

(٢) الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٧٣؛ ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ١٣٣؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٢١٢؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٤، ص ١٢٠؛ الضبي، بغية الملتمس، ص ٦٤٩.

(٣) انظر جدول أعلام بني ثقيف في الأندلس، ص ٣٦-٣٨.

وقد تعددت وتنوعت الموارد المالية والثروات الاقتصادية لهم ما بين الأرزاق والعطايا والمنح التي حصلوا عليها، وكذلك الضياع والممتلكات والبيوت والقصور، وخاصة الموالين والمقربين من الحكام وأفراد الأسر الملكية، ومن أصحاب المناصب الكبرى كالولاة والوزراء والحجاب والقادة وكبار العلماء، ومنهم على سبيل المثال الوالي الحر بن عبد الرحمن الثقفي الذى كان يحكم كامل بلاد الأندلس في الفترة الممتدة بين عامي (٩٧-٩٩هـ/ ٧١٦-٧١٩م)، فقد حاز المكانة المرموقة والثروة المادية الكبيرة له ولأفراد أسرته وقبيلته، فعاشوا في رغد العيش، وحازوا الضياع والبيوتات والقصور والممتلكات الكثيرة(١)، كما برز القائد كعب بن مالك بن علقمة بن حباب بن مسلم بن عدي بن مرّة بن عوف الثقفي الذى كان من العرب الداخلين إلى الأندلس؛ وذا نسب كبير، ومنزلة اجتماعية رفيعة، وثروة كبيرة وضياع وأملاك متنوعة ما بين الأراضي والديار والأموال وغيرها(٢).

كما كان القائد والوالي والحجاب أبو غالب تمام بن علقمة الثقفي الذى امتلك ثروات واسعة من الضياع والممتلكات، فعدّ من كبار وجهاء الأندلس خلال فترة عبد الرحمن الداخل(٣)، وكذلك كان حَفِيده الوزير تمام بن عامر بن أحمد بن تمام علقمة الثقفي الذى تولى الوزارة لثلاثة من الأمراء الأمويين بداية من الأمير محمد بن عبد الرحمن وولديه المنذر وعبد الله،

(١) ابن عذاري، البيان المغرب، ج٢، ص ٢٥، ٣١؛ المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ١٤؛ مجهول، فتح الأندلس، ص ٤٤؛ حسين مؤنس، فجر الإسلام، ص ٢٩٠.

(٢) المراكشي، الذيل والتكملة، ج١، ص ٢٣١؛ ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، ج١، ص ٧٢.

(٣) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ ابن عذراي، البيان المغرب، ج٢، ص ٧٩؛ محمد عبد الله عنان، دولة الإسلام في الأندلس، ج١، ص ١٥٨؛ وهراني، قدور، الحجابة في الأندلس، ص ١٥٦.

وكان ذا ثروة طائلة وممتلكات كثيرة[١]، وكذلك ابنته رقية بنت تمام بن علقمة الثقفي مؤدبة ومعلمة ابنه الأمير المنذر بن محمد بقصر قرطبة(Córdoba)، والتي حازت ثروة كبيرة وأملاكًا عديدة[٢].

كما كان القائدان عاصم وعمران ابنا مسلم الثقفي من كبار القوم وسادته الممتلكين للكثير من الثروات الواسعة من الضياع والأراضي؛ وذلك نتيجة لحصولهم على العديد من العطايا والمنح والمكافآت المادية من عبد الرحمن الداخل لأنهم كانوا من أكابر شيعته ومناصريه وقادته المشهورين في زمانه [٣].

ولم تقتصر امتلاكُ الثروات الاقتصادية والممتلكات والضياع على فئة الوزراء والولاة والحجاب والقادة العسكريين، بل شاركهم العلماء والشعراء والقضاة، فكان الشاعر عباس بن ناصح الثقفي من كبار الشعراء في عهد الحكم بن هشام الأموي ومن المقربين إليه، ونال منه الجوائز والعطايا الجزيلة، وامتلك الكثير من الأملاك[٤]، وكذلك القاضي أحمد بن محمد بن زيادة الله الثقفي الذى كان ذا ثروة طائلة وممتلكات واسعة[٥].

(١) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣١- ٢٣٢.

(٢) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة،ج٤، ص ٢٤٥؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٤.

(٣) المقري، نفح الطيب،ج٣، ص ٤٥؛ الطيب، محمد سليمان، موسوعة القبائل العربية،ج٥، ص ٩٦٧.

(٤) الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٣٨٧؛ الزبيدي، طبقات النحويين، ص ٢٦٢؛ القفطي، أبو الحسن علي بن يوسف (ت٦٤٦هـ/١٢٤٨م)، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ١٩٨٢م، ج ٢، ص ٣٦٥؛ السيوطي، بغية الوعاه، ج٢، ص ٢٨.

(٥) الضبي، بغية الملتمس، ص ١٥٦؛ ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٦٠؛ المراكشي، الذيل، ج١، ص ٢٥.

كما احتل الثقفيون **المكانة الاجتماعية المتميزة** داخل المجتمع الأندلسي، ويتضح ذلك من خلال احتلالهم مكانة مميزة وقربهم من الحكام والخلفاء ومناصبهم السياسية والعسكرية والإدارية التي شغلوها، فكانوا ذوي مكانة مجتمعية مميزة في الوسط الأندلسي، وشاركوا في مجالس الخلفاء، واتخذوا منهم مستشارين مقربين ووزراء ونصحاء ونقباء ومؤدبين لأبناء الطبقة العليا، فنالوا المكانة الاجتماعية الرفيعة نتيجة لذلك، كالقائد أبي غالب بن تمام بن علقمة وحفيدة الوزير تمام بن عامر بن أحمد بن علقمة الثقفي[١]، وابنته المؤدبة رقية بنت الوزير تمام بن علقمة الثقفي[٢]، وكذلك القائدان عاصم وعمران ابنا مسلم الثقفي، والشاعر عباس بن ناصح الثقفي[٣]، وكذلك الشاعر عبد الله بن حسين بن عاصم الثقفي الذى كان من جلساء وندماء الأمير محمد بن عبد الرحمن بن الحكم (٢٣٨-٢٧٣هـ/ ٨٥٢-٨٨٦م)[٤].

ولم يكن رجال ومشاهير وأفراد الأسرة الثقفية بالأندلس بمعزل عن بقية طوائف وطبقات المجتمع، فقد تولوا **رعاية العديد من أبناء المجتمع الأندلسي**، وذلك من خلال مشاركتهم الأفراح والأتراح والمأكل والمشرب، وقاموا بحل قضاياهم وما اعترضهم من مشكلات، وكانوا محمودين السيرة في الأوساط المجتمعية، فهذا الفقيه حسين بن إبراهيم بن حسين بن عاصم الثقفي، كان يحل الإشكاليات التي تعرض الناس بقرطبة، فقد كان "متقدمًا في العدالة وجواز

(١) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ ابن عذراي، البيان المغرب، ج٢، ص ٧٩؛ عنان، محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، ج١، ص ١٥٨؛ وهراني، قدور، الحجابة في الأندلس، ص ١٥٦.

(٢) المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ٤٥؛ الطيب، محمد سليمان، موسوعة القبائل العربية، ج٥، ص ٩٦٧.

(٣) المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ٤٥؛ الطيب، محمد سليمان، موسوعة القبائل العربية، ج٥، ص ٩٦٧.

(٤) الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٢٦٤؛ ابن سعيد، المغرب في حلي المغرب، ج١، ص ١٠١.

الشهادة"[١]، وكذلك كان الفقيه زيادة الله بن محمد بن زيادة الله الثقفي محمود السيرة بين أهل مرسية ويحسن إليهم بكل ما يملكه[٢].

كما كان الفقيه عباس بن عبد الرحمن بن عباس بن ناصح الثقفي ذا مكانة كبيرة بين أهالي الجزيرة الخضراء(Algeciras)، "وكان مسموع الكلمة وذا رياسة"[٣]، وكذلك كان الفقيه أبو القاسم محمد بن محمد بن عبد الله بن أبي الحارث الثقفي الطائي (ت ٤٣٤هـ/١٠٤٣م) صُلب الفتيا بمدينة قرطبة (Córdoba)قائماً لحل ما يطرح عليه من مشكلات مجتمعية قائمة بين أفراد مجتمعه[٤]، كما كان القاضي أحمد بن محمد بن زيادة الله الثقفي يجلس إلى الفتيا ببلدة ببلده مرسيه(Almería)، لحل المشكلات التي تعرض عليه من قبل أبناء مجتمعه طبقا للشريعة الإسلامية[٥].

كما نقل بعض رجال بني ثقيف هموم وإشكالات ومعاناة بعض أبناء المجتمع الأندلسي إلى ساحات البلاط الأموي بقرطبة (Córdoba) لإيجاد الحلول والتعامل معها، فهذا الفقيه الشاعر عباس بن ناصح الثقفي الذي نقل أوضاع الثغور الشمالية بوادي الحجارة المحاذية للممالك النصرانية وما بلغ أوضاعهم من تعدٍ وقتل وسلب ونهب وأسر نتيجة الغارات المتعددة

(١) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢١٩؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٢-٢٣٣.

(٢) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٦٧؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٤-٢٣٥.

(٣) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٤، ص ٣١؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٦.

(٤) القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٤، ص ٧٨٧.

(٥) الضبي، بغية الملتمس، ص ١٥٦؛ ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٦٠.

عليهم، وما أصابهم من ضعف ووهن، واستغاثات الأهالي بها، فوجدت صداها في البلاط الأموي، وتحركت القوات الإسلامية صوب تلك البلدان، ودحرت العدو وحققت نصراً عسكرياً حاسماً[١].

- **سادساً: الدور العلمي والديني والنتاج التأليفي:**

لعب الثقفيون في الأندلس خلال الحقبة الإسلامية دوراً محورياً في الجانب العلمي والتثقيفي والديني لكافة شرائح المجتمع، وذلك نظراً لسعة عقولهم وقدراتهم الذهنية، وإتقانهم وتبحرهم في الكثير من العلوم الدينية والعقلية، وارتحالهم للكثير من الأمصار لتلقي شتى فنون العلم على يد كبار فقهاء وعلماء زمانهم، فكانوا خير معين لأبناء أوطانهم وبلدانهم، فجلسوا للتدريس والإلقاء والتلقين والتفسير والحديث عن شتى العلوم التي يتقنونها للراغبين في التلقي والتعلم والتحصيل الدراسي، ولم يكتفوا بذلك بل صنفوا الكثير من التآليف والمصنفات العلمية التي أصبحت منارة وداعماً للدراسين فيما بعد[٢].

ومن أشهر فقهاء وعلماء بني ثقيف الذين لعبوا دوراً بارزاً في المجال العلمي والتدريسي، الفقية العالمة رقية بنت الوزير تمام بن عامر بن عامر بن علقمة الثقفي إحدى فقيهات وعالمات ذلك العصر، بلغت مرتبة كبيرة من التفقه والعلم، وبرعت في ميادين شتى، حتى ارتقت لتصبح مؤدبة ومعلمة لأبنه الأمير المنذر بن محمد الأموي (٢٧٣-٢٧٥هـ/٨٨٦-٨٨٨م) داخل قصر قرطبة (Córdoba) الملكي الأموي[٣].

---

(١) ابن عذاري، البيان المغرب، ج٢، ص ٧٣.

(٢) انظر جدول أعلام بني ثقيف في الأندلس، ص ٣٦-٣٨.

(٣) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٤، ص ٢٤٥؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٤.

ووصف الفقيه زكريا بن يحيى بن عبد الملك بن عبيد بن عبد الرحمن الثقفي (ت ٢٧٦هـ/ ٨٨٩م) المعروف بابن الشامة بالعلم والفضل؛ وذلك لارتحاله في طلب العلم على يد كبار العلماء الأندلسيين والشاميين، ثم عاد إلى مدينة قرطبة (Córdoba)، واستفاد من علومه وخبراته المعرفية الكثير من الطلاب والراغبين في الدراسة والتحصيل(١).

كما برع الفقيه عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عاصم بن مسلم بن علقمة الثقفي (ت بعد سنة ٣٠٠هـ/ ٩١٢م) في مجال اللغة والفقه والشعر، حيث ارتحل في طلب العلم وسماع الفقه والحديث، فكان "حافظاً للمسائل متقدماً فيها، وكان مع بصره في الفقه بصيراً باللغة والشعر متفنناً في العلوم"، جلس للتدريس والتلقين لكثير من الراغبين بمدينة قرطبة (Córdoba)(٢).

ونبغ الفقيه عمر بن حفص بن غالب الثقفي الصابوني(ت ٣١٦هـ/ ٩٢٧م) في علوم الفقه والحديث، وارتحل وأخذ على يد كبار وفقهاء زمانه، ثم سمع وتلقى من الكثيرين وروى عنه البعض الآخر، وكان شيخاً فاضلاً عالماً بالمسائل عاقداً للشروط، سمع منه الناس كثيراً وكان ثقة ثبتاً"(٣).

(١) ابن يونس المصري، عبد الرحمن بن أحمد بن يونس (ت٣٤٧هـ/٩٥٩م) تاريخ ابن يونس، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠١م، ج٢، ص ٢٣٤؛ الخشني، أخبار الفقهاء، ص ١٠٦؛ ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ١٧٦؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٢١٨؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٤، ص ٤٤١؛ الضبي، بغية الملتمس، ص ٧٤٨.

(٢) الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٢٨٠؛ ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ٢٥٩؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٢٥٠؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٥، ص ١٦٤؛ الضبي، بغية الملتمس، ص ٨٧٧.

(٣) الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٣٦٣؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٦٨٦؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٥، ص ١٧٠؛ الضبي، بغية الملتمس، ص ١١٦٠؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج٧، ص ٣١١، ٣٢٨.

كما نبغ في مجال علم الطب من بني ثقيف في الأندلس الطبيب عبد الله بن محمد الثقفي (ت بعد ٤٠٣هـ/١٠١٢م)، الذي "كان أوحد عصره في صناعة الطب والبصر بعلوم الحكمة والتصرف في مباحثها، وذا علاجات نافعة"، وتلقى على يديه العديد من طلاب العلم في قرطبة (Córdoba) فنون علم الطب وأصوله ومركبات الأدوية ودقائقها(١).

وكذلك المقرئ سعيد بن محمد بن عبد البر بن وهب الثقفي (ت ٤٠٤هـ/١٠١٣م) الذي ارتحل لطلب العلم على يد كبار العلماء الأندلسيين والمصريين، وجلس بسرقسطة (Zaragoza) للإقراء وتدريس العلم، وعرف بالفضل والورع(٢).

وكان الفقيه أحمد بن عبد الرحمن بن حسين بن عاصم الثقفي (ت ٥٤٠هـ/ ١١٤٥م) إماماً ومحدثاً ومقرئاً بمدينة ألمرية، ارتحل في طلب العلم داخل بلدان الأندلس وخارجها، وأخذ على يد كبار العلماء والفقهاء علوم القراءات والتفسير والحديث والفقه وغيرها من صنوف العلم المختلفة، وتصدر للإقراء وإسماع الحديث بجامع ألمرية، وأخذ الناس عنه العديد من العلوم الدينية وأمورهم الشرعية، وكان جيد الضبط، وروى عنه الكثير الرواة والفقهاء، كما تولى بجامع ألمرية (Almería) صلاة الفريضة(٣).

---

(١) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٢، ص ٣٠٢؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٨.

(٢) ابن بشكول، أبو القاسم خلف بن عبد الملك (ت٥٧٨هـ/ ١١٨٣م)، الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، اعتنى بنشره السيد عزت العطار الحسيني، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٥٥م، ج١، ص ٢٠٨-٢٠٩؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ج٩، ص ٧٤؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٥.

(٣) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٤٨؛ ابن ناصر الدمشقي، أبو بكر محمد بن عبد الله (ت٨٤٢هـ/١٤٣٩م)، توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٩٣م، ج٧، ص ٢٢٧؛ ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن علي

وكذلك كان الفقيه محمد بن زيادة الله الثقفي (ت ٥٤٦هـ/١١٥١م) شيخاً جليلاً معظماً في بلده بمرسيه، ومن أهل الفضل والديانة والعقل، تلقى العديد من الفنون والمعارف كالفقه والحديث والتفسير واللغة، ولقن الراغبين في التلقي والتحصيل(١).

كما كان الفقيه زيادة الله بن محمد بن زيادة الله الثقفي (ت ٥٤٨هـ/١١٥٣م) من أشهر علماء مرسيه (Almería)، تلقى العديد من الفنون والمعارف كالفقه والحديث والقراءات على يد كبار علماء عصره، وأجازوا له، وكان يدّرس الحديث ويفسره ببلده(٢).

ويعد المحدث والراوي والفقيه عبد الرحمن بن أحمد بن يحيى بن عبد الله بن إبراهيم بن عمر الثقفي (ت بعد ٥٤٨هـ/١١٥٣م)، من أشهر رواة الحديث في سرقسطة (Zaragoza) وقرطبة (Córdoba)، تلقى العلم على يد كوكبة من كبار الفقهاء والعلماء، وبرع في مجال الحديث، وكان من أهل العناية بالرواية ومعروفًا بالإتقان والضبط، فجلس وحدث إلى جموع كبيرة من الطلاب والراغبين(٣).

=(٨٣٣هـ/١٤٣٠م)، غاية النهاية في طبقات القراء، تحقيق جمال الدين محمد شرف ومجدي فتحي السيد، مصر: دار الصحابة، ط١، ٢٠٠٩م، ج١، ص ١١٧؛ الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ/١٣٤٨م)، معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٧م، ج١، ص ٤٩٤.

(١) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج٢، ص ٩؛ المراكشي، الذيل والتكملة، ج٦، ص ٢٠٠؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٤٤.

(٢) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٣، ص ٢٥؛ موسي، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٧.

(٣) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٦٧؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٤- ٢٣٥.

وكذلك عرف الفقيه عبد الرحمن بن محمد بن إبراهيم بن محمد بن يوسف الثقفي (ت ٥٦٦هـ/١١٧٠م) بإتقان الفقه ورواية الحديث والتفسير والقراءات، وجلس للتدريس في جامع جزيرة شقر من أعمال بلنسية(Valencia)، كما تولى الصلاة والخطبة بجامعها[١].

كما كان القاضي عباس بن ناصح الثقفي من أشهر شعراء ولغويي زمانه، ومن المتضلعين في الكثير من المعارف الدينية واللغوية، وأخذ الكثير من العلوم والمعارف على يد العلماء المصريين والشاميين والبصريين والكوفيين والأندلسيين، وكان من أهل العلم باللغة العربية، وكان جزال الشعر، يسلك في أشعاره مسالك العرب القديمة، وكان له حظ من الفقه والرواية، وبرع في مجال الشعر، وكان له مدائح قيمة للحكم بن هشام الأموي، وتلقى العديد من الراغبين في التحصيل العلمي على يديه علوم اللغة العربية والشعر والفقه والرواية[٢].

وكذلك الفقيه عباس بن عبد الرحمن بن عباس بن ناصح الثقفي الفقيه العالم اللغوي الحافظ لعلوم الفقه والحديث والتفسير والقراءات واللغة، الذي أخذ عن الكثير من الفقهاء والعلماء، وجلس للتدريس والتحصيل والإلقاء بالجزيرة الخضراء(Algeciras)[٣]، وكان الفقيه

(١) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٣، ص ٣٧؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٨.

(٢) الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٣٨٧؛ الزبيدي، طبقات النحويين، ص ٢٦٢؛ الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج١، ص ٣٤٠-٣٤١؛ الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت٧٦٤هـ/١٣٦٣م)، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، دار إحياء التراث، ط١، ٢٠٠٠م، ج١٦، ص ٣٦٨.

(٣) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٤، ص ٣١؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٦.

عبد الواحد بن سعيد بن عبد الملك بن سعيد بن عاصم العريان الثقفي من علماء الفقه في مدينة قرطبة (Córdoba)[١].

والفقيه محمد بن خميس الثقفي الأحدب الذي ارتحل في طلب العلم، ونبغ فيه، ودرّس العلوم لطلاب العلم بقرطبة(Córdoba)، "فكان نبيلاً ومعلم كتاب"[٢]، والمحدث الليبيري الفقيه موسى بن أحمد بن اللب الثقفي الذي تلقى العلوم الدينية على يد كبار فقهاء عصره في داخل الأندلس وخارجها، حتى برع في فن الحديث، وأصبح محدث مدينة ألبيره (Elvira) [٣].

كما ارتحل الفقيه أحمد بن يحيى بن عبد الله بن إبراهيم بن عمير الثقفي في طلب العلم على يد شيوخ وفقهاء كثيرين، وتضلع في معارف علمية شتى، وأخذ عنه الكثيرون من طلاب العلم بسرقسطة (Zaragoza) [٤]، وكذلك ارتحل كل من الفقيه خصيب بن عاصم الثقفي وأخيه عيسى بن عاصم الثقفي إلى طلب العلم، وتفقها ودرسا وبرعا في فنون العلم المختلفة، ثم جلسا للتدريس والتعليم بمدينة قرطبة (Córdoba)[٥].

(١) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٣، ص ١١٧؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٤٠.

(٢) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج٢، ص ٤٧؛ الخشني، أخبار الفقهاء، ص ١٦٠؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٤٤.

(٣) الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٢٣٤؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٣٧٧؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٤، ص ٤٥٤؛ الضبي، بغية الملتمس، ص ٣٢١.

(٤) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٤١؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣١.

(٥) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٥٣؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٣.

وشارك العلماء الثقفيون في **مجال التأليف والتصنيف** في شتى فنون ومجالات العلوم الدينية واللغوية والعقلية، ومن أبرز هؤلاء العلماء الوزير الشاعر تمام بن علقمة الثقفي (ت ٢٨٣هـ/٨٩٦م) الذي كان أديباً وعالماً متضطلعًا بفنون العربية والأدب، ألف وصنف الأرجوزة المشهورة في ذكر افتتاح الأندلس وتسمية ولاتها والخلفاء فيها، ووصف حروبها من وقت دخول طارق بن زياد مفتتحها إلى آخر أيام الأمير عبد الرحمن بن الحكم(١).

وكذلك صنف الطبيب عبد الله بن محمد الثقفي (ت بعد سنة ٤٠٣هـ/ ١٠١٢م) المجربات في مجال الطب والعقاقير(٢)، كما ألف الفقيه حسين بن عاصم بن كعب بن محمد بن علقمة بن مسلم الثقفي كتاب المآثر العامرية في سير المنصور أبي عامر محمد بن أبي عامر وغزواته وأوقاتها(٣).

(١) ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣-١٤٤؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣١- ٢٣٢.

(٢) ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٢، ص ٣٠٢؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٨.

(٣) الحميدي، جذوة المقتبس، ص ١٩٣؛ موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، ج٣، ص ٢٣٣.

- **الخاتمة:**

– أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج المهمة، والتي من بينها:

- قَدِم كثير من أبناء ثقيف إلى بلاد الأندلس في شكل موجات وهجرات متتابعة وحملات متتالية عرفت بالطوالع مع غيرهم من القبائل العربية، كحملة طريف بن مالك وطارق بن زياد وموسى بن نصير، وطالعة الحر بن يوسف الثقفي والسمح بن مالك الخولاني وبلخ بن بشر القشيري وأبي الخطار الحسام الكلبي.
- كانت منازل العديد من بني ثقيف في العاصمة السياسية – قرطبة– نظراً لصدارتها وموقعها السياسي والمجتمعي المتميز، بالإضافة إلى بعض المدن الأخرى التي لا تقل أهمية عن قرطبة وكان لها ثقل في ميزان القوى السياسية والمجتمعية كطليطلة وإشبيلية وسرقسطة والجزيرة الخضراء وغيرها من المدن والبلدان الأندلسية.
- كان للثقفيين دور كبير في المشاركة في جيوش الفتح الإسلامي للأندلس من خلال الحملات والطوالع المتعددة لفتح البلدان الأندلسية، كحملة طريف بن مالك وطارق بن زياد وموسى بن نصير، وطالعة الحر بن يوسف الثقفي والسمح بن مالك الخولاني وبلخ بن بشر القشيري وأبي الخطار الحسام الكلبي.
- كان للعديد من رجالات وقادة بني ثقيف دور كبير في المساهمة في إقامة الدولة الأموية وإعادة إحيائها في الأندلس، وإرساء قواعدها، كالقائد أبي غالب تمام بن علقمة الثقفي، وعاصم وعمران ابنا مسلم الثقفي وغيرهما.
- من الأدوار السياسية التي قام بها الثقفيون في الأندلس القضاء على التمردات والفتن والثورات التي نشبت داخل بعض البلدان، كقيام القائد أبي غالب بن علقمة الثقفي بالقضاء على ثورة هشام بن عروة بمدينة طليطلة.

- كان للعديد من النقباء والأشياخ من بني ثقيف الموالين والمؤيدين للحكام، دور بارز في خطة الشورى، فاتخذوهم عوناً لهم في اتخاذ القرارات، وجعلهم موضعاً للمشاورة.
- من الأدوار العسكرية المميزة التي قام بها بنُو ثقيف في الأندلس، دورهم في الجهاد والتصدي للممالك النصرانية كالوالي الحر بن يوسف الثقفي والشاعر عباس بن ناصح الثقفي وغيرهم من القادة الثقفيين الكبار.
- تم تعيين الكثير من رجالات بني ثقيف في الأندلس كولاة على الأندلس وعلى كبرى المدن والبلدان ذات الثقل السياسي والمكانة الاقتصادية الكبيرة، كالوالي الحر بن يوسف الثقفي والقائد أبي غالب تمام بن علقمة الثقفي الذي ولي على مدينة طليطلة.
- تولى منصبي الحجابة والوزارة لبني أمية في الأندلس بعض الشخصيات المرموقة والموالية للحكام من بني ثقيف وذات الكفاءة العالية وممن يتسمون بحسن الإدارة والتنظيم، كالقائد أبي غالب تمام بن علقمة.
- اشتهر الكثير من القضاة الثقفيين في الأندلس، وذلك نظراً لنزاهتهم وحسن تدبيرهم واتباع قواعد الشرع الحنيف وعدم الزيغ واتباع الهوى، كالقاضي أحمد بن محمد بن زيادة الله الثقفي.
- شارك رجال بني ثقيف في الأندلس بنصيب وافر في ولاية خطة الشرطة، وشهدت البلاد في عهدهم الأمن والأمان والقضاء على كل الجرائم والمخالفات، كأبناء أسرة آل عاصم الثقفيين.

- كان للثقفيين حضور قوي في ولاية خطة السوق والحسبة في الأندلس، فكان منهم المحتسبين العظام الذين لم تأخذهم في الله لومة لائم ولم يخشوا أصحاب الجاه والسلطة، كالفقيه قرعوس بن العباس بن عبيد الله بن يوسف الثقفي.
- احتل بعض رجالات وأعلام بني ثقيف مكانة اقتصادية كبيرة داخل المجتمع الأندلسي، وذلك نتيجة للثروات الاقتصادية الطائلة التي حازوها، وتعددت وتنوعت الموارد المالية والثروات الاقتصادية لهم ما بين الأرزاق والعطايا والمنح التي حصلوا عليها، وكذلك الضياع والممتلكات والبيوت والقصور.
- احتل الثقفيون المكانة الاجتماعية المتميزة داخل الوسط الأندلسي، من خلال احتلالهم المكانة المتميزة والمناصب المختلفة في الدولة.
- لم يكن رجالات ومشاهير وأفراد الأسرة الثقفية بالأندلس بمعزل عن بقية طوائف وطبقات المجتمع، فقد تولوا رعاية العديد من أبناء المجتمع الأندلسي.
- لعب الثقفيون دوراً محوريًا في الجانب العلمي والديني لكافة شرائح المجتمع، وذلك نظراً لسعة عقولهم وإجادة قرائحهم، وإتقانهم وتضطلعهم في الكثير من العلوم.
- جلس العلماء بني ثقيف للتدريس والإلقاء والتلقين والتفسير والحديث عن شتى العلوم التي يتقنونها للراغبين في التلقي والتعلم والتحصيل الدراسي.
- شارك العلماء بنُو ثقيف في مجال التأليف والتصنيف في شتى فنون ومجالات العلوم، فصنفوا الكثير من التواليف والمصنفات التي أصبحت منارة وداعمًا للدراسين فيما بعد.

- توارثت العديد من الأسر الثقفية كأسرة بني تمام بن علقمة الثقفي، وبني عاصم العريان وأسرة قرعوس بن العباس وأسرة زيادة الله الثقفي، وأسرة عباس بن ناصح الثقفي، بعض المناصب والعلوم كخطة القضاء وخطة السوق "الحسبة"، وولاية الشرطة، وإمامة الصلاة، والإقراء، والتدريس.
- كان لنساء الثقفيين حضورًا كبيرًا في بعض النواحي المجتمعية داخل الأندلس، كونهن سليلات الأسر المرموقة داخل المجتمع، فكان منهن العالمات والفقيهات والمؤدبات، مثل المؤدبة رقية بنت الوزير تمام بن علقمة الثقفي.

– جدول بأسماء الأعلام من بني ثقيف في الأندلس:

م	الاسم	المهنة– الوظيفة	المدينة	المجال– الدور	سنة الوفاة	المصدر
١–	عاصم بن كعب بن علقمة بن مسلم بن عدي بن مرة الثقفي العريان	قائد	قرطبة	عسكري وسياسي	٦٣هـ/٦٨٣م	ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ج١٢، ص ١٣٣.
٢–	الحر بن عبد الرحمن الثقفي	والي الأندلس	قرطبة	سياسي	٩٧–١٠٠هـ/	المقري، نفح الطيب، ج٣، ص ١٤.
٣–	غريب بن عبد الله الثقفي	شاعر	قرطبة — طليطلة	علمي	٢٠٧هـ/٨٢٢م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٤، ص ٥٤.
٤–	قرعوس بن العباس بن قرعوس الثقفي	خطة السوق	قرطبة	إداري	٢٢٠هـ/٨٣٥م	الحميدي، جذوة المقتبس، ص ١٥٣–١٥٤.
٥–	إبراهيم بن حسين بن عاصم بن كعب بن محمد بن علقمة بن عدي الثقفي	الشرطة– السوق	قرطبة	الإداري	٢٥٦هـ/٨٧٠م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢١٩.

م	الاسم	المهنة– الوظيفة	المدينة	المجال– الدور	سنة الوفاة	المصدر
٦–	عيسى بن عاصم بن مسلم الثقفي	فقيه	قرطبة	علمي	٢٥٨هـ/٨٧٢م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٥٣.
٧–	عبد الله بن حُسَيْن بن عَاصِم الثَّقَفِيّ الْقُرْطُبِيّ	والي الشرطة– شاعر	قرطبة	إداري	غير مذكور	الحميدي، جذوة المقتبس، ص ٢٦٤.
٨–	موسى بن أحمد بن اللب الثقفي	فقيه	ألبيرة	علمي	٢٧٠هـ/٨٨٣م	ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ج٢، ص ١٤٥.
٩–	زكريا بن يحيى بن عبد الملك الثقفي ابن الشامة	فقيه	قرطبة	علمي	٢٧٦هـ/٨٩٠م	القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٤، ص ٤٤١.
١٠–	تمام بن عامر بن علقمة الثقفي	خطة الوزارة– شاعر	قرطبة	إداري	٢٨٣هـ/٨٩٦م	ابن الآبار، الحلة السيراء، ج١، ص ١٤٣–١٤٤.
١١–	يحيى بن زكريا بن يحيى الثقفي	فقيه	قرطبة	علمي	٢٩٨هـ/٩١٠م	ابن يونس: تاريخ ابن يونس، ج٢، ص ٢٥٣.
١٢–	عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عاصم بن مسلم الثقفي	فقيه لغوي	قرطبة	علمي	(ت بعد ٣٠٠هـ/٩١٢م)	الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٢٨٠.
١٣–	عبد الله بن محمد بن إبراهيم الثقفي	خطة السوق	قرطبة	إداري	٣٠١هـ/٩١٤م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٢، ص ٣٠٢.
١٤–	عمر بن حفص بن غالب الثقفي الصابوني	فقيه — عاقد للشروط	قرطبة	علمي — اجتماعي	٣١٦هـ/٩٢٧م	الضبي، بغية الملتمس، ص ١١٦٠.
١٥–	مالك بن طويل الثقفي	فقيه	لورقة–	علمي	٣٥٤هـ/٩٦٥م	ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج٢، ص٤.

م	الاسم	المهنة– الوظيفة	المدينة	المجال– الدور	سنة الوفاة	المصدر
١٦–	محمد بن عبد الله بن أحمد بن إبراهيم الثقفي الطحان	فقيه	قرطبة — مصر	علمي	(ت بعد ٣٨٠هـ/ ٩٩٠م)	ابن بشكوال، الصلة، ص ٤٥٤.
١٧–	عبد الله بن محمد الثقفي	طبيب	قرطبة	علمي	(ت بعد ٤٠٣هـ/١٠١٣م)	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٢، ص ٣٠٢.
١٨–	سعيد بن محمد بن عبد البر الثقفي	المقرئ	سرقسطة	علمي	(ت ٤٠٤هـ/١٠١٤م)	ابن بشكوال، الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، ج١، ص ٢٠٨– ٢٠٩.
١٩–	محمد بن محمد بن عبد الله بن أبي الحارث الثقفي الرصافي	مفتي – فقيه	قرطبة	علمي– ديني	٤٣٤هـ/١٠٤٢م	القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٤، ص ٧٨٧.
٢٠–	عبد الله بن يحيى بن عبد الله بن محمد بن عمير الثقفي	قاضي سرقسطة	سرقسطة	إداري	٥٢٩هـ/١١٣٤م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٤١.
٢١–	أحمد بن عبد الرحمن بن حسين بن عاصم الثقفي	تولى صلاة الفريضة– الحديث	برجة– المرية	علمي — ديني	٥٤٠هـ/١١٤٦م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٤٨.
٢٢–	محمد بن زيادة الله الثقفي ابن الحلال	فقيه	مرسية	علمي	٥٤٦هـ/١١٥١م	المراكشي، الذيل والتكملة، ج٦، ص ٢٠٠.
٢٣–	أحمد بن محمد بن زيادة الله الثقفي ابن الحلال	خطة الشورى– قاضي قضاة	مرسية	إداري– اجتماعي	٥٥٤هـ/١١٥٩م	الضبي، بغية الملتمس، ص ١٥٦.
٢٤–	زيادة الله بن محمد بن زيادة الله الثقفي	خطة السوق — قاضي بلنسية– إقراء الحديث	مرسية — بلنسية	إداري — علمي	٥٤٨هـ/١١٥٤م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٦٧.

م	الاسم	المهنة– الوظيفة	المدينة	المجال– الدور	سنة الوفاة	المصدر
٢٥–	عبد الرحمن بن أحمد بن يحيى بن عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عمر الثقفي	المحدث — الراوي — الفقيه	سرقسطة – قرطبة	علمي	(ت بعد ٥٤٨هـ/١١٥٣م)	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٦٧.
٢٦–	عبد الرحمن بن محمد بن إبراهيم بن محمد بن يوسف الثقفي	تولى الصلاة والخطبة بجامع ألمرية	ألمرية– جزيرة شقر من أعمال بلنسية	علمي — ديني	٥٦٦هـ/١١٧٠م	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٣، ص ٣٧.
٢٧–	خصيب بن عاصم بن عاصم الثقفي	فقيه	قرطبة	علمي	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٥٣.
٢٨–	إبراهيم بن خصيب بن عاصم الثقفي	ملازماً في حصن بلى	قرطبة	عسكري	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ١١٥.
٢٩–	حسين بن إبراهيم بن عبد الله بن أحمد بن حسين بن عاصم الثقفي	فقيه	قرطبة	علمي	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢١٩.
٣٠–	حسين بن عاصم بن كعب بن علقمة الثقفي	خطة السوق	قرطبة	إداري	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٢، ص ٣٠٢.
٣١–	كعب بن مالك بن علقمة بن حباب بن مسلم بن عدي بن مرّة بن عوف الثقفي،	جندي	جيان	عسكري	غير مذكور	المراكشي، الذيل والتكملة، ج١، ص ٢٣١.
٣٢–	عمران بن كعب بن علقمة بن مسلم بن عدي بن مرة الثقفي	قائد فرقة عسكرية	قرطبة	عسكري وسياسي	غير مذكور	القاضي عياض: ترتيب المدارك، ج٤، ص ١١٩.
٣٣–	سعيد بن عاصم بن مسلم بن عدي الثقفي العريان	قضاء الجماعة	قرطبة	إداري	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٤، ص ١٠٨.

م	الاسم	المهنة– الوظيفة	المدينة	المجال– الدور	سنة الوفاة	المصدر
٣٤–	عبد الواحد بن سعيد بن عبد الملك بن عاصم العريان	فقيه	قرطبة	علمي	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٣، ص ١١٧.
٣٥–	أبو غالب تمام بن علقمة الثقفي	دعم الإمارة الأموية — الحجابة– ولاية طليطلة	قرطبة	إداري سياسي — عسكري	غير مذكور	المقري، نفح الطيب، ج١، ص ٩٥، ١٠٠.
٣٦–	أحمد بن يحيى بن عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عمير الثقفي	فقيه	سرقسطة	ديني — علمي	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج١، ص ٢٦٧.
٣٧–	رقية بنت تمام بن عامر بن علقمة الثقفي	مؤدبة ومعلمة لبنت الأمير المنذر بن محمد	قرطبة	علمي	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة،ج٤، ص ٢٤٥.
٣٨–	عباس بن ناصح الثقفي	شاعر — قاضي	الجزيرة الخضراء	سياسي — علمي	غير مذكور	الخشني، أخبار الفقهاء، ص ٣٨٧.
٣٩–	عباس بن عبد الرحمن بن عباس بن ناصح الثقفي	والي الجزيرة الخضراء	الجزيرة الخضراء	سياسي	غير مذكور	ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، ج٤، ص ٣١.
٤٠–	عبد الوهاب بن عباس بن ناصح الثقفي	قاضي الجزيرة الخضراء	الجزيرة الخضراء	إداري	غير مذكور	القاضي عياض: ترتيب المدارك، ج٣، ص ١٥٨.
٤١–	محمد بن عبد الوهاب بن عباس بن ناصح الثقفي	شاعر	الجزيرة الخضراء	علمي	غير مذكور	القاضي عياض: ترتيب المدارك، ج٥، ص ٢٤٣.

م	الاسم	المهنة– الوظيفة	المدينة	المجال– الدور	سنة الوفاة	المصدر
٤٢–	محمد بن أحمد الثقفي ابن مروية	قاضي جيان	جيان	إداري	غير مذكور	المراكشي، الذيل والتكملة، ج٦، ص ٨٠.
٤٣–	محمد بن خميس الثقفي	معلم للصبيان	قرطبة	علمي	غير مذكور	ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج٢، ص ٤٧.

المراجع

أولا المصادر والمراجع العربية:

الإدريسي، محمد بن محمد بن عبد الله بن إدريس (ت٥٦٠هـ/١١٦٥م)، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، بيروت: عالم الكتب، ط١، ١٩٨٩م.

ابن الآبار، محمد بن عبد الله بن أبي بكر (ت٦٥٨هـ/ ١٢٦٠م)، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق عبد السلام هراس، بيروت: دار الفكر للطباعة، ط١، ١٩٩٥م.

ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد (ت٦٣٠هـ/ ١٢٣٣م): الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٩٧م.

ابن الأثير، أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار ابن حزم ،ط١،بيروت،١٤٣٣هـ.

ابن أعثم الكوفي، أبو محمد أحمد (ت٣١٤هـ/ ٩٢٦م)، الفتوح، حيدر آباد – الهند: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٩٦٩م.

ابن بشكول، أبو القاسم خلف بن عبد الملك (ت٥٧٨هـ/ ١١٨٣م)، الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، اعتنى بنشره السيد عزت العطار الحسيني، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٥٥م.

البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز (ت ٤٨٧هـ/١٠٩٤م)، المسالك والممالك، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٢م.

البكري: معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق مصطفى السقا، بيروت: عالم الكتب، ط٣، ١٩٨٣م .

البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت ٢٧٩هـ/٨٩٣م)، أنساب الأشراف، تحقيق محمد حميد الله، القاهرة: دار المعارف المصرية، ١٩٥٩م.

ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن علي (٨٣٣هـ/١٤٣٠م)، غاية النهاية في طبقات القراء، تحقيق جمال الدين محمد شرف ومجدي فتحي السيد، مصر: دار الصحابة، ط١، ٢٠٠٩م.

ابن جلجل، سليمان بن حسان الأندلسي(ت٣٧٧هـ/٩٨٧م)، طبقات الأطباء والحكماء، تحقيق فؤاد سيد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢،١٤٠٥هـ،١٩٨٥م.

ابن حبيب، أبو جعفر محمد (ت٢٤٥هـ/ ٨٦٠م)، كتاب التاريخ، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٨م.

ابن حزم، ابو محمد علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ/١٠٦٣م)، جمهرة أنساب العرب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة: دار المعارف، ط١، ١٩٦٢م.

الحميدي، محمد بن فتوح بن عبد الله (ت٤٨٨هـ/١٠٩٥م)، جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والنشر، ط١، ١٩٦٦م.

الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (ت ٩٠٠هـ/ ١٤٩٥م)، صفة جزيرة الأندلس – منتخب من كتاب الروض المعطار، تحقيق ليفي بروفنسال، بيروت: دار الجيل، ط٢، ١٩٨٨م.

ابن حوقل، محمد بن علي (ت٣٩٧هـ/١٠٠٧م)، صورة الأرض، بيروت: دار الحياة، ١٩٣٨م.

ابن حيان، أبو مروان بن حيان القرطبي (ت٤٦٩هـ/ ١٠٧٦م)، المقتبس من أنباء أهل الأندلس، تحقيق محمود علي مكي، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٩٠م.

الخشني، أبو عبد الله محمد بن الحارث بن أسد (ت٣٦٦هـ/٩٧٧م)، أخبار الفقهاء والمحدثين، تحقيق ماريا لويسا أبيلا ولويس مولينا، مدريد: المعهد العالي للأبحاث العلمية، ١٩٩١م.

ابن الخطيب، لسان الدين محمد (ت٧٧٦هـ/١٣٧٤م)، اللمحة البدرية في الدولة النصرية، تحقيق محمد مسعود جبران، بيروت: دار المدار الإسلامي، ط١، ٢٠٠٩م.

ابن الخطيب، معيار الاختيار في ذكر المعاهد والديار، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٣م.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ/١٤٠٦م): العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٥٦م.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ/١٣٤٨م)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق عمر عبد السلام التدمري، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٩٣م.

الذهبي، سير أعلام النبلاء، تحقيق كامل الخراط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٩٨٥م.

الذهبي، معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٧م.

الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن (ت٣٧٩هـ/٩٩٠م)، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار المعارف، ط٢، (د.ت).

السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد (ت ٥٦٢هـ/١١٦٧م)، الأنساب، حيدر آباد – الهند: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٩٦٣م.

ابن سعيد، أبو الحسن علي بن موسى (ت٦٨٥هـ/١٢٨٧م)، المغرب في حلي المغرب، تحقيق شوقي ضيف، القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٥م.

السيوطي، عبد الرحمن أبو بكر (ت٩١١هـ/١٥٠٦م)، بغية الوعاه في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، المكتبة العصرية، (د.ت).

الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة (ت٥٩٩هـ/ ١٢٠٣م)، بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، القاهرة: دار الكاتب العربي، ط١، ١٩٦٧م.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت٧٦٤هـ/١٣٦٣م)، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث، ط١، ٢٠٠٠م.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت٣١٠هـ/٩٢٣م)، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق نواف الجراح، بيروت: دار صادر، ط٢، ٢٠٠٥م.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (ت ٤٦٣هـ/١٠٧١م)، الإنباه على قبائل الرواة، تحقيق إبراهيم الأبيارى، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٥م.

ابن عبد الحكم، أبو القاسم عبد الرحمن (ت٢٥٧هـ/٨٧١م)، فتوح مصر والمغرب، تحقيق عبد الله أنيس الطباع، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٩م.

ابن عبد المؤمن القطيعي، عبد المؤمن بن عبد الحق، ابن شمائل (ت٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م)، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩٢م.

ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (ت ٣٢٨هـ/ ٩٤٠م)، العقد الفريد، تحقيق محمد سعيد العريان، القاهرة: مطبعة الاستقامة، ط١، ١٩٤٠م.

ابن عذاري، أبو العباس أحمد بن محمد (كان حياً سنة ٧١٢هـ/١٣١٢م)، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ج. س. كولان ووليفي بروفنسال، بيروت: دار الثقافة، ط١، ١٩٨٣م.

أبي الفداء، عماد الدين إسماعيل بن محمد (ت ٧٣٢هـ/١٣٣٢م)، تقويم البلدان، تحقيق رينود ماككوين دسلان، بيروت: دار صادر، (د.ت).

ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (ت٧٩٩هـ/١٣٩٧م)، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق محمد الأحمدي أبو النور، القاهرة: دار التراث للطباعة والنشر، (د.ت).

ابن الفرضي، عبد الله بن محمد بن يوسف (ت٤٠٣هـ/١٠١٣م)، تاريخ علماء الأندلس، اعتنى بنشره السيد عزت العطار الحسيني، القاهرة: مكتبة الخانجى، ط٢، ١٩٨٨م.

ابن فضل الله العمري، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن يحيى (ت ٧٤٩هـ/١٣٤٩م)، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تحقيق محمد عبد القادر الخريسات وآخرون، أبو ظبي: مركز زايد للتراث والتاريخ، ٢٠٠١م.

القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى (ت٥٤٤هـ/ ١١٤٩م)، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق سعيد أحمد أعراب، المغرب: مكتبة فضالة المحمدية، ١٩٧٠م.

ابن قانع البغدادي، أبو الحسن عبدالباقي (ت٣٥١هـ/ ٩٦٢م)،معجم الصحابة، تحقيق حمدي الدمرداش محمد ،مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ١٩٨٨م.

ابن قتيبة، أبو عبد الله محمد بن يسلم (ت ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، المعارف، تحقيق ثروت عكاشة، القاهرة: دار المعارف المصرية، ط٢، ١٩٦٩م.

القفطي، أبو الحسن علي بن يوسف (ت٦٤٦هـ/١٢٤٨م)، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ١٩٨٢م.

ابن القوطية، أبو بكر محمد (ت٣٩٧هـ/ ٩٧٧م)، تاريخ افتتاح الأندلس، تحقيق إبراهيم الأبيارى، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٩م.

ابن الكردبوس، عبد الملك (ت٥٧٣هـ/ ١١٧٧م)، تاريخ الأندلس- قطعة من كتاب الاكتفاء في أخبار الخلفاء، تحقيق أحمد مختار العبادي، مدريد: معهد الدراسات الإسلامية، ١٩٧١م.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي(ت٧٧٤هـ/١٣٧٣م)،تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد السلامة ،دار طيبة للنشر، الرياض،ط١٤٢٠هـ .

ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب (ت ٢٠٤هـ/٨٢٠م)، جمهرة الأنساب، تحقيق ناجي حسن، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٦م.

المراكشي، عبد الواحد بن علي (ت٦٤٧هـ/١٢٥٠م)، المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصر الموحدين، تحقيق: صلاح الدين الهواري، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٦م.

المراكشي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الملك (ت٧٠٣هـ/١٣٠٣م)، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق إحسان عباس ومحمد بن شريفة وبشار عواد معروف، تونس: دار الغرب الإسلامي، ط١، ٢٠١٢م.

المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد (ت١٠٤١هـ/١٦٣١م)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، الجزء الأول، بيروت: دار صادر، ١٩٠٠م.

المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد (ت١٠٤١هـ/١٦٣١م)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، الجزء الثالث، بيروت: دار صادر، ١٩٩٧م.

مؤلف مجهول، أخبار مجموعة في فتح الأندلس وذكر أمرائها رحمهم الله والحروب الواقعة بينهم، تحقيق إبراهيم الأبيارى، القاهرة: دار الكتاب المصري، ط٢، ١٩٨٩م.

مؤلف مجهول: تاريخ فتح الأندلس، تحقيق خواكين دي كونثالث، الجزائر، ١٩٨٨م.

الناصري، أبو العباس أحمد بن خالد بن محمد (ت ١٣١٥هـ/١٨٩٨م)، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري، الدار البيضاء: دار الكتاب، (د.ت).

ابن ناصر الدمشقي، أبو بكر محمد بن عبد الله (ت٨٤٢هـ/١٤٣٩م)، توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٩٣م.

النويري، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد (ت٧٣٣هـ/١٣٣٣م)، نهاية الأرب في فنون الأدب، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، ط١، ٢٠٠٣م.

الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر (ت ٢٠٧هـ/ ٨٢٢م)، المغازي، تحقيق: مارسدن جونس، اكسفورد، ١٩٦٦م.

ياقوت الحموي: شهاب الدين ياقوت (ت٦٢٦هـ/١٢٢٩م)، معجم البلدان، تحقيق فريد عبد الغزيز النجدي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م.

اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح (ت ٢٩٠هـ/ ٩٠٢م)، تاريخ اليعقوبي، بيروت: دار بيروت، ١٩٨٠م.

ابن يونس المصري، عبد الرحمن بن أحمد بن يونس (ت٣٤٧هـ/٩٥٩م) تاريخ ابن يونس، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠١م.

المراجع العربية:

أحمد، مصطفى أبو ضيف أحمد، القبائل العربية في الأندلس حتى سقوط الخلافة الأموية ٩١-٤٢٢هـ/ ٩١٥-١٣٥١م، الدار البيضاء: دار النشر المغربية، ١٩٨٣م.

الحجّي، عبد الرحمن علي، تاريخ الأندلس- من الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة، دمشق: دار القلم، ط٤، ٢٠٠٣م.

خطاب، محمود شيت، قادة فتح الأندلس، جدة: دار منار للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٣م.

سالم، عبد الغزيز، تاريخ المسلمين وآثارهم في الأندلس من الفتح العربي حتى سقوط الخلافة بقرطبة، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٢م.

الصنوي، عبد الرب محمد سعيد، اليمنيون في الأندلس – النشاط الجهادي من الفتح حتى نهاية الحجابة العامرية) ٩١-٣٩٩هـ/٧١٠-١٠٠٩م)، صنعاء: دار الكتب، ٢٠٠٤م.

العبيدي، عبد الجبار منسي، الطائف – دور قبيلة ثقيف العربية من العصر الجاهلي الأخير حتى قيام الدولة الأموية، الرياض: دار الرفاعي، ط٢، ١٩٨٣م.

عمارة، إسلام ماهر فرج، شعر ثقيف حتى نهاية العصر الأموي، أبو ظبي: هيئة آبو ظبي للثقافة والتراث، دار الكتب الوطنية، ط١، ٢٠١٠م

عنان، محمد عبد الله، الآثار الأندلسية الباقية في إسبانيا والبرتغال، القاهرة: دار مصر، ١٩٥٦م.

عنان، محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٤، ١٩٩٧م.

القيسي، عاطف عباس حمودي، ثقيف ودورها في التاريخ العربي الإسلامي حتى أواخر العصر الأموي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م.

كحالة، عمر رضا، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٦٨م.

مؤنس، حسين، فجر الأندلس – دراسة في تاريخ الأندلس من الفتح الإسلامي إلى قيام الدولة الأموية (٧١١-٧٥٩م)، القاهرة: دار الرشاد، ط٤، ٢٠٠٨م.

موسى، محمد جمعة عبد الهادي، معجم أعلام القبائل العربية بالأندلس، القاهرة: دار الأفاق العربية، ط١، ٢٠١٧م.

نعنعي، عبد المجيد، تاريخ الدولة الأموية في الأندلس، بيروت: دار النهضة العربية، (د.ت).

الرسائل العلمية والدوريات المحكمة:

أشتيوي، أشرف يعقوب أحمد، الأندلس في عصر الولاة، رسالة ماجستير، نابلس: جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٤م.

الهاشمي، التهامي الراجي، نظم وإدارة بني أمية بالأندلس من خلال المقتبس لابن حيان، الرباط: مجلة المناهل، وزارة الشؤون الثقافية بالمغرب، السنة ١١، العدد ٢٩، ١٩٨٤م.

العاني، حنان خليل محسن، القبائل القيسية في الأندلس ودورها السياسي والعسكري والإداري حتى إعلان الخلافة (٩٥-٣١٦هـ/ ٧١٤-٩٢٨م)، رسالة ماجستير، بغداد: معهد التاريخ العربي والتراث العلمي، ٢٠٠٥م.

عجيمي، نادية وخولة بيطة، القبائل القحطانية ودوها السياسي في الأندلس من الفتح إلى نهاية عصر الولاة (٩٢-١٣٨هـ/ ٧١١-٧٥٥م)، رسالة ماجستير، الوادي – الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، ٢٠١٨م.

العصيمي، عباس غالب بجران، قبيلة هوازن – نسبها ودورها السياسي والاجتماعي حتى نهاية العصر الأموي، رسالة دكتوراه، السودان: معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠١٠م.

عنبر، انتصار جبر، القبائل العربية الوافدة إلى الأندلس في كتب الأنساب خلال عصري الفتح والولاة، رسالة ماجستير، العراق: كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٦م.

عيساني، هاجر ورشيدة كتفي، القبائل اليمنية بالأندلس – دراسة في الدور السياسي والعسكري، رسالة ماجستير، المسيلة– الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوضياف، ٢٠٢٤م.

وهراني، قدور، الحجابة بالأندلس في العهد الأموي (١٣٨-٤٢٢هـ/ ٧٥٦-١٠٣١م)، رسالة ماجستير، الجزائر، كلية العلوم الإنسانية، جامعة وهران، ٢٠٠٧م.

ترجمة المراجع العربية:

SourcesArabic:

Al-Idrisi, MHamad binMohammedIbn Abdullah ibn Idris(d. 560 AH/1165 AD), The Excursion of the Yearning One in Penetrating Horizons, Beirut: Alam Al-Kutub, 1st ed., 1989 AD.

Ibn al-Abbar, Muhammad ibn Abdullah ibn Abi Bakr (d. 658 AH/1260 AD), The Supplement to the Book of Connection, edited by Abd al-Salam Harras, Beirut: Dar al-Fikr for Printing, 1st ed., 1995 AD.

Ibn al-Athir, Izz al-Din Ali ibn Muhammad (d. 630 AH/1233 AD): The Complete History, edited by: Omar Abdul Salam Tadmuri, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi, 1st ed., 1997 AD.

Ibn al-Athīr, ʻIzz al-Dīn ʻAlī ibn Muḥammad (t630h / 1233m) : al-kāmil fī al-tārīkh, taḥqīq : ʻUmar ʻAbd al-Salām Tadmurī, Bayrūt : Dār al-Kitāb al-ʻArabī, Ṭ1, 1997m.

Ibn A'tham Al-Kufi, Abu Muhammad Ahmad (d. 314 AH/926 AD), Al-Futooh, Hyderabad - India: Ottoman Encyclopedia Press, 1969 AD.

Ibn Bashkul, Abu al-Qasim Khalaf ibn Abd al-Malik (d. 578 AH/1183 AD), The Connection in the History of the Imams of Andalusia, edited by Sayyid Izzat al-Attar al-Husayni, Cairo: Al-Khanji Library, 2nd ed., 1955 AD.

Al-Bakri,Abu Ubaid Abdullah ibn Abdul Aziz(d. 487 AH/1094 AD), Al-Masalik wal-Mamalik, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami, 1992m.

Al-Bakri: FatherandUbaid Abdullah bin Abdul Aziz (d. 487 AH/1094 AD), Dictionary of Obscure Names of Countries and Places, edited by Mustafa Al-Saqa, Beirut: Alam Al-Kutub, 3rd ed., 1983 AD.

Al-Baladhuri, Ahmad ibn Yahya ibn Jabir (d. 279 AH/893 AD), Genealogies of the Nobles, edited by Muhammad Hamidullah, Cairo: Dar al-Ma'arif al-Masriya, 1959 AD.

Ibn al-Jazari, Shams al-Din Abu al-Khair Muhammad ibn Muhammad ibn Ali (833 AH/1430 AD), The Ultimate Goal in the Classes of Reciters, edited by Jamal al-Din Muhammad Sharaf and Magdy Fathi al-Sayyid, Egypt: Dar al-Sahaba, 1st ed., 2009 AD.

Ibn Juljul, Sulaymān ibn Ḥassān al-Andalusī (t377h / 987m), Ṭabaqāt al-aṭibbā' wa-al-ḥukamā', taḥqīq Fu'ād Sayyid, Mu'assasat al-Risālah, Bayrūt, ṭ2, 1405h, 1985m.

Ibn Habib, Abu Ja`far Muhammad (d. 245 AH/860 AD), The Book of History, Beirut: Al-Maktaba Al-Asriya, 2008 AD.

Ibn Hazm, Abu Muhammad Ali ibn Ahmad (d. 456 AH/1063 AD), The Collection of Arab Genealogies, edited by Abd al-Salam Muhammad Harun, Cairo: Dar al-Maarif, 1st ed., 1962 AD.

Al-Hamidi, Muhammad ibn Futooh ibn Abdullah (d. 488 AH/1095 AD), Jadwat al-Muqtabas fi Dhikr al-Walihat al-Andalus, Cairo: Dar al-Masryia for Authorship and Publishing, 1st ed., 1966 AD.

Al-Hamdani, Abu Abdullah Muhammad ibn Abdullah (d. 900 AH/1495 AD), Description of the Andalusian Peninsula - Selections from the Book Al-Rawd Al-Mu'tar, edited by Levi-Provençal, Beirut: Dar Al-Jeel, ed.2, 1988 AD.

Ibn Hawqal, Muhammad ibn Ali (d. 397 AH/1007 AD), The Image of the Earth, Beirut: Dar al-Hayat, 1938 AD.

Al-Khashani, Abu Abdullah Muhammad ibn al-Harith ibn Asad (d. 366 AH/977 AD), News of the Jurists and Hadith Scholars, edited by Maria Luisa Abella and Luis Molina, Madrid: Higher Institute for Scientific Research, 1991 AD.

Ibn al-Khatib, Lisan al-Din Muhammad (d. 776 AH/1374 AD), The Badri Glimpse into the Nasrid State, edited by Muhammad Masoud Jibran, Beirut: Dar al-Madar al-Islami, 1st ed., 2009 AD.

Ibn al-Khatib, Lisan al-DinMohammed(d. 776 AH/1374 AD)Selection criteria for mentioning institutes and homesCairo: Library of Religious Culture, 1423m

Ibn Khaldun, Abd al-Rahman ibn Muhammad (d. 808 AH/1406 AD): Al-Ibar and the Diwan of the Beginning and End of the Days of the Arabs, Persians, and Berbers and Those of Their Contemporaries of the Greatest Power, Beirut: Dar al-Kitab al-Lubnani, 1956 AD.

Golden,Shams al-DinAbu Abdullah Muhammad ibn Ahmad (d. 748 AH/1348 AD), History of theEPeace and Deaths of Celebrities and Notables, edited by Omar Abdel Salam Al-Tadmuri, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami, 2nd ed.1993M.

GoldenShams al-Din Abu Abdullah Muhammad ibn Ahmad (d. 748 AH/1348 AD),Biographies of the Noble Figures, edited by Kamel Al-Kharrat, Beirut: Al-Risala Foundation, 3rd ed., 1985.

Al-Dhahabi, Shams al-Din Abu Abdullah Muhammad ibn Ahmad (d. 748 AH/1348 AD), Knowledge of the Great Readers on Classes and Eras, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st ed., 1997 AD.

Al-Zubaidi, Abu Bakr Muhammad ibn al-Hasan (d. 379 AH/990 AD), Classes of Grammarians and Linguists, edited by Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, Cairo: Dar al-Maarif, 2nd ed., (n.d.).

Al-Sam'ani, Abu Sa'd Abd al-Karim ibn Muhammad (d. 562 AH/1167 AD), Genealogies, Hyderabad - India: Ottoman Encyclopedia Press, 1963 AD.

Al-Suyuti, Abd al-Rahman Abu Bakr (d. 911 AH/1506 AD), The Desire of the Conscious in the Classes of Linguists and Grammarians, edited by Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, Beirut, Modern Library, (n.d.).

Al-Dhabi, Ahmad ibn Yahya ibn Umaira (d. 599 AH/2120m), The Seeker's Desire in the History of the Men of Andalusia, Cairo: Dar Al-Kateb Al-Arabi, 1st ed., 1967 AD.

Al-Safadi, Salah al-Din Khalil bin Aybak (d. 764 AH/1363 AD), Al-Wafi bil-Wafiyat, edited by Ahmad al-Arna'ut and Turki Mustafa, Beirut: Dar Ihya al-Turath, 1st ed., 2000 AD.

Al-Tabari, Abu Ja`far Muhammad ibn Jarir (d. 310 AH/923 AD), History of the Prophets and Kings, edited by Nawaf al-Jarrah, Beirut: Dar Sadir, 2nd ed., 2005 AD.

Ibn Abd al-Barr, Abu Omar Yusuf ibn Abdullah (d. 463 AH/1071 AD), Al-Inbah ala Qabail al-Rawat, edited by Ibrahim al-Abyari, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi, 1985 AD.

Ibn Abd al-Hakam, Abu al-Qasim Abd al-Rahman (d. 257 AH/871 AD), The Conquests of Egypt and Morocco, edited by Abdullah Anis al-Tabbaa, Beirut: Dar al-Kitab al-Lubnani, 1989 AD.

Ibn Abd al-Mu'min al-Qat'i, Abd al-Mu'min ibn Abd al-Haqq, Ibn Shama'il (d. 739 AH/1339 AD), Observatories of Knowledge of Place Names and Spots, Beirut: Dar al-Jeel, 1st ed., 1992 AD.

Ibn Abd Rabbih, Ahmad ibn Muhammad (d. 328 AH/940 AD), Al-Iqd al-Farid, edited by Muhammad Sa`id al-`Aryan, Cairo: Al-Istiqamah Press, 1st ed., 1940 AD.

Ibn Adhari, Abu al-Abbas Ahmad ibn Muhammad (alive in 712 AH/1312 AD), Al-Bayan al-Maghrib fi Akhbar al-Andalus wa al-Maghrib, edited by J.S. Colin and Levi Provençal, Beirut: Dar al-Thaqafa, 1st ed., 1983 AD.

Abu al-Fida, Imad al-Din Ismail ibn Muhammad (d. 732H/1332M), Calendar of Countries, edited by Renaud McQueen Deslan, Beirut: Dar Sader, (ed.).

Ibn Farhun, Ibrahim bin Ali bin Muhammad (d. 799 AH/1397 AD), The Golden Brocade in Knowing the Notable Scholars of the School, edited by Muhammad Al-Ahmadi Abu Al-Nour, Cairo: Dar Al-Turath for Printing and Publishing, (n.d.).

Ibn al-Fardi, Abdullah ibn Muhammad ibn Yusuf (d. 403 AH/1013 AD), History of the Scholars of Andalusia, edited by Sayyid Izzat al-Attar al-Husayni, Cairo: Al-Khanji Library, 2nd ed., 1988 AD.

Ibn Fadlallah Al-Omari, Shihab Al-Din Abu Al-Abbas Ahmad Ibn Yahya (d. 749 AH/1349 AD), Paths of Sight in the Kingdoms of the Countries, edited by

Muhammad Abdul Qadir Al-Khuraisat and others, Abu Dhabi: Zayed Center for Heritage and History, 2001 AD.

Judge Ayyad, Abu al-Fadl Ayyad ibn Musa (d. 544 AH/1149 AD), Arrangement of Perceptions and Approximation of Paths, edited by Saeed Ahmed A'rab, Morocco: Fadala Library, Mohammedia, 1970 AD.

Ibn Qāni' al-Baghdādī, Abū al-Ḥasan 'Abd-al-Bāqī (t351h / 962m), Mu'jam al-ṣaḥābah, taḥqīq Ḥamdī al-Dimirdāsh Muḥammad, Maktabat Nizār Muṣṭafá al-Bāz, Makkah al-Mukarramah, 1988m.

Ibn Qutaybah, Abu Abdullah Muhammad ibn Yaslam (d. 276 AH/889 AD), Al-Ma'arif, edited by Tharwat Okasha, Cairo: Dar Al-Ma'arif Al-Masriya, 2nd ed., 1969 AD.

Al-Qifti, Abu al-Hasan Ali ibn Yusuf (d. 646 AH/1248 AD), Inbah al-Rawat ala Anbah al-Nahhat, edited by Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 1st ed., 1982 AD.

Ibn al-Qutiyya, Abu Bakr Muhammad (d. 397 AH/977 AD), History of the Conquest of Andalusia, edited by Ibrahim al-Abyari, Beirut: Dar al-Kitab al-Lubnani, 1989 AD.

Ibn al-Kurdbus, Abd al-Malik (d. 573 AH/1177 AD), History of

Andalusia - a section from the book Al-Iktifa' fi Akhbar al-Khulafa', edited by Ahmad Mukhtar al-Abbadi, Madrid: Institute of Islamic Studies, 1971 AD.

-Ibn Kathīr, Abū al-Fidā' Ismā'īl ibn 'Umar al-Dimashqī (t774h / 1373m), tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm, taḥqīq Sāmī ibn Muḥammad al-Salāmah, Dār Ṭaybah lil-Nashr, al-Riyāḍ, ṭ1420h.

Ibn al-Kalbi, Abu al-Mundhir Hisham ibn Muhammad ibn al-Sa'ib (d. 204 AH/820 AD), The Collection of Genealogies, edited by Naji Hassan, Beirut: Alam al-Kutub, 1986 AD.

Al-Marrakushi, Abd al-Wahid ibn Ali (d. 647 AH/1250 AD), Al-Mu'jab fi Talkhis Akhbar al-Maghrib from the Conquest of Andalusia to the End of the Almohad Era, edited by: Salah al-Din al-Hawari, Beirut: Al-Maktaba al-Asriya, 1st ed., 2006 AD.

Al-Marrakushi, Abu Abdullah Muhammad bin Muhammad bin Abdul Malik (d. 703 AH/1303 AD), The Appendix and Supplement to the Books Al-Mawsul and Al-Silah, edited by Ihsan Abbas, Muhammad bin Sharifah, and Bashar Awad Marouf, Tunis: Dar Al-Gharb Al-Islami, 1st ed., 2012 AD.

Al-Maqri, Shihab al-Din Ahmad ibn Muhammad (d. 1041 AH/1631 AD), Nafh al-Tayyib min Ghusn al-Andalus al-Ratib wa-Minhaq al-Zayyib wa-Minhaq al-Wazir Lisan al-Din Ibn al-Khatib, edited by Ihsan Abbas, Beirut: Dar Sadir, 1900 AD.

authorAnonymous, News Collection on the Conquest of Andalusia and the Mention of Its Princes, May God Have Mercy on Them, and the Wars That Occurred Between

Them, Edited by Ibrahim Al-Abyari, Cairo: Dar Al-Kitab Al-Masry, 2nd ed., 1989 AD.

-Anonymous author: History of the Conquest of Andalusia, edited by Joaquin de Conthalt, Algeria, 1988.

Al-Nasiri, Abu al-Abbas Ahmad ibn Khalid ibn Muhammad (d. 1315 AH/1898 AD), An Investigation of the News of the Countries of the Far Maghreb, edited by Jaafar al-Nasiri and Muhammad al-Nasiri, Casablanca: Dar al-Kitab, (n.d.).

Ibn Nasser Al-Dimashqi, Abu Bakr Muhammad bin Abdullah (d. 842 AH/1439 AD), Clarification of the Mistaken in Recording the Names of Narrators, Their Lineages, Titles and Nicknames, edited by Muhammad Naim Al-Arqasousi, Beirut: Al-Risala Foundation, 1st ed., 1993 AD.

Al-Nuwairi, AHamad ibn Abd al-Wahhab ibn Muhammad(d. 733 AH/1333 AD)The End of the Profit in the Arts of LiteratureCairo: National Library and Archives, 1st ed. 2003m

Al-Waqidi, Abu Abdullah Muhammad ibn Umar (d. 207 AH/822 AD), Al-Maghāzī, edited by Marsden Jones, Oxford, 1966 AD.

-Yaqut al-Hamawi: Shihab al-Din Yaqut (d. 626 AH/1229 AD), Dictionary of Countries, edited by Farid Abdul Aziz al-Najdi, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st ed., 1990 AD.

Al-Yaqubi, Ahmad ibn Abi Yaqub ibn Ja`far ibn Wahb ibn Wahdah (d. 290 AH/902 AD), The History of Al-Yaqubi, Beirut: Dar Beirut, 1980 AD.

Ibn Yunus al-Masri, Abd al-Rahman ibn Ahmad ibn Yunus (d. 347 AH/959 AD) The History of Ibn Yunus, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st ed., 2001 AD.

Arabic references:

Ahmed, Mustafa Abu Daif Ahmed, The Arab Tribes in Andalusia until the Fall of the Umayyad Caliphate 91-422 AH/915-1351 AD, Casablanca: Moroccan Publishing House, 1983 AD.

Khattab, Mahmoud Sheet, Leaders of the Conquest of Andalusia, Jeddah: Dar Manar for Publishing and Distribution, 1st ed.2003m

Salem, Abdul Aziz, History of Muslims and their Monuments in Andalusia from the Arab Conquest until the Fall of the Caliphate in Cordoba, Beirut: Dar Al Nahda Al Arabiya, 1992m.

Al-Sunawi, Abd al-Rab Muhammad Sa`id, The Yemenis in Andalusia - Jihadist Activity from the Conquest until the End of the Amiri Hijaz)91-399 AH/710-1009 AD), Sana'a: Dar Al-Kutub,2004m.

Al-Ubaidi, Abdul-Jabbar Mansi, Al-Taif - The Role of the Arab Thaqif Tribe from the Late Pre-Islamic Era until the Rise of the Umayyad State, Riyadh: Dar Al-Rafai, 2nd ed., 1983.

Amara, Islam Maher Farag, Thaqif Poetry until the End of the Umayyad Era, Abu Dhabi: Abu Dhabi Authority for Culture and Heritage, National Library, 1st ed., 2010.

Anan, Muhammad Abdullah, The Remaining Andalusian Monuments in Spain and Portugal, Cairo: Dar Misr, 1956.

Anan, Muhammad Abdullah, The Islamic State in Andalusia, Cairo: Al-Khanji Library, 4th ed., 1997.

Al-Qaisi, Atef Abbas Hamoudi, Thaqif and its Role in Arab-Islamic History until the Late Umayyad Era, Beirut: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyyah, 1st ed., 2003.

Kahala, Omar Reda, Dictionary of Ancient and Modern Arab Tribes, Beirut: Dar Al-Ilm Lil-Malayin, 2nd ed., 1968.

Mu'nis, Hussein, Fajr al-Andalus - A Study of the History of Andalusia from the Islamic Conquest to the Rise of the Umayyad State (711-759 AD), Cairo: Dar al-Rashad, 4th ed., 2008 AD.

Musa, Muhammad Juma Abd al-Hadi, Dictionary of the Notables of the Arab Tribes in Andalusia, Cairo: Dar al-Afaq al-Arabiya, 1st ed., 2017.

Na'na'i, Abdul Majeed, History of the Umayyad State in Andalusia, Beirut: Dar Al Nahda Al Arabiya, (n.d.).

Scientific messagesand refereed periodicals:

Ashtiwi, Ashraf Yaqoub Ahmed, Andalusia in the Era of the Governors, Master's Thesis, Nablus: An-Najah National University, 2004.

Al-Hashemi, Al-Tahami Al-Raji, The Organization and Administration of the Umayyads in Andalusia through the Quotations of Ibn Hayyan, Rabat: Al-Manahil Magazine, Ministry of Cultural Affairs in Morocco, Year 11, Issue No.29, 1984 AD.

Al-Ani, Hanan Khalil Mohsen, The Qaisite Tribes in Andalusia and Their Political, Military and Administrative Role until the Declaration of the Caliphate (95-316 AH / 714-928m), Master's Thesis, Baghdad: Institute of Arab History and Scientific Heritage,2005m.

-Ajami, Nadia and Khawla Bayta, The Qahtani Tribes and Their Political Role in Andalusia from the Conquest to the End of the Era of the Governors (92-138 AH/711-755 AD), Master's Thesis, El Oued - Algeria: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Martyr Hama Lakhdar,2018m.

-Al-Asimi, Abbas Ghaleb Bajran, The Hawazin Tribe - Its Lineage and Political and Social Role until the End of the Umayyad Era, PhD Thesis, Sudan: Institute of Research and Studies on the Islamic World, Omdurman Islamic University, 2010.

-Anbar, Intisar Jabr, The Arab Tribes that Came to Andalusia in the Books of Genealogy During the Eras of the Conquest and the Governors, Master's Thesis, Iraq: College of Education, Al-Mustansiriya University.2016m

Aissani, Hajar and Rachida Ktefi, The Yemeni Tribes in Andalusia - A Study of the Political and Military Role, Master's Thesis, M'Sila - Algeria: Faculty of Human and Social Sciences, Boudiaf University.2024m.

-Wahrani, Qaddour, The Chamberlainship in Andalusia during the Umayyad Era (138-422 AH/756-1031 AD), Master's Thesis, Algeria, Faculty of Humanities, University of Oran, 2007 AD.

المراجع الأجنبية:

al-Marāji‘ al-ajnabīyah

Lammens: la cite AL- talf arabe de tif la veille de heigire, Imprimerie Catholique, Beyrout, 1922, p 61.

Oiprovencal, levi, Histoire de PEspagne musulmane, Paris, 1950, vol7.



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue	Volume	Month	Year
25	47	March/ Ramadan	1447 AH / 2026 AD

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
25	48	رمضان / مارس	1447 هـ / 2026 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

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

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

ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

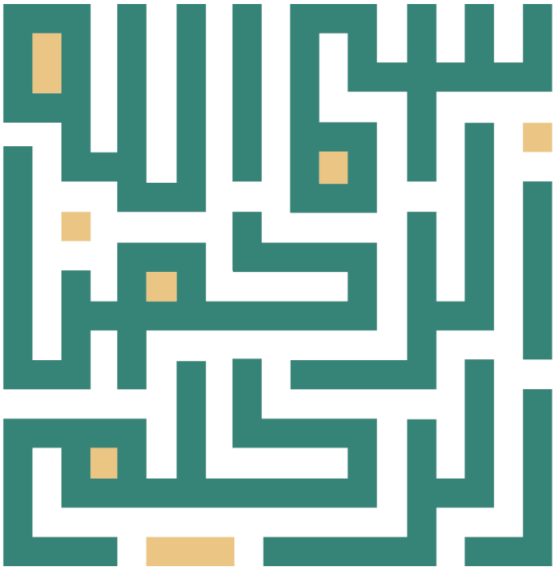
@iujournal4



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن 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 مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية:

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

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

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

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

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

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

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



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة 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 يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتوراة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية د. نوف بنت فهد الزهير	12
2	تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء باستخدام التحليل العنقودي د. شذى بنت شاكر خياط	38
3	توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أداء ادارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن (تصور مقترح) د. أنس بن محمد الشيبان	72
4	درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين د. حنان بنت ونيس الربيع	112
5	تعزيز الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. وفاء بنت عبد الله العمري	144
6	التحقق من موثوقية مقياس ممارسات التقييم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكة المكرمة د. ديانا بنت فهمي حماد	200
7	فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية د. عماد بن جمعان الزهراني	230
8	أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا دراسة تحليلية للاتجاهات البحثية (2020- 2024م) د. مها بنت مطلق الشمري	274
9	العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان دراسة ميدانية مطبقة على نزلاء مراكز علاج وتأهيل المدمنين في القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض د. تهاني بنت محمد الجهني	320
10	صحاري شبه الجزيرة العربية وتأثيرها في حياة الإنسان العربي قبل الإسلام (دراسة تحليلية من خلال المصادر الكلاسيكية) د. فيصل بن سالم الشدقاء	366

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية

The Current State of Graduate Students' Knowledge of English Curriculum and Instruction Terminology

إعداد

د. نوف بنت فهد الزهير

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Nouf Fahad Alzuhair

Associate Professor of Curriculum and Instruction

Department of curriculum and instruction - Faculty of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: nfzuhair@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-025-011

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/١٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٢٩ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية، وقد تم استخدام المنهج الوصفيَّ المسحيَّ والاختبار كأداة للدراسة، وقد كانت العينة هي جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا (مرحلتي الماجستير والدكتوراة) في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٥هـ وعددهم ٦٨ (٢٥ طالب و٤٣ طالبة)، وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كانت بنسبة (٨٨,٣٪) وتعتبر نسبة مرتفعة، فيما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص في البكالوريوس، كما تبين أنه هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع البرنامج، لصالح من نوع برنامجهم الدكتوراه.

الكلمات المفتاحية: طلاب وطالبات الدراسات العليا–المصطلحات الإنجليزية –المناهج وطرق التدريس.

Abstract

The study aimed to examine the current state of graduate students' knowledge of English curriculum and instruction terminology. The study employed a descriptive survey methodology and used a test as the primary research instrument. The sample included all master's and doctoral students in the Department of Curriculum and Instruction at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU) during the third semester of the academic year 1445 AH, with a total of 68 students (25 male and 43 female). The study found that the overall knowledge level of English terminology among graduate students in the department was 88.3% which is considered high. In addition, the findings indicated no statistically significant differences in the participants' responses based on gender or undergraduate major. It was also found that there were statistically significant differences in the responses of the participants attributable to the type of program, in favor of those enrolled in the doctoral program.

Keywords: Graduate students- English terminology- Curriculum and Instruction

المقدمة

تعد اللغة الإنجليزية اللغة الأجنبية التي يتم تدريسها في المملكة العربية السعودية وذلك للدور المهم الذي تلعبه في مجالات متعددة اجتماعية ومهنية وتعليمية، فضلاً عن دورها كلغة عالمية في القرن الحادي والعشرين.

وتتمثل أهمية اللغة الأجنبية في أنها تقود إلى الانفتاح على الثقافات المختلفة، مما يؤدي إلى تنوعها في العالم، فتجعل الإنسان أكثر وعياً، بثقافته وهويته، ويساعد تعلمها كذلك على التواصل بين الناس، وزيادة فهمهم لبعضهم البعض، وبالتالي خلق عالم أفضل، أما من ناحية شخصية فإن معرفتها يزيد من كفاءة وميزات الشخص المهنية (عبدالله، ٢٠١٤).

كما تفرض طبيعة العصر والتغيرات الاجتماعية والعلمية والمهنية والتقنية في معظم البلدان العربية ضرورة تعلم اللغة الإنجليزية كلغة عالمية مشتركة، إذ أصبحت أداة أساسية للانخراط في سوق العمل سواء على المستوى المحلي أو العالمي. (مرزا، ٢٠١٨)

وتكتسب اللغة الإنجليزية أهميتها كونها وسيلة اتصال بين الشعوب، كما تؤدي وظائف عديدة كلغة أم ولغة ثانية كونها الأكثر انتشاراً والأكثر استخداماً في المحافل الدولية، ويتعلم بها كلغة أم ولغة ثانية أكثر من ٧٠٠ مليون شخص من مختلف الجنسيات في مختلف أرجاء العالم، كما كتبت فيها وترجمت إليها مختلف العلوم والآداب القديمة والحديثة، لذا سعت المؤسسات التعليمية إلى اعتماد اللغة الإنجليزية كمتطلب رئيس ضمن خطتها التعليمية (Vaughn et. all 2018,) (الشاعر، ٢٠١٨).

وتهدف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحسين مهارات الطلبة في التحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية، وإعدادهم لمرحلة ما بعد الثانوية العامة، وتأهيلهم للقبول في الجامعات المحلية والدولية، وذلك لمواكبة أفضل الممارسات التعليمية، وسد الفجوة في المهارات الأساسية بين متطلبات الدراسة الأكاديمية واحتياجات سوق العمل(Ministry of Education,2021)، حيث أن اللغة الإنجليزية تعتبر من بين أسس التعليم وضروراته في مراحل التعليم الجامعي، وتنبع أهميتها كونها اللغة التي تدرس بها كافة العلوم في معظم دول العالم (خطابية، ٢٠٠٠) و(الضمور والمساعييد، ٢٠١٧).

مشكلة الدِّراسة

أشار مؤتمر أهمية اللغة الإنجليزية في العلوم الإنسانية الذي نظمته جامعة اليرموك في الأردن في ٢٥ أبريل (٢٠١٩) إلى أن اللغة الإنجليزية مطلب أساسي للباحثين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وتوصلت دراسة (Sumarwati et al.,2020) إلى وجود ضعف في اللغة الانجليزية كأحد المشكلات الأساسية لدى طلبة الدراسات العليا أثناء إجراء بحوثهم، وتضيف دراسة (Jeyaraj,2020) إلى أن الطلاب يحتاجون إلى الدعم في الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية.

ويشير الدعيس (٢٠٢٣) والمطرودي (٢٠١٧) والعنزي(٢٠١٤) إلى أن العديد من طلاب وطالبات الدراسات العليا يفتقرون إلى المهارة الكافية في التعامل مع المصادر والمواد البحثية باللغة الإنجليزية مما أدى إلى محدودية استفادتهم من تلك المصادر، ويذكر كل من الأحمري وآخرون (٢٠٢٢) والشمري (٢٠١٩) و نشوان والزعانين (٢٠١٦) أن هنالك ضعف لدى بعض الباحثين التربويين في التمكن من اللغة الإنجليزية، وقد أوصت دراسة الشمري (٢٠١٩) بضرورة تطوير مستوى طلبة الدراسات العليا في المفردات التربوية باللغة الإنجليزية عن طريق إضافة مقرر واحد على الأقل للغة الإنجليزية.

وانطلاقاً مما سبق، تحددت المشكلة البحثية في تحديد واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أسئلة الدراسة

١. ما واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص في البكالوريوس، نوع البرنامج)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية.

أهمية الدراسة

١. قد تساعد هذه الدراسة قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المقررات في مرحلتي الماجستير والدكتوراة.

٢. يمكن لقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الاستفادة من الاختبار في تقييم مستوى طلاب الدراسات العليا.

حدود الدراسة

أولًا: الحدود الموضوعية: مصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس التي تم تحديدها في القائمة المحكمة، وبرنامجي الماجستير والدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثانيًا: الحدود المكانية: قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالثًا: الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدِّراسة

طلاب وطالبات الدراسات العليا: يقصد بهم طلاب وطالبات الماجستير والدكتوراة المنتظمين في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية: هي المصطلحات الأكاديمية المتخصصة في المناهج وطرق التدريس باللغة الإنجليزية التي يحتاجها طالب الدراسات العليا أثناء بحثه وقراءاته في التخصص.

الإطار النظري والدراسات السابقة

اللغة الإنجليزية الأكاديمية التخصصية

تتطلب العولمة إتقان اللغة الإنجليزية في جميع جوانبها، القراءة والكتابة والتحدث، والاستماع (Rintaningrum, 2018)، وتبرز هذه الأهمية بشكل أكبر في التعليم العالي حيث تعد اللغة

الإنجليزية على نطاق واسع لغة التعليم العالي (Oxford Royale Academy,2025) ولغة النشر العلمي في الأوساط الأكاديمية (Crystal, 2003).

وتعد اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية English for Academic Purposes (EAP) أسلوباً متخصصاً لتعليم اللغة الإنجليزية يتم التركيز فيه على إعداد الطلاب للمتطلبات اللغوية للتعليم العالي، وتعد شكلاً رسمياً ومنظماً يستخدم في البيئات الأكاديمية أو المهنية، ومن أبرز خصائصها ما يلي:

– المصطلحات: تحتوي اللغة الإنجليزية الأكاديمية على مفردات أكثر تعقيدًا من اللغة الإنجليزية العامة، وهي تتضمن المصطلحات التقنية والمصطلحات الأكاديمية الخاصة بمجال معين، ويضيف (Chung &Nation 2003) أن المتعلمين لا يجدون صعوبة كبيرة في التقاط هذه المصطلحات حيث تتكرر في مجال موضوعها، وغالبًا ما يتم تعريفها رسميًا داخل النص وتكون مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمجال الموضوع.

– بنية الجملة: بنية الجملة في اللغة الإنجليزية الأكاديمية أكثر تعقيدًا من اللغة الإنجليزية العامة، حيث إن الجمل أطول والقواعد أكثر تعقيدًا.

– الرسمية: اللغة الإنجليزية الأكاديمية رسمية، تتبع قواعد وهياكل محددة وتستخدم في البيئات الرسمية مثل الكتابة الأكاديمية والتواصل المهني.

– النطق: النطق في اللغة الإنجليزية الأكاديمية أكثر دقة ورسمية من اللغة الإنجليزية العامة، كما يتحدث بها الأكاديميون والباحثون عند تقديم العروض التقديمية أو المشاركة في المناقشات الرسمية (Orange College,2023).

برامج الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس

تتمثل رسالة برنامج الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس في إعداد مختصين في المناهج وطرق التدريس يمتلكون عمقًا علميًا ومهارات بحثية متقدمة للمساهمة في تطوير عمليات التعليم والتعلم ودعم التنمية الوطنية وفق أحدث النظريات التربوية والاتجاهات المعاصرة، وتتمثل رسالة برنامج الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس في تأهيل مختصين أكاديميًا وبحثيًا في

المناهج والتدريس وتقنيات التعليم وفق حاجات المجتمع والمستجدات التربوية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،٢٠٢٥).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (الدعيس، ٢٠٢٣) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه طلبة الدارسات العليا في كلية التربية بجامعة إب (الأكاديمية، والإدارية، والاجتماعية، والشخصية) من وجهة نظرهم، والتعرف على نوع الفروق عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠٥) تعزى لمتغيري (النوع، التخصص). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة إب وعددهم (٥٤) طالباً وطالبةً، طبقت عليهم استبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المعوقات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية والشخصية (من ضمنها صعوبة التعامل مع المواد العلمية والمصادر البحثية التي تكون باللغة الإنجليزية) التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة إب كانت بدرجة كبيرة، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغيري (النوع، التخصص).

فيما هدفت دراسة (الأحمري وآخرون، ٢٠٢٢) إلى الكشف عن أبرز الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات السعودية والتوصل للحلول المقترحة للحد من هذه الصعوبات من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثات المنهج الوصفي المسحي، وكانت (الاستبانة) أداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٦٨) طالب وطالبة دراسات عليا بكليات التربية في الجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد أبرز الصعوبات وكان من أهم الصعوبات الأكاديمية ضعف مستوى اللغة الانجليزية لدى الطلبة.

أما دراسة (Jeyaraj,2020) فقد هدفت إلى استكشاف احتياجات الكتابة لطلاب الدراسات العليا، تم استخدام المنهج النوعي وكانت أداة الدراسة هي المقابلة، توصلت الدراسة إلى أن الطلاب يحتاجون إلى الدعم في ثلاث مجالات رئيسية، الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية والإشراف والتقنية.

كما هدفت دراسة (Sumarwati et al.,2020) إلى استكشاف المشكلات الأساسية التي يواجهها طلبة الدراسات العليا في ماليزيا أثناء إجراء بحوثهم، استخدم الباحثون المنهج النوعي

والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وبلغ عدد عينة الدراسة ٣١ شخصاً، ١٢ في مرحلة الماجستير، و١٠ في الدكتوراة، بالإضافة إلى ٩ أعضاء هيئة تدريس يشرفون على الطلاب، توصلت الدراسة إلى أن المشاكل التي توجه الطلبة هي: مشاكل معرفية تتعلق بالمهارات البحثية، ومشاكل شخصية ومشاكل إدارية، ومشاكل في التفكير والقراءة وضعف اللغة الإنجليزية.

أما دراسة (الحضيف،٢٠٢٠) فقد هدفت إلى معرفة المشكلات الاجتماعية، والمشكلات الأكاديمية، والمشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم، وتحديد الفروق التي تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية) وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وكان طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة القصيم مجتمعاً للدراسة؛ وكانت الاستبانة أداة لها؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات تواجه طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة، كما توجد فروق حول المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم لصالح مرحلة الدكتوراه؛ كما توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات ككل التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم لصالح مرحلة الدكتوراه.

بالإضافة إلى ذلك فقد هدفت دراسة (الشمري، ٢٠١٩) إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في برامج كلية التربية بجامعة الكويت، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والتفرغ للدراسة، وبرنامج الماجستير، وكان المنهج المستخدم هو الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، والتي تم تطبيقها على عينة بلغت (١٦٨) طالب وطالبة دراسات عليا (ماجستير)، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود مشكلات أكاديمية تواجه طلبة الدراسات العليا في برامج كلية التربية بجامعة الكويت بدرجة متوسطة، وقد كانت "المشكلات المتعلقة بالطلبة" أعلى متوسط حسابي بدرجة تقدير "مرتفعة" كان من أهمها عدم إجادة الطلبة للغة الإنجليزية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (برنامج الماجستير) في جميع محاور الدراسة ماعدا محور المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي، وفي الدرجة الكلية لصالح برنامج المناهج وطرق التدريس، بينما لم تسفر الدراسة عن وجود فروق دالة تعزى لمتغير (الجنس).

وهدفت دراسة (الثبيتي، ٢٠١٩) إلى تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال تقويم الأهداف، وطرق التدريس، وخطة البرنامج، وأساليب

وطرق التقويم، والإشراف العلمي، والخدمات البحثية، وكان المنهج المستخدم هو الوصفي المسحي، وكانت أداة البحث المقياس، تم تطبيقه على مجتمع الدراسة المكون من (١٤٣) طالب دكتوراه و(١٣٦) عضو هيئة تدريس، وتوصل البحث إلى أن تقويم برامج الدكتوراه كان بدرجة متوسطة، وأوصى الباحث بتطوير برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؛ وذلك لتتماشى مع الوضع الحالي ومتطلبات المستقبل.

أما دراسة (الأحمدي، ٢٠١٧) فقد هدفت إلى التعرف على مدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب الدراسات العليا وطالباتها بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن مدى امتلاك طلاب الدراسات العليا وطالباتها الملتحقين ببرنامج الماجستير والدكتوراه لمتطلبات البحث التربوي الإحصائية، وتحديد الفروق في مستوى توافر تلك المتطلبات تبعاً لمتغير البرنامج (ماجستير؛ دكتوراه)؛ وكان المنهج المستخدم هو الوصفي المسحي، وقد تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى والاختبار كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم توفر بعض متطلبات البحث متطلبات البحث التربوي، وانخفاض مستوى توفر المتطلبات الإحصائية اللازمة للبحث التربوي لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه قدمت الدراسة تطوير مقترح لمقرر الإحصاء المقدم لطلاب الدراسات العليا وطالباتها في ضوء متطلبات البحث التربوي.

فيما هدفت دراسة (القباطي، ٢٠١٥) إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- بجامعة صنعاء- لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية في الحصول على المعلومات من الموارد الالكترونية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وكانت الاستبانة هي أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالباً من طلبة الدكتوراه والماجستير، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، وكذلك وجود فروق دلالة تعزى لمتغير نوع التخصص العلمي لصالح طلاب تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرائق تدريس العلوم ، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائيا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير).

فيما هدفت دراسة (العنزي، ٢٠١٤) إلى التعرف إلى المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك من وجهة نظرهم، وأثر كل من التخصص والجنس والحالة الوظيفية والمستوى الدراسي في هذه المشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة، وكانت أبرز المشكلات الأكاديمية قلة المراجع والمصادر في مكتبة الجامعة، وعدم وجود حرية أكاديمية للطلبة في اختيار أساتذتهم وعدم اختيار ما يدرسون من مواد بالإضافة إلى ندرة المحاضرات والندوات الأكاديمية اللامنهجية، وضعف الطلبة في إجادة اللغات الأجنبية، وأظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغيري مستوى الدراسة والتخصص.

التعليق على الدراسات السابقة

طبقت دراسة (Jeyaraj,2020) و (Sumarwati et al.,2020) في ماليزيا، فيما طبقت دراسة (القباطي، ٢٠١٥) و(الدعيس، ٢٠٢٣) في اليمن، أما دراسة (الشمري، ٢٠١٩) فكانت في الكويت، فيما طبقت بقية الدراسات في المملكة العربية السعودية.

وكان المنهج الوصفي المستخدم في هذه الدراسة هو المستخدم في جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة كل من (Jeyaraj,2020) و (Sumarwati et al.,2020) فقد استخدمتا المنهج النوعي.

وقد اتفقت دراسة (الأحمدي، ٢٠١٧) في استخدام الاختبار كأداة مع الدراسة الحالية، فيما استخدمت دراسة كل من (Jeyaraj,2020) و(Sumarwati et al.,2020) المقابلة، و(الثبيتي، ٢٠١٩) فقد استخدم المقياس، فيما استخدمت بقية الدراسات الاستبانة، كما اتفقت دراسة كل (القباطي، ٢٠١٥) و(الحضيف، ٢٠٢٠) و(الشمري، ٢٠١٩) و(الدعيس، ٢٠٢٣) و(العنزي، ٢٠١٤) مع الدراسة الحالية في حساب الفروق، كما كان المجتمع في جميع الدراسات هو طلاب الدراسات العليا.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج العلمي المناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

طلاب وطالبات الدراسات العليا (مرحلتي الماجستير والدكتوراة) في قسم المناهج وطرق التدريس في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٥هـ وعددهم ٦٨ (٢٥ طالب و٤٣ طالبة) وتوزيعهم كما في الجدول رقم (١):

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الجنس	ماجستير	دكتوراه	المجموع
الطلاب	6	17	25
الطالبات	30	15	43
المجموع	36	32	68

عيّنة الدراسة

تم إجراء الاختبار على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وكان توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس ونوع البرنامج والتخصص في البكالوريوس كالتالي:

- الجنس: يتضح من الجدول (٢) أن ٦٤,١٪ من أفراد العينة كانوا من الإناث، وأن ٣٥,٩٪ منهم كانوا من الذكور.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	23	35.9
أنثى	41	64.1
المجموع	64	100

- نوع البرنامج: يتضح من الجدول (٣) أن ٧٠,٣٪ من أفراد العينة نوع برنامجهم دكتوراه، وأن ١٢,٥٪ منهم نوع برنامجهم ماجستير تقنيات، وأن ٩,٤٪ منهم نوع برنامجهم ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم، وأن ٧,٨٪ منهم نوع برنامجهم ماجستير مناهج طرق تدريس العلوم الشرعية.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع البرنامج

نوع البرنامج	التكرار	النسبة (%)
ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم	6	9.4
ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	5	7.8
ماجستير تقنيات	8	12.5
دكتوراه	45	70.3
المجموع	64	100

- التخصص في البكالوريوس: يتضح من الجدول (٤) أن ٦٠,٩٪ منهم تخصصهم علمي، وأن ٣٩,١٪ منهم تخصصهم أدبي.

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص في البكالوريوس

التخصص	التكرار	النسبة (%)
علمي	39	60.9
أدبي	25	39.1
المجموع	64	100

الأساليب الإحصائية المستخدمة

١. معامل الفا كرنباخ لحساب ثبات الأداة.
٢. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٣. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.
٤. اختبار ت(T) لمعرفة الفروق الإحصائية لعينتين مستقلتين.
٥. اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية.
٦. اختبار مان – ويتني (Mann – Whitney) لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد اختبار للكشف عن واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق الخطوات التالية:

١. بناء قائمة أوَّلية بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية التي ينبغي أن يتمكَّن منها طلاب وطالبات الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس، وذلك بالرجوع لخطة البرنامج، وتوصيف المقرَّرات والمراجع التربوية التخصصية، والدراسات التربوية.

٢. القيام بعرض القائمة الأوَّلية على مجموعة من المتخصّصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وقد تم التعديل على القائمة تبعاً لآراء المحكمين، وبذلك أصبحت القائمة تتكوَّن من المصطلحات التالية:

(مخرجات التعلم، الغايات التربوية، طرق التدريس، أهداف الدرس، أنشطة التعلم، مهام التعلم، الأنشطة الجماعية، الأنشطة الفردية، تقييم الأقران، التقييم الذاتي، التقييم كتعلم، التقويم الحقيقي، التغذية الراجعة، تنظيم المنهج،

Augmented Reality, Virtual Reality, Artificial Intelligence, Cloud Computing, Curriculum Planning, Curriculum Construction, Curriculum Design, Curriculum Document, Activity curriculum, Theories, Standards).

٣. تَمَّ إعدادُ الاختبار في صورته الأوَّليَّة، وقد تكوَّن الاختبار من (٢٥) مصطلح من نوع الاختيارِ من متعدد.

صدق الاختبار: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، قامت الباحثة بالتأكد من صدقه وقدرته على قياس ما أعد له من خلال ما يلي:

- الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم التعديل في ضوء الملحوظات.

- صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من تماسك الأسئلة بالدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه؛ نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال درجات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٥) معاملات الارتباط لكل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط
1	0.679**
2	0.639**
3	0.536**
4	0.617**
5	0.642**
6	0.663**
7	0.431**
8	0.346**
9	0.523**
10	0.599**
11	0.455**
12	0.472**
13	0.671**
14	0.608**
15	0.573**
16	0.547**
17	0.591**
18	0.507**
19	0.394**
20	0.779**
21	0.677**
22	0.642**
23	0.711**
24	0.575**
25	0.483**

(**) دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

- معامل السهولة والصعوبة والتمييز

قامت الباحثة بحساب مُعامِل الثبات للاختبار، وتحديد مُعامِلات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار، وحساب زمن الاختبار، وتمَّ حساب الزمن اللازم للاختبار (٣٠) دقيقة.

يوضح الجدول (٦) قيم معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار حيث تراوحت قيم معامل السهولة بين (٠,٤٤-٠,٦٨) وقيم معامل الصعوبة بين (٠,٣٢-٠,٥٦) وقيم معامل التمييز بين (٠,٣٥-٠,٧١) وهي قيم مناسبة.

جدول (٦) معامل السهولة والصعوبة والتمييز

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.68	0.32	0.59
2	0.58	0.42	0.47
3	0.60	0.40	0.47
4	0.51	0.49	0.53
5	0.68	0.32	0.41
6	0.58	0.42	0.59
7	0.68	0.32	0.35
8	0.60	0.40	0.47
9	0.51	0.49	0.41
10	0.68	0.32	0.53
11	0.58	0.42	0.71
12	0.58	0.42	0.41
13	0.51	0.49	0.53
14	0.68	0.32	0.59
15	0.44	0.56	0.47
16	0.51	0.49	0.41
17	0.68	0.32	0.59
18	0.44	0.56	0.71
19	0.46	0.54	0.53
20	0.68	0.32	0.47
21	0.46	0.54	0.65
22	0.51	0.49	0.71
23	0.44	0.56	0.65
24	0.46	0.54	0.35
25	0.51	0.49	0.41

الثبات: تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٧) قيمة معامل الثبات.

الجدول (٧) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاختبار

المحور	معامل الثبات
واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	0.907

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول:

تحديد واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

يتضح من الجدول (٨) أن نسبة معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية هي (٨٨,٣٪).

جدول (٨) يوضح واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.		يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	88.3%
الإجابة عن السؤال الأول:	الإجابة عن السؤال الأول:	

الإجابة عن السؤال الثاني:

تمت الإجابة وتحديد وجود الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (الجنس، نوع البرنامج، التخصص في البكالوريوس) كما يلي:

١. متغير الجنس: تم إجراء اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية لواقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس:

جدول (٩) يوضح اختبار ت (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	ذكر	22.39	4.64	62	0.422	0.660
	أنثى	21.87	4.34			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ معامل T (٠,٤٢٢) عند درجة حرية (٦٢) ومستوى دلالة (٠,٦٦٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٢.متغير التخصص في البكالوريوس: تم إجراء اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية لواقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس.

جدول (١٠) يوضح اختبار ت (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص في البكالوريوس

المحاور	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	علمي	22.82	2.82	62	1.73	0.088
	أدبي	20.80	6.04			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس، حيث بلغ معامل T (١,٧٣) عند درجة حرية (٦٢) ومستوى دلالة (٠,٠٨٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٣.متغير نوع البرنامج: تم إجراء اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية لواقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير نوع البرنامج.

جدول (١١) يوضح اختبار كروسكال والس لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير نوع البرنامج

المحاور	نوع البرنامج	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم	6	17.50	14.18	3	0.003*
	ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	5	16.90			
	ماجستير تقنيات	8	22.75			
	دكتوراه	45	37.97			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير نوع البرنامج، حيث بلغ معامل مربع كاي (١٤،١٨) عند درجة حرية (٣) ومستوى دلالة (٠،٠٠٣) وهو أصغر من (٠،٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من نوع برنامجهم دكتوراه والبرامج: ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم ، ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ماجستير تقنيات لصالح من نوع برنامجهم دكتوراه، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك:

جدول (١٢) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير نوع البرنامج

المحور	نوع البرنامج	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم	10.83	65	44	0.006*
	دكتوراه	28.02	1261		
	ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	11.50	57.50	45.50	0.020*
	دكتوراه	27.06	1217.50		
	ماجستير تقنيات	16.38	131	95	0.034*
	دكتوراه	28.89	1300		

(*) دالة عند 0.05

مناقشة النتائج

تبين عند الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة أن واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كانت بنسبة (٨٨,٣٪) وتعتبر نسبة مرتفعة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (الأحمري وآخرون، ٢٠٢٢) و(Jeyaraj,2020) و(Sumarwati et al.,2020) و(الشمري،٢٠١٩) و(العنزي، ٢٠١٤) التي أثبتت وجود ضعف في مستوى اللغة الإنجليزية، وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة الاختبار كانت متخصصة بمصطلحات المناهج وطرق التدريس وليست لقياس مستوى اللغة الإنجليزية بشكل عام، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Chung &Nation 2003) بأن المتعلمين لا يجدون صعوبة كبيرة في المصطلحات حيث تتكرر في مجال موضوعها، وغالبًا ما يتم تعريفها رسميًا داخل النص وتكون مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمجال الموضوع، وقد يعود ذلك إلى أن الملتحقين ببرامج الدراسات العليا كانت تقدم لهم مقررات اللغة الإنجليزية العامة وتعد الطلاب والطالبات بشكل ممتاز للدراسة الأكاديمية.

فيما تبين عند الإجابة على السؤال الثاني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الدعيس، ٢٠٢٣) و(الحضيف،٢٠٢٠) و(الشمري، ٢٠١٩) وتختلف مع دراسة (القباطي، ٢٠١٥)، وقد يعود عدم وجود فروق إلى أن الممارسات التدريسية التي تقدم للطلاب والطالبات من قبل أعضاء وعضوات هيئة التدريس متشابهة حيث يلتزم الأعضاء بتوصيف المقرر المقدم من القسم.

كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدعيس، ٢٠٢٣) وتختلف مع دراسة (القباطي، ٢٠١٥)، وقد يعود ذلك لأن نوعية المصطلحات المستخدمة في تخصص المناهج وطرق التدريس مختلفة عما تم دراسته في مرحلة البكالوريوس.

كما تبين أنه هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير نوع البرنامج، لصالح من نوع برنامجهم دكتوراه، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحضيف،٢٠٢٠) ودراسة (العنزي، ٢٠١٤) وتختلف مع دراسة (الدعيس، ٢٠٢٣) و(القباطي، ٢٠١٥)، ومن خبرة الباحثة في تدريس المرحلتين فقد يعود وجود الفروق إلى أن نسبة اطلاع طلاب وطالبات الدكتوراة على الأبحاث باللغة الإنجليزية أعلى مما يزيد حصيلتهم اللغوية لأنهم قد مروا بمرحلة الماجستير ودراسة المقررات وكتابة البحث، بالإضافة إلى أن قسم المناهج وطرق التدريس يقدم مقرراً تخصصياً في مرحلة الدكتوراة (قراءات في التخصص) يتم فيه تناول ومناقشة الأبحاث والمقالات العلمية باللغتين العربية والإنجليزية.

توصيات الدراسة

١. إضافة مقرر يعنى بتطوير الحصيلة اللغوية التخصصية لطلاب وطالبات الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس.

٢. الاستفادة من الاختبار في التقييم المستمر لمستوى طلاب الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس.

مقترحات الدراسة

١. واقع مستوى اللغة الإنجليزية لطلاب وطالبات الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس.

٢. تطوير برنامج الماجستير لقسم المناهج وطرق التدريس في ضوء الاحتياجات اللغوية للطلاب والطالبات.

المراجع

المراجع العربية:

الأحمدي، سعاد مساعد سليمان. (٢٠١٧). تطوير مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء متطلبات البحث التربوي: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية، ٢(٢)،٤٥- ٨٧١.

الأحمري، مها محمد وبن سفران، نورة فالح خريزان، السالم، وفاء عبد الله محمد. (٢٠٢٢). الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات السعودية وسبل حلها من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٣)، ١٩٦ — ٢٤٥.

الثبيتي، خالد بن عواض بن عبد الله. (٢٠١٩). تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، ١٨، ١٥ — ٩٤.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٢٥) البرامج الأكاديمية في قسم المناهج وطرق التدريس. *https://units.imamu.edu.sa/colleges/foe/teachingmethods_dep/Pages/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B1%D8%A7D9%85%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%A7%D8%AF%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9.aspx*

جامعة اليرموك. (٢٠١٩، أبريل). أهمية اللغة الإنجليزية في العلوم الإنسانية. [مؤتمر]. الأردن.

الحضيف، فهد. (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القصيم، ١٤(٢)، ٨٩٠-٩١٨.

خطابية، ماجد. (٢٠٠٠). قياس مهارة القراءة ضمن مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق لدى طلبة معلم مجال اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٨(١)، ١٢٠ — ١٣٥.

الدعيس، ماجد. (٢٠٢٣). المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة إب. مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ١٠(٨١)، ١٨٢ — ٢١٠.

الشاعر، أماني عبد الرحمن. (٢٠١٨). دور اليوتيوب في اكتساب الأطفال مهارات اللغة الإنجليزية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٩(١)، ٢٣٢ — ٢٥٥.

الشمري، أمل. (٢٠١٩). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في برامج كلية التربية بجامعة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة الكويت.

الضمور، سامي حامد والمساعيد، جودت. (٢٠١٧). مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الأول الثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

عبد الله، بشر. آدم. (٢٠١٤). تعلم اللغتين الإنجليزية والفرنسية في السودان. مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم، ٦(٨)، ١٨٥ – ٢٠٤.

العنزي، سعود عيد الحثربي. (٢٠١٤). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك من وجهة نظرهم. رسالة الخليج العربي، ٣٥(١٣٤)، ٤٣ – ٦٢.

القباطي، هلال. (٢٠١٥). درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة. مجلة أبحاث، جامعة الحديدة، ٤. ١ – ١٩.

مرزا، هنبيت محمود. (٢٠١٨). تقويم برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٢(٤)، ٢٤١ – ٢٨٠.

المطرودي، زكية بنت علي عبد الرحمن. (٢٠١٧). مشكلات طالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس وتصور مقترح للتغلب عليها. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٣(١)، ٢١٧ – ٢٨٧.

نشوان، تيسير محمود حسين، الزعانين، جمال عبد ربه. (٢٠١٦). دليل البحث التربوي. غزة: مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية:

Abdullah, B. A. (2014). Learning English and French languages in Sudan. Journal of the Faculty of Education at the University of Khartoum, 6(8), 185-204.

Alahmadi, S. M. S. (2017). Developing a statistics course for postgraduate students in the Department of Curriculum and Instruction at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in light of educational research requirements: A proposed model. Journal of Educational Sciences, 2(2), 45-71.

Alahmari, M. M., Bin Safran, N. F. K., & Al-Salem, W. A. M. (2022). Difficulties faced by postgraduate students in colleges of education at Saudi universities and their solutions from their perspective. Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences, 16(3), 196-245.

Alanzi, S. A. H. (2014). Administrative and academic problems faced by postgraduate students at the University of Tabuk from their perspective. Gulf Arab Journal, 35(134), 43-62.

Aldais, M. (2023). Barriers faced by postgraduate students in the College of Education at Ibb University. Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, 10(81), 182-210.

Aldamoor, S. H., & Almasaeed, J. (2017). Problems of teaching English to first-grade secondary students in Karak's educational directorates from the teachers' perspective]. [Unpublished Master's Thesis, Middle East University, Amman.

Alhudaif, F. (2020). Problems faced by postgraduate students in the College of Education at Qassim University from their perspective. Qassim University Journal, 14(2), 890-918.

Almatroudi, Z. A. A. (2017). Problems faced by postgraduate students at Qassim University from the perspective of students and faculty members and a proposed model to overcome them. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 33(1), 217-287.

Alqubati, H. (2015). The degree of possession of search engines and digital information sources skills by postgraduate students in the College of Education at Sana'a University from the students' perspective. Al Hodeidah University Journal for Research, 4, 1-19.

Alshaar, A. A. (2018). The role of YouTube in acquiring English language skills for children. Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences, 9(1), 232-255.

Alshammari, A. (2019). Academic problems faced by postgraduate students in the College of Education programs at Kuwait University. [Unpublished Master's Thesis], Kuwait University.

Althabiti, K. A. A. (2019). Evaluation of doctoral programs in the educational departments at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Journal of Educational Sciences, 18, 15-94.

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. (2025). Academic programs in the Department of Curriculum and Instruction. https://units.imamu.edu.sa/colleges/foe/teachingmethods_dep/Pages/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B1%D8%A7D9%85%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%A7%D8%AF%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9.aspx

Khatabia, M. (2000). Measuring reading skills at the levels of recall, comprehension, and application among English language teacher students at Mutah University. Mutah Journal for Research and Studies, 18(1), 120-135.

Merza, H. M. (2018). Evaluation of the intensive English language course program at the Arab Open University in Saudi Arabia from the students' perspective. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(4), 241-280.

Nashwan, T. M. H., & Al-Zaanin, J. A. R. (2016). Guide to Educational Research. Gaza: Samir Mansour Library for Publishing and Distribution.

Yarmouk University. (2019, April).The importance of the English language in the humanities. [Conference], Jordan.

المراجع الأجنبية:

Chung, T., & Nation, I. S. P. (2003). Technical vocabulary in specialised texts. Reading in a Foreign Language, 15(2), 103-116.

Crystal, D. (2003). English as a global language. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Jeyaraj, J. J. (2020). Academic writing needs of postgraduate research students. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 17(2), 1-23.

Ministry of Education. (2021). Teaching English from the first grade of primary school to enhance students' language abilities from an early age. https://www.moe.gov.sa/en/mediacenter/MOEnews/Pages/english-tech-2021-76.aspx

Orange College. (2023). What is the difference between general and academic English? https://medium.com/@orangecollege/what-is-the-difference-between-general-and-academic-english-4890a698f578

Oxford Royale Academy. (2025). Why should I learn English? 10 compelling reasons. https://www.oxford-royale.com/articles/reasons-learn-english

Rintaningrum, R. (2018). Investigating reasons why listening in English is difficult: Voice from foreign language learners. Asian EFL Journal, 20(11), 6-15.

Sumarwati, S., Amiruddin, M. H., & Ibrahim, B. (2020). Problems faced by post-graduate students during the research process. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 9(5), 239-244.

Vaughn, M., Parsons, S., Gallagher, M., & Branen, J. (2016). Teachers' adaptive instruction supporting students' literacy learning. Reading Teacher, International Literacy Association, 69(5), 539-547.

تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء باستخدام التحليل العنقودي

Student Classification According to Factors Influencing Statistical Achievement Using Cluster Analysis

إعداد

د. شذى بنت شاكر خياط

أستاذ القياس والتقويم المساعد

قسم علم النفس– كلية العلوم الاجتماعية والإعلام– جامعة جدة

Dr. Shatha Shaker Khayat

Assistant Professor of Measurement and Evaluation

Department of Psychology- College of Social Sciences and Media- University of Jeddah

Email: sskhayyat@uj.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-012

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/٢٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٦/٢٢ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تجمعات الطلبة وفقاً للعوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء والمتمثلة في (قلق الاختبار، القلق الإحصائي، الاتجاه نحو الإحصاء) باستخدام التحليل العنقودي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٠ طالبة من طالبات قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والإعلام بجامعة جدة. ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام ثلاث مقاييس: قائمة قلق الاختبار، ومقياس القلق الإحصائي، ومقياس الاتجاه نحو الإحصاء. وتوصلت نتائج الدراسة عند التعبير عن التحصيل الدراسي للطالبات بالاستناد على تقديرها في مقرر الإحصاء (أي باعتبار متغير التحصيل متغيراً نوعياً) إلى وجود أربع مجموعات صنفت وفق التقدير الذي حصلت عليه الطالبة في مقرر الإحصاء. بينما أسفرت النتائج عن وجود مجموعتين فقط تضمنت المجموعة الأولى الطالبات ذوات التحصيل المرتفع بينما صنف في المجموعة الثانية جميع الطالبات ذوات التحصيل المنخفض، وذلك عند التعبير عن التحصيل الدراسي للطالبات بالاستناد على الدرجة النهائية لمقرر الإحصاء (أي باعتبار متغير التحصيل متغيراً كمياً متصلاً). وأوضحت نتائج التحليل العنقودي وجود تأثير لنوع بيانات المتغيرات على جودة النموذج التنبؤي التصنيفي وعدد العناقيد التي صنفت الطالبات فيها.

الكلمات المفتاحية: التحليل العنقودي، العناقيد، التحصيل الدراسي، قلق الاختبار، القلق الإحصائي، والاتجاه الإحصاء.

Abstract

This study aimed to explore student clusters based on factors affecting academic achievement in the statistics course, namely (test anxiety, statistical anxiety, and attitudes toward statistics), using cluster analysis. The study sample consisted of 230 female students from the Department of Psychology at the College of Social Sciences and Media, University of Jeddah. To achieve the study's aim, data were collected using three scales: the Test Anxiety Inventory, the Statistical Anxiety Scale, and the Attitudes Toward Statistics Scale. The study results, when expressing students' academic achievement based on their grades in the statistics course (i.e., considering achievement as a categorical variable), revealed four groups classified according to the students' grades in the statistics course. In contrast, the results indicated only two groups when academic achievement was expressed based on the final score in the statistics course (i.e., considering achievement as a continuous quantitative variable). The first group included students with high achievement, while the second group comprised all students with low achievement. The results of the cluster analysis highlighted the influence of variable data types on the quality of the predictive classification model and the number of clusters in which students were classified.

Keywords : Cluster analysis, clusters, Statistical Achievement, test anxiety, statistical anxiety, and attitudes toward statistics.

المقدمة

يعد علم الإحصاء من العلوم الأساسية ذات الدور الجوهري في تطوير وتنمية مختلف الجوانب الحياتية العلمية والثقافية والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والصحية. وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بهذا العلم حيث شهد العمل الإحصائي في المملكة تطوراً ملحوظاً منذ عام ١٤٢٦هـ على المستوى التنظيمي وذلك من خلال صدور العديد من القرارات المنظمة والداعمة لمسيرة العمل الإحصائي والتي تفعَّل دور قطاع الإحصاء في المملكة، حيث انتهت بصدور قرار مجلس الوزراء الموقر في عام ١٤٣٧هـ القاضي بالموافقة على تنظيم الهيئة العامة للإحصاء، والذي أوكل لها الإشراف الفني والمنظم لقطاع الإحصاء، وتكوين منظومة شاملة من قواعد البيانات الإحصائية الوطنية لمختلف المجالات، من خلال إيجاد نظام مركزي للمعلومات في الهيئة على المستوى الوطني يرتبط آلياً بجميع الجهات العامة والمشاركة في تطوير جميع أنظمة المعلومات والعمل الإحصائي للوصول إلى منظومة إحصائية شاملة ودقيقة وموحدة وذلك بهدف دعم راسمي السياسات وصنَّاع ومتخذي القرارات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للمضي قُدمًا في تنفيذ خطط التنمية (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٥). كما ساهمت الجامعات بدور رئيسي في مساندة تطور العمل الإحصائي في جميع القطاعات، حيث عمدت جميع الجامعات إلى إكساب طلابها أساسيات علم الإحصاء من خلال إدراج عدد من مقررات الإحصاء ضمن الخطط الدراسية في مختلف التخصصات الأكاديمية، لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من توظيف الإحصاء في دراسة الظواهر وإجراء البحوث المرتبطة بتخصصاتهم خلال حياتهم الأكاديمية والمهنية، وذلك بتقديم الوصف الدقيق للظواهر المدروسة وتلخيص النتائج في شكل مفيد ومناسب، ودراسة العوامل المرتبطة بها والمؤثرة عليها واستخلاص الاستنتاجات وتعميمها على المجتمع.

ويمثل القلق وخاصة القلق الأكاديمي أحد معوقات الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة بالرغم من كونه استجابة طبيعية للمواقف والضغوط التي يتعرض لها الطالب، حيث تعمل التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة في البيئة التعليمية كعوامل ضغط يمكن أن ينشأ عنها في بعض الحالات اضطرابات قلق قد تؤدي إلى تعطل الأداء العاطفي والفسيولوجي والإدراكي للفرد. ويمكن أن يتجلى القلق الأكاديمي في أشكال متنوعة من القلق تعتمد على نوع التحديات التي

يواجهها الطالب في السياق التعليمي. ومن أبرز مظاهر القلق الأكاديمي المختلفة القلق من الاختبار، والقلق من اللغة الأجنبية، والقلق من الرياضيات، والقلق من التحدث أمام الجمهور، وغيرها (Idoiaga-Mondragon et al., 2025). وبالرغم من الدور الهام الذي تلعبه الاختبارات في حياة الطلبة باعتبارها أحد أساليب تقييم التعلم الأساسية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، حيث تعد من أبرز التحديات التي تسبب مستويات مرتفعة من القلق لدى الطلبة مما قد يؤثر على تحديد مصيرهم ومستقبلهم الدراسي والعملي ومكانتهم في المجتمع. ويتخذ قلق الاختبار أهمية خاصة حيث إن تفاقم مستواه لدى الطلبة يؤثر بشكل جوهري على كثير من العمليات العقلية التي تعتبر من المكونات الأساسية للنجاح الدراسي كالانتباه والتذكر والإدراك، مما يؤدي إلى تشتت الانتباه وصعوبة الاسترجاع وضعف القدرة على معالجة المعلومات (رزق، ٢٠٢٤). وقد أظهرت العديد من الدراسات الارتباط بين قلق الاختبار وعدد من المتغيرات ومنها: التحصيل الدراسي، ودافع الانجاز، ومستوى الثقة بالنفس، والمرونة النفسية، والحكمة الاختبارية، والتثقيف النفسي، والمعتقدات غير العقلانية كدراسة كلٍ من: Dawood, et al., 2016؛ شويعل، ٢٠١٧؛ Borekci & Uyangor, 2018؛ المجمعي، ٢٠١٩؛ نصار، ٢٠٢٠؛ المسكرية والظفري، ٢٠٢٠؛ Bedel et al., 2020؛ Agnes et al., 2022؛ السبيعي وآخرون، ٢٠٢٣؛ دسوقي وآخرون، ٢٠٢٣؛ بوطرفيف وعلي، ٢٠٢٣؛ مريز، ٢٠٢٤.

وفيما يتعلق بقلق الطلاب من بعض المقررات الدراسية، نجد أن قلق الرياضيات يعد أحد مظاهر القلق الأكاديمي التي جذبت اهتمام الكثير من التربويين. فيرى الكثير منهم أنه من المتغيرات الهامة التي تلعب دوراً فعالاً في العملية التعليمية، حيث إنه يجعل الطلبة يتصفون بالخوف من الاعتماد على الذات، وعدم القدرة على حل المشكلات، وبسلوك التجنب والعصبية ونقص الفهم وضعف الأداء، كما أنه يؤثر سلباً على اتجاه الطلاب فيجعلهم يحاولون تجنب مقرر الرياضيات كلما أمكنهم ذلك، مما يجعلهم يبتعدون عن دراسة الرياضيات بفروعها المختلفة (أبو هاشم، ٢٠٠٢). ويرى تيغزة أن مادة الإحصاء أكثر المواد إثارة لمخاوف طلبة العلوم الاجتماعية بصفة عامة لكونها ترتبط بالرياضيات ولكون الطلبة يعتقدون أن هذه المادة صارمة في منطقها الرياضي، وكذلك يشير بيوتروفيسكي Pitrowski إلى أن معظم طلبة العلوم الاجتماعية الملتحقين بمقررات الإحصاء يشعرون بدرجة عالية من التوتر والخوف والقلق لاعتقادهم بأن دراسة هذه

المقررات يعد بمثابة تحدٍ أكاديمي يتطلب تجاوزه جهداً مضاعفاً ومشقة عالية (العونية والزقاي، ٢٠٢٢). وقد أشارت دراسة كل من: الطيطي وآخرون، ٢٠١٥؛ عبد الصادق، ٢٠١٦؛ أبو عيش، ٢٠١٧؛ Stella & Glory, 2018؛ Cukon, 2018؛ Zahan et al., 2020؛ عبد الحميد وآخرون، ٢٠٢٠؛ Adeniyi, 2021؛ Saidi & Siew, 2022؛ Levpušček & Cukon, 2022؛ رقاد والزقاي، ٢٠٢٣ إلى أن حدوث القلق الإحصائي لدى الطلبة يرتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية منها: الاكتئاب، والأداء الأكاديمي، والتسويف الأكاديمي، ومهارات التفكير الإحصائي، والدافعية للتعلم، والتحصيل الدراسي، والذات الإحصائية، والأفكار اللاعقلانية، وأنماط التعلم، والكفاءة الذاتية، والاتجاه نحو الإحصاء، كما أكدت الدراسات على أن الكثير من المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقررات الإحصاء لا ترجع فقط إلى انخفاض القدرات العقلية أو الاستعدادات الدراسية لديهم، بل قد تكون انعكاساً للعوامل الموقفية والأفكار غير المنطقية والاتجاهات السلبية لديهم نحو الإحصاء (عبد الصادق، ٢٠١٦).

ويعد فهم الاتجاهات عنصراً مهماً لفهم تحصيل الطلبة بشكل عام وفهم معتقداتهم حول قدراتهم وتوقعاتهم للنجاح والتنبؤ بدافعية التعلم لديهم. ونظراً للدور الجوهري لمقررات الإحصاء في حياة الطلبة الأكاديمية والمهنية، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعدد من المقررات الأخرى التي يجب على طلبة البكالوريوس اجتيازها كمقرر مناهج البحث ومقرر مشروع التخرج، بالإضافة لحاجتهم إلى توظيف الإحصاء في حياتهم العملية المستقبلية، فإن من الأهمية بمكان أن يطور الطلاب اتجاهات إيجابية نحوها، ليسهل عليهم الحصول على الاستفادة الحقيقية منها (سليم وريان، ٢٠٠٩؛ العتيبي، ٢٠٢٣). وقد أولى عدد من الباحثين اهتمامًا بدراسة اتجاهات الطلبة نحو مقرر الإحصاء، والعوامل المرتبطة بها، ومدى تأثيرها على تحصيلهم الأكاديمي في المقرر، ومن بين هذه الدراسات ما قدمه كل من: الألفي، ٢٠١٨؛ الفقي وعبد الصادق، ٢٠١٨؛ أبو فودة، ٢٠٢٠؛ علي، ٢٠٢٠؛ Adeniyi, 2021 ؛ O'Bryant et al., 2021؛ بوفرة وموسى، ٢٠٢٢؛ بن لعربي والزقاي، ٢٠٢٢؛ Saidi & Siew, 2022؛ العتيبي، ٢٠٢٣؛ Pitura, 2023.

كما اهتم الكثير من الباحثين بدراسة التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة في مقررات الإحصاء وتنوعت أهدافهم. حيث أجريت عدد من الدراسات بهدف التعرف على مستوى التحصيل الدراسي في الإحصاء بينما استهدفت عدد من الدراسات الكشف عن العلاقة بين التحصيل

الدراسي في الإحصاء والعوامل المختلفة ونمذجة تلك العلاقات، في حين اهتمت مجموعة من الدراسات بدراسة الفروق في التحصيل الدراسي في الإحصاء التي تعزى للمتغيرات المختلفة ومن تلك الدراسات دراسة كل من: عبد الصادق، ٢٠١٦؛ Dawood et al., 2016؛ أبو عيش، ٢٠١٧؛ الفقي وعبد الصادق، ٢٠١٨؛ Borekci & Uyangor, 2018 ؛ المسكرية والظفري، ٢٠٢١؛ حجة وسليمان، ٢٠٢١؛ العونية والزقاي، ٢٠٢٢؛ Zahan et al., 2020؛ Ahmad et al., 2022؛ بوطرفيف وعلي، ٢٠٢٣؛ العونية والزقاي، ٢٠٢٣؛ رزق، ٢٠٢٤.

إن الاتجاه العام في البحوث هو استخدام طرق القياس الكمية والأساليب الإحصائية وذلك لدراسة الظواهر العلمية وتحليل العلاقات المتبادلة بينها على أساس موضوعي. وفي بعض الدراسات يستهدف الباحثون بناء نماذج تصنيفية لمعرفة تصنيف الحالات الموجودة في مجموعات متشابهة وغير متشابهة، ولتحقيق هذا الهدف يستخدم التحليل العنقودي Cluster Analysis فهو أحد الأساليب الإحصائية المتعددة المتغيرات التي تعمل على تصنيف البيانات وتجميعها، وفقا للمتغيرات أو المعايير المراد تبيان أهميتها ودورها في إعداد المقارنات والمقاربات التي تسهم في بناء منهجية واضحة حول المجموعات المشكلة، من خلال تحديد مكامن التشابه والاختلاف فيما بينها. حيث يستهدف التحليل العنقودي تصنيف مجموعة من الحالات Cases أو المتغيرات Variables بطرق معينة وترتيبها داخل عناقيد Clusters بحيث تكون الحالات المصنفة داخل عنقود معين متجانسة فيما يتعلق بخصائص محددة، وتختلف عن الحالات الأخرى الموجودة في عنقودٍ آخر. ويمكن إجراء هذا التحليل باستخدام أحد الطرق التالية: التحليل العنقودي الهرمي Hierarchical Cluster Analysis، التحليل العنقودي غير الهرمي (بالمتوسطات) K-Means Cluster Analysis، التحليل العنقودي ذو الخطوتين Two-Step Cluster Analysis. وبالرغم من أن التحليل العنقودي يحتل مكانة مهمة في المجالات العلمية المختلفة بما في ذلك المجالات الإنسانية مثل الاقتصاد والطب، فإن استخدامه في المجالات التربوية والنفسية ما زال محدوداً جداً في حدود ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات وبحوث، لذلك فإنه من الأهمية بمكان دراسة إمكانية الاستفادة من هذه التقنية الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية ومعرفة مدى فاعليتها (الشافعي، ٢٠١٤؛ نامق، ٢٠١٤؛ أحمد، ٢٠١٥؛Ambrosini et al., 2017؛ الحلواني، ٢٠١٨؛ الفقي وآخرون، ٢٠٢١؛ طه، ٢٠٢٢؛ قواسمي ومشيد، ٢٠٢٢؛ الداوودي والكعبي،

٢٠٢٢؛ الحلبي، ٢٠٢٣؛ الزوي، ٢٠٢٣؛ Adhikari et al., 2023 ؛ Harantová et al., 2023؛ الرواشدة، ٢٠٢٤؛ أحمد وآخرون، ٢٠٢٤؛ Pathamathamakul et al., 2024).

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لمقررات الإحصاء في البرامج الأكاديمية الخاصة بعلم النفس، لما توفره هذه المقررات من مهارات إحصائية وأدوات منهجية تسهم في تصميم الدراسات والبحوث النفسية وتطبيقها وتحليل البيانات وتفسير النتائج لفهم السلوك البشري والظواهر النفسية بشكل منهجي علمي، إلا أن الملاحظة الميدانية والخبرة التدريسية للباحثة كشفت عن وجود معاناة واضحة لدى العديد من الطلبة في اكتساب هذه المهارات وتحقيق مستويات تحصيل دراسي مرتفعة في مقررات الإحصاء. ورغم وفرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي في الإحصاء وعدد من العوامل مثل القلق الإحصائي واتجاهات الطلبة نحو الإحصاء وقلق الاختبار، إلا أن معظمها اقتصر على تحليل العلاقات المباشرة وغير المباشرة ودراسة الفروق التي قد تعزى لعدد من المتغيرات الديموغرافية، دون التطرق إلى بناء نماذج تنبؤية تصنيفية تُسهم في تصنيف الطلبة إلى مجموعات متجانسة استنادًا إلى خصائصهم ومستوى تحصيلهم، لفهم العوامل الأكثر تأثيرًا في كل فئة، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في محاولة سد هذه الفجوة البحثية.

وانطلاقاً من الحاجة إلى تطوير نموذج تنبؤي تصنيفي يُسهم في الكشف عن أبرز العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي في مقررات الإحصاء لدى طلبة علم النفس، وتصنيفهم إلى مجموعات متجانسة، بما يُسهم في توجيه التدخلات التعليمية والدعم الأكاديمي بصورة أكثر فاعلية، تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: هل يوجد نموذج تصنيفي للتحصيل الدراسي للطلبة في مقررات الإحصاء في ضوء ثلاث من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للمقرر (قلق الاختبار والقلق الإحصائي والاتجاه نحو الإحصاء)؟

من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما مستوى كل من (قلق الاختبار والقلق الإحصائي والاتجاه نحو الإحصاء) لدى عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة جدة؟

٢– ما هو نموذج تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء؟

٣– هل يوجد تأثير لنوع بيانات المتغيرات على نموذج تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء؟

أهداف الدراسة:

١– التعرف على مستوى العوامل المؤثرة على تصنيف التحصيل الدراسي للطلبة في مقرر الإحصاء والمتمثلة في (قلق الاختبار والقلق الإحصائي والاتجاه نحو الإحصاء) لدى عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة جدة.

٢– الكشف عن نموذج تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء..

٣– التعرف على أثر اختلاف نوع بيانات المتغيرات على نموذج تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء.

أهمية الدراسة:

١– فهم مستوى عدد من العوامل (قلق الاختبار– القلق الإحصائي– الاتجاه نحو الإحصاء) التي تؤثر على تصنيف التحصيل الدراسي للطلبة في مقرر الإحصاء قد يساعد أساتذة الإحصاء في الجامعات عامة والجامعات السعودية خاصة لإيجاد طرق مناسبة لرفع دافعية تعلم مقررات الإحصاء لدى طلبة الكليات الإنسانية.

٢– قد تساهم نتائج الدراسة في تسليط الضوء على العوامل التي تلعب دوراً في تحديد مستوى التحصيل الدراسي في مقررات الإحصاء والتي تتطلب من المختصين إعداد برامج إرشادية وتدريبية لمساعدة الطلبة في تحقيق مستويات مرتفعة في التحصيل الدراسي في مقررات الإحصاء.

٣- قد تساعد الدراسة الحالية في إيجاد نموذج تطبيقي لاستخدام التحليل العنقودي كأسلوب إحصائي في تحليل بيانات الدراسات النفسية لبناء نماذج تصنيفية.

مصطلحات الدراسة:

قلق الاختبار Exam Anxiety:

حالة انفعالية وجدانية مكدرة، تعتري الفرد في الموقف السابق للاختبار أو موقف الاختبار نفسه وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الاختبار ومتعلقاته (أبو هاشم، ٢٠٠٢).

ويحدد إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في قائمة قلق الاختبار المستخدمة في الدراسة.

القلق الإحصائي Statistical Anxiety:

حالة من العصابية والخوف والإحباط، والشعور بالتوتر والانزعاج عند مواجهة مقرر الإحصاء، أو القيام بعمل تحليلات إحصائية أو جمع ومعالجة وتفسير البيانات إحصائياً. ومن مظاهره قلق تفسير البيانات، وقلق حجرة الدراسة والاختبار، والخوف من طلب المساعدة، والخوف من أساتذة الإحصاء، ونقص الكفاءة الإحصائية، وانخفاض مستوى مفهوم الذات الحسابي (أبو هاشم، ٢٠٠٩).

ويحدد إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس القلق الإحصائي المستخدم في الدراسة.

الاتجاه نحو الإحصاء Attitude Toward Statistics:

المشاعر الإيجابية أو السلبية التي يبديها الطلبة نحو مقررات الإحصاء وموضوعاتها ومدرسيها (سليم وريان، ٢٠٠٩)

ويحدد إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس الاتجاه نحو الإحصاء المستخدم في الدراسة.

التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء Statistical Achievement:

درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مقرر الإحصاء.

ويحدد إجرائياً: بالتقديرات والدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة في مقرر الإحصاء.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة فهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظواهر ووصفها بصورة دقيقة من خلال الواقع، حيث تعتمد إجراءاته على وصف الظاهرة استناداً على البيانات والحقائق التي يتم جمعها وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة موضع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات قسم علم النفس بجامعة جدة المسجلات بمقرر الإحصاء النفسي بالعام الجامعي ٢٠٢٤ والبالغ عددهن (٢٣٠) طالبة.

أدوات الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة الحالية تم تطبيق نسخة الكترونية من الأدوات التالية المقننة على طلبة الجامعة:

١- قائمة قلق الاختبار (أبو هاشم، ٢٠٠٢): المعدة من قبل سبيلبرجر وزملاؤه، والمكونة من ٢٠ مفردة أمام كل منها أربع استجابات (دائماً- غالباً- أحياناً- أبداً) بحيث تعطى درجات الاستجابات (٤- ٣-٢-١) على الترتيب لجميع المفردات بينما تعطى استجابات العبارة الأولى الدرجات (١-٢-٣-٤) على الترتيب. ويتراوح مجموع الدرجات بين ٢٠ و٨٠ درجة بحيث يشير حصول المفحوصين على درجات عالية على أنهم يميلون لاعتبار المواقف الاختبارية مواقف مهددة لشخصياتهم مما يزيد من حدة الانفعالات والتوتر والعصبية لديهم في هذه المواقف. كما يمكن الحصول على درجتين للمقاييس الفرعية التي تتضمنها القائمة والتي تعبر عن المكونين الرئيسيين لقلق الاختبار وهما: الاضطراب الذي يعد المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد

ويتمثل في الأفكار السلبية والتشويش الذهني، والانفعال الذي يعبر عن رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف الاختباري والمتمثل في الأعراض الجسدية والانفعالات (مثل خفقان القلب، التوتر). وقد أثبتت دراسة الخصائص السيكومترية للقائمة تمتعها بخائص سيكومترية جيدة.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنائي لقائمة قلق الاختبار من خلال الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس الفرعي الذي تنتمي له بين (.٥٥٦ – .٧١٩) بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للقائمة بين (.٤٣٠ – .٧١٧) وبلغت قيمتي معامل الارتباط بين درجة المقياسين الفرعيين والدرجة الكلية (.٦٩١،.٧٩٧) على الترتيب، إضافة إلى أن تلك القيم كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.٠١). وهذا يدل على أن كل مفردة تعمل في الاتجاه نفسه الذي يعمل به المكوِّن الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، مما يؤكد الاتساق الداخلي لقائمة قلق الاختبار. وقد تم فحص الثبات لدرجات القائمة بطريقتي الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والثبات المركب باستخدام معادلة ماكدونالد أُوميجا. وقد بلغت قيم معاملي ألفا (α) وأُوميجا (ω) للقائمة (.٩١٢، .٩٠٧) على الترتيب. وتشير نتائج فحص الصدق والثبات إلى تمتع القائمة بخصائص سيكومترية جيدة.

٢– مقياس تقدير القلق الإحصائي (أبو هاشم، ٢٠٠٩): من إعداد كريز وويلكيتر المكون من ٥١ مفردة مقسمة على محورين، يضم المحور الأول ٢٣ مفردة تشير إلى الخبرات التي قد تسبب القلق عند مواجهة مواقف تعلم خاصة بالإحصاء بحيث يشمل ثلاثة أبعاد هي: قلق التفسير، قلق حجرة الدراسة والاختبار، الخوف من طلب المساعدة، بينما يتكون المحور الثاني من ٢٨ مفردة تصف مشاعر الفرد نحو مقرر الإحصاء مقسمة في الأبعاد الثلاث: الكفاءة الإحصائية، مفهوم الذات الحسابي، الخوف من أساتذة الإحصاء. ويستجيب المفحوص في محوري المقياس وفقاً لمقياس ليكرت من (١–٥) بحيث تتدرج فئات الاستجابة في المحور الأول من معارض بشدة إلى موافق بشدة، وتتدرج فئات الاستجابة للمحور الثاني من بدون قلق إلى قلق كثير جداً. وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين ٥١– ٢٥٥ درجة بحيث تدل

الدرجة المرتفعة إلى وجود مستوى عالٍ من القلق الإحصائي لدى الفرد. وأوضحت نتائج التحقق من الصدق والثبات أن مقياس تقدير القلق الإحصائي ذو خصائص سيكومترية جيدة.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير القلق الإحصائي في البحث الحالي تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه وأظهرت النتائج وقوع تلك القيم في المدى (.٦٢١ –.٨٤٠) بينما وقعت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس في المدى (.٤٣٦ –.٧٨١)، وبلغت قيمتي معامل الارتباط بين درجة المحورين والدرجة الكلية (.٩٠٢،.٨٩٤) على الترتيب، إضافة إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.٠١) وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس. ودلت نتائج حساب معاملي الثبات للمقياس باستخدام معادلتي كرونباخ ألفا وماكدونالد أُوميجا على الثبات العالي لدرجات المقياس حيث بلغت قيم المعاملات (.٩٥٧، .٩٦١) على الترتيب. وتؤكد النتائج على أن مقياس تقدير القلق الإحصائي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي (أبو هاشم، ٢٠٠٢، ٢٠٠٩).

مقياس الاتجاه نحو الإحصاء (سليم وريان، ٢٠٠٩): المعد من قبل هيلتون وزملاءه المكون من ٢١ مفردة تتدرج الاستجابة عليها من موافق بشدة إلى معارض بشدة. وتتوزع مفردات المقياس على ثلاثة أبعاد هي: الاتجاه الانفعالي والكفاءة المعرفية، القيمة، الصعوبة، بحيث يطلب من المفحوص تحديد الاستجابة التي تعبر عن رأيه أحسن تعبير لكل مفردة من مفردات المقياس، وتعطى الاستجابات الدرجات (٥– ٤– ٣– ٢ –١) للمفردات ذات الصياغة الإيجابية بينما تعطى الاستجابات الدرجات (١– ٢– ٣– ٤– ٥) إذا كانت المفردات سلبية الصياغة. ويتراوح مجموع الدرجات بين ٢١ و١٠٥ درجة بحيث تشير الدرجات المرتفعة إلى وجود اتجاه إيجابي لدى المفحوص نحو الإحصاء بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود اتجاه سلبي لدى المفحوص.

وتشير نتائج فحص الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو الاحصاء إلى تمتع المقياس بخصائص جيدة. حيث توضح نتائج التحقق من الصدق البنائي إلى تراوح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي له بين (.٦٩٨ –.٩٦١) بينما وقعت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس في المدى (.٦٦٦ –.٨٦٧) وبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية (.٩١٥،.٩٠١، .٩٢٧)

على الترتيب، وقد كانت جميع تلك القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١.)، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس. وقد أظهرت نتائج فحص الثبات لدرجات المقياس باستخدام معادلتي كرونباخ ألفا وماكدونالد أُوميجا تمتع درجات المقياس بثبات عالي، حيث بلغت قيم معاملي ألفا (α) وأُوميجا (ω) للمقياس (٩٨٧٠، ٩٦٠٠) على الترتيب. وتتسق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت لها دراسة (سليم وريان، ٢٠٠٩).

ويتم الحكم على مستوى المتغير لدى المفحوص من خلال المتوسط المرجح لمقاييس المتغيرات الثلاث وفق الجدول التالي:

جدول (١): مستويات المتغيرات (قلق الاختبار، القلق الإحصائي، الاتجاه نحو الإحصاء)

المتغير	المستوى				
	منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
قلق الاختبار	1 - 1.60	1.61 – 2.20	2.21 – 2.80	2.81 – 3.40	3.41 – 4
القلق الإحصائي	1 - 1.80	1.81 – 2.60	2.61 – 3.40	3.41 – 4.20	4.21 – 5
الاتجاه نحو الإحصاء	1 - 1.80	1.81 – 2.60	2.61 – 3.40	3.41 – 4.20	4.21 – 5

الأساليب الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات وتحليلها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري للإجابة على السؤال الأول.
- التحليل العنقودي ذو الخطوتين Two-Step Cluster Analysis للإجابة على السؤالين الثاني والثالث. حيث يستخدم هذا النوع من التحليل العنقودي لتصنيف الحالات أو الملاحظات ذات البيانات المختلطة إلى مجموعات متجانسة (Cluster)، أي عند وجود نوعين من المتغيرات: متغيرات تصنيفية وأخرى كمية مستمرة، وفي هذه الحالة تمنع طبيعة بيانات الحالات إجراء التحليل المباشر باستخدام طريقتي التحليل العنقودي الهرمي Hierarchical Cluster Analysis، والتحليل العنقودي غير الهرمي (بالمتوسطات) K-Means Cluster Analysis.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى كل من (قلق الاختبار والقلق الإحصائي والاتجاه نحو الإحصاء) لدى عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة جدة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لعينة الدراسة على مقاييس المتغيرات الثلاث والموضحة في الجدول التالي:

جدول (٢) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
قلق الاختبار	2.21	0.379	متوسط
القلق الإحصائي	2.90	0.419	متوسط
الاتجاه نحو الإحصاء	3.07	0.240	متوسط

بملاحظة القيم في الجدول (٢) نجد أن قيم متوسطات كل من قلق الاختبار والقلق الإحصائي لدى عينة الدراسة وقعت ضمن المستوى المتوسط، ودلت قيمة متوسط الاتجاه نحو الإحصاء والتي اقتربت من قيمة نهاية فترة المدى المتوسط على وجود اتجاه متوسط يميل إلى الإيجابية لدى أفراد عينة الدراسة.

السؤال الثاني: ما هو نموذج تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام أسلوب التحليل العنقودي ذي الخطوتين Two-Step Cluster Analysis لمناسبته لتحليل البيانات في حال وجود متغيرات تصنيفية (التحصيل الدراسي الذي يعبر عنه من خلال تقدير الطالبة فيي مقرر الإحصاء) ومتغيرات كمية متصلة (قلق الاختبار، القلق الإحصائي، الاتجاه نحو الإحصاء). أظهرت نتائج التحليل العنقودي ما يلي:

تم تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً للعوامل المؤثرة في التحصيل في ضوء نموذج تنبؤي تصنيفي ذي أربع عناقيد، ويوضح الجدول (٣) توزيع أفراد العينة في العناقيد الأربع، ويشير التمثيل البياني في الشكل (١) أن جودة العنقدة في النموذج التصنيفي وفقاً لمقياس Silhouette مقبولة، حيث تجاوزت قيمته (٠,٢٥).

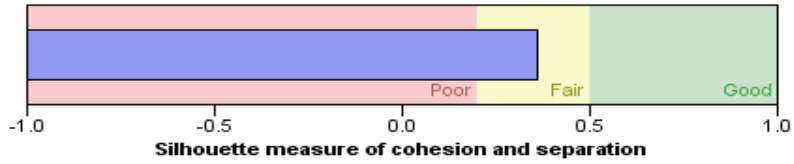
جدول (٣) توزيع الأفراد داخل عناقيد النموذج

العناقيد					
	1	2	3	4	المجموع
عدد الأفراد	47	47	83	53	230
النسبة المئوية	20.4%	20.4%	36.1%	23.0%	100%

Model Summary

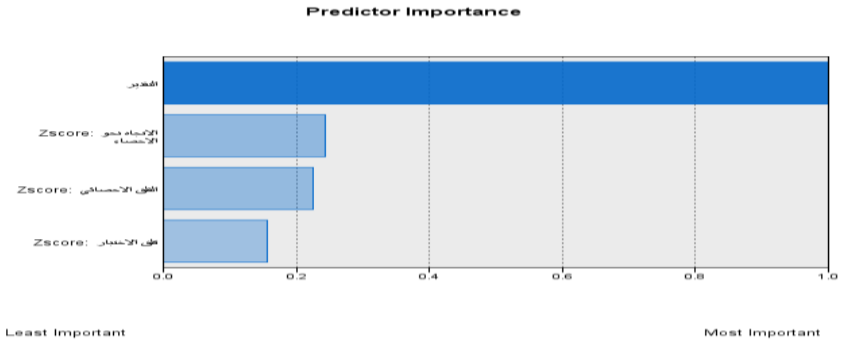
Algorithm	TwoStep
Inputs	4
Clusters	4

Cluster Quality



شكل (١): ملخص النموذج وجودة العنقدة

ويبرز الشكل (٢) أن متغير التحصيل الدراسي المعبر عنه من خلال تقديرات الطالبات في مقرر الإحصاء هو المتغير التنبؤي الأكثر أهمية في تصنيف الأفراد داخل العناقيد الأربع مع انخفاض أهمية المتغيرات الثلاث الأخرى، حيث تقاربت قيم مربع كاي للمتغيرات الثلاث من القيمة (٠,٢) والتي تشير إلى انخفاض أهمية المتغير في التنبؤ بالتصنيف.



شكل (٢): أهمية المنبئات

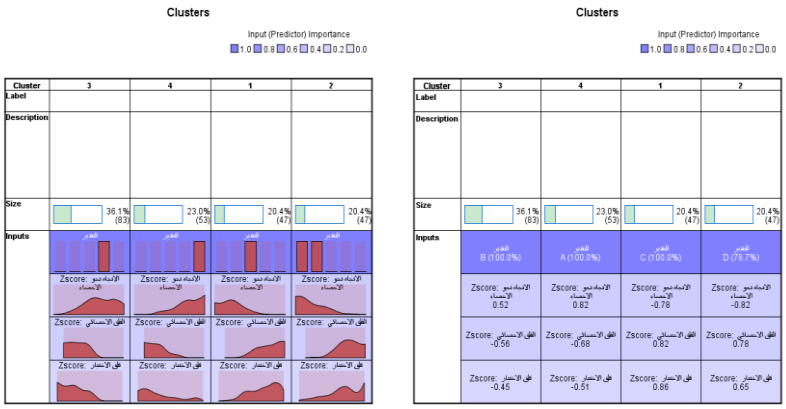
وتوضح الجداول المعروضة في الشكل (٣) أن العناقيد الأربع جاءت كالتالي:

العنقود الأول: تكون من جميع الطالبات الحاصلات على تقدير جيد (C) واللاتي كان مستوى اتجاههن نحو الإحصاء سلبي أي أقل من المتوسط بينما قلقهن الإحصائي وقلقهن من الاختبار إيجابي أي أعلى من المتوسط.

العنقود الثاني: تكون من جميع الطالبات الحاصلات على تقدير مقبول (D) بالإضافة إلى جميع الطالبات الحاصلات على تقدير ضعيف (F) واللاتي كان مستوى اتجاههن نحو الإحصاء سلبي أي أقل من المتوسط بينما قلقهن الإحصائي وقلقهن من الاختبار إيجابي أي أعلى من المتوسط.

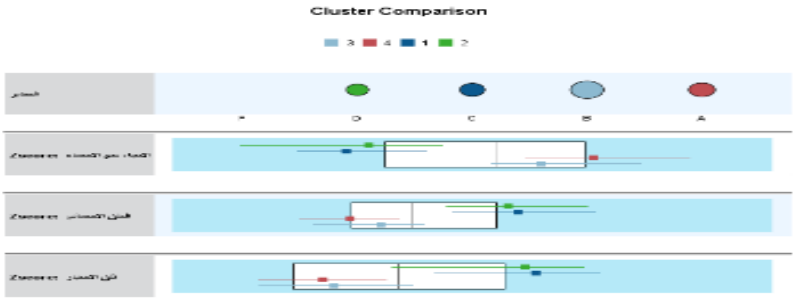
العنقود الثالث: تكون من جميع الطالبات الحاصلات على تقدير جيد جداً (B) واللاتي كان مستوى اتجاههن نحو الإحصاء إيجابي أي أعلى من المتوسط بينما قلقهن الإحصائي وقلقهن من الاختبار سلبي أي أقل من المتوسط.

العنقود الرابع: تكون من جميع الطالبات الحاصلات على تقدير ممتاز (A) واللاتي كان مستوى اتجاههن نحو الإحصاء إيجابي أي أعلى من المتوسط بينما قلقهن الإحصائي وقلقهن من الاختبار سلبي أي أقل من المتوسط.



شكل (٣): العناقيد

ويبرز الشكل (٤) والذي يوضح المقارنة بين العناقيد الأربع للنموذج تقارب خصائص الطالبات المصنفات في العنقودين الأول والثاني في المتغيرات (الاتجاه نحو الإحصاء، القلق الإحصائي، قلق الاختبار) وبالمثل تقارب خصائص الطالبات المصنفات في العنقودين الثالث والرابع في المتغيرات الثلاث.



شكل (٤): مقارنة العناقيد

السؤال الثالث: هل يوجد تأثير لنوع بيانات المتغيرات على نموذج تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء؟

للإجابة على هذا السؤال تم إعادة استخدام أسلوب التحليل العنقودي ذو الخطوتين Two-Step Cluster Analysis بحيث تكون جميع المتغيرات كمية متصلة (قلق الاختبار، الاتجاه نحو الإحصاء، القلق الإحصائي، التحصيل الدراسي الذي يعبر عنه من خلال درجة الطالبة في مقرر الإحصاء). أظهرت نتائج التحليل العنقودي أنه تم تصنيف أفراد عينة الدراسة في نموذج ذو عنقودين ويوضح الجدول (٤) توزيع أفراد العينة في العناقيد. ويشير التمثيل البياني في الشكل (٥) أن جودة العنقدة في النموذج التصنيفي وفقاً لمقياس Silhouette جيدة، حيث تجاوزت قيمته (٠,٥).

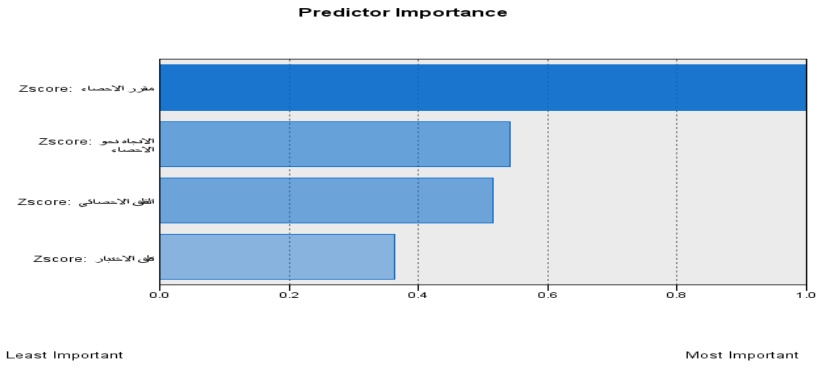
جدول (٤) توزيع الأفراد داخل عناقيد النموذج

	العناقيد		
	1	2	المجموع
عدد الأفراد	94	136	230
النسبة المئوية	40.9%	59.1%	100%



شكل (٥): ملخص النموذج وجودة العنقدة

ويوضح الشكل (٦) أنه بالرغم من أن متغير التحصيل الدراسي المعبر عنه من خلال درجات الطالبات في مقرر الإحصاء هو المتغير التنبؤي الأكثر أهمية في تصنيف الأفراد داخل العناقيد، إلا أن المتغيرات المنبئة الثلاث الأخرى لعبت دوراً مهماً في التصنيف، حيث تجاوزت قيم مربع كاي لمتغيري (الاتجاه نحو الإحصاء، القلق الإحصائي) القيمة (٠,٥) وبلغت قيمة مربع كاي لمتغير قلق الاختبار (٠,٣٧). ويمكن ترتيب متغيرات الدراسة من حيث أهميتها في التنبؤ بتصنيف الأفراد في العنقودين كالتالي: التحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء، الاتجاه نحو الإحصاء، القلق الإحصائي، قلق الاختبار.



شكل (٦): أهمية المنبئات

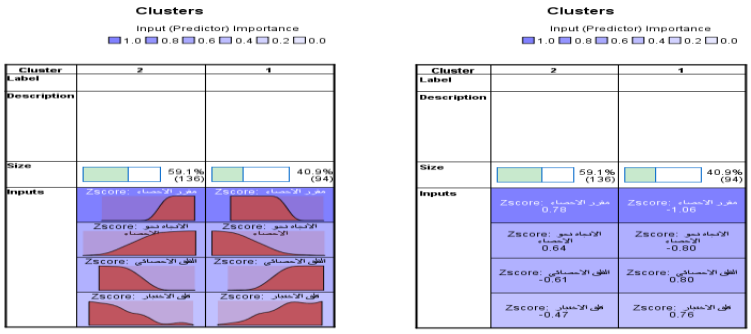
وفي ضوء ما جاء في الجدولين المعروضين في الشكل (٧) يمكن تسمية العنقودين وتوضيح خصائص كل الأفراد في كلٍ منهما كالتالي:

العنقود الأول (الطلبة المنخفضين):

تكون من جميع الطالبات اللاتي تراوحت درجاتهن بين (٧٩- ٤٩) أي الحاصلات على تقديرات جيد (C) ومقبول (D) وضعيف (F) واللاتي كان مستوى اتجاههن نحو الإحصاء سلبي أي أقل من المتوسط بينما قلقهن الإحصائي وقلقهن من الاختبار إيجابي أي أعلى من المتوسط.

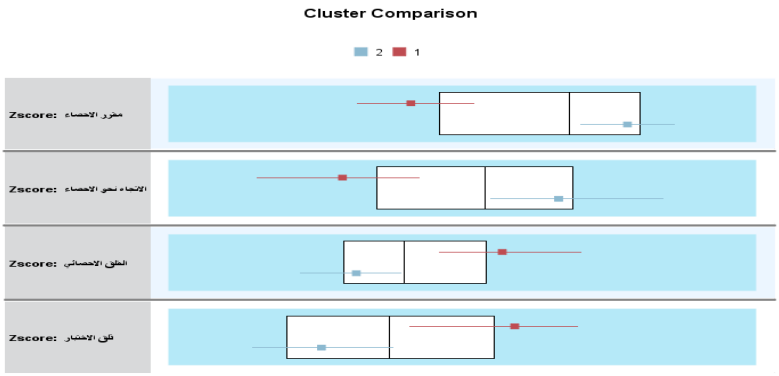
العنقود الثاني (الطلبة المرتفعين):

تكون من جميع الطالبات اللاتي تراوحت درجاتهن بين (٩٩- ٨٠) أي الحاصلات على تقديرات ممتاز (A) وجيد جداً (B) واللاتي كان مستوى اتجاههن نحو الإحصاء إيجابي أي أعلى من المتوسط بينما قلقهن الإحصائي وقلقهن من الاختبار سلبي أي أقل من المتوسط.



شكل (٧): العناقيد

ويبرز الشكل (٨) والذي يوضح المقارنة بين عنقودي النموذج خصائص الطالبات المصنفات في العنقودين في متغيرات الدراسة الأربع (التحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء، الاتجاه نحو الإحصاء، القلق الإحصائي، قلق الاختبار).



شكل (٨): مقارنة العناقيد

وبمقارنة نتائج تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودي ذي الخطوتين Two-Step Cluster Analysis يتضح وجود تأثير لنوع بيانات المتغيرات المنبئة على النماذج التصنيفية من حيث عدد العناقيد وجودة العنقدة. حيث أظهرت النتائج جودة أعلى للنموذج التصنيفي التنبؤي في حال كانت بيانات جميع المتغيرات المنبئة كمية متصلة فقط بينما قلت جودة النموذج عندما تنوعت بيانات المتغيرات بين التصنفية والكمية المتصلة.

الاستنتاجات والتوصيات:

تؤثر عدد من العوامل على تحصيل طلبة البكالوريوس في مقرر الإحصاء وقد حاولت الدراسة الحالية التعرف على مستوى ثلاثة من تلك العوامل المتمثلة في متغيرات الدراسة (قلق الاختبار والقلق الإحصائي والاتجاه نحو الإحصاء) لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة جدة، والتحقق من دور تلك المتغيرات كمنبئات تساهم في تصنيف مستوى التحصيل الدراسي للطالبات في الإحصاء. وتوصلت الدراسة إلى تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى متوسط في جميع متغيرات الدراسة الثلاث. ويشير وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار والقلق الإحصائي والاتجاه نحو الإحصاء لدى طلبة بكالوريوس علم النفس إلى تفاعل مجموعة من العوامل النفسية والتربوية التي تؤثر في تجربتهم التعليمية. فالمستوى المتوسط من القلق الإحصائي يعكس شعورًا بالتوتر الناتج عن صعوبة المقرر وطبيعته الكمية، خاصة لدى طلبة يميلون عادة إلى التخصصات النظرية والكيفية، مما يجعلهم أقل ألفة بالمفاهيم الرياضية. هذا القلق يرتبط كذلك بقلق الاختبار، حيث يشعر الطلبة بالضغط أثناء التقييمات نتيجة لتوقعاتهم العالية أو رهبة الفشل، لكن هذا القلق يبقى في مستوى محفّز دون أن يصل إلى حد الإعاقة الأكاديمية. أما الاتجاه المتوسط نحو الإحصاء، فيعكس مزيجًا من إدراك الطلبة لأهمية المقرر ودوره الجوهري في دراسة الظواهر النفسية، وصعوبة في تفاعلهم مع المقرر بسبب الخبرات السابقة، أو طريقة تدريس المقرر، أو شخصية أستاذ المقرر، أو المصادر التعليمية والتقنية، أو مدى ربط المفاهيم الإحصائية بتخصص علم النفس. ويدل كذلك وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار والقلق الإحصائي والاتجاه نحو الإحصاء لدى الطلبة على تحقق درجة من التوازن بين القلق والاتجاه، مما يشير إلى وجود استعداد للتعلّم لديهم يمكن تعزيزه من خلال تحسين طرائق التدريس، وتقديم الدعم النفسي والأكاديمي، وربط الإحصاء بتطبيقاته العملية في علم النفس، مما قد يسهم في تخفيض القلق وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو المقرر.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (بوطرفيف وعلي، ٢٠٢٣) التي توصلت إلى مستوى متوسط لقلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ودراسة (الزعبي، ٢٠٢٣) التي أظهرت كذلك مستوى متوسط لقلق الاختبار لدى طلبة المسار التحضيري الطبي بجامعة حائل، ودراسة (حجة، ٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار لدى طلبة الجامعات السودانية، ودراسة (زكي، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من القلق الإحصائي لدى الطلبة، ودراسة (الألفي، ٢٠١٨) التي أبرزت نتائجها أن طلبة علم النفس الجنائي والصحة النفسية بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية لديهم اتجاهات متوسطة تميل للإيجابية نحو الإحصاء. بينما اختلفت مع نتائج دراسة كل من: دراسة (عبدالله، ٢٠٢٥) والتي أظهرت نتائجها ارتفاع قلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية بجامعة سبها، ودراسة (بن لعربي والزقاي، ٢٠٢٢) والتي تشير إلى ارتفاع مستوى اتجاه طلبة الجامعة الجزائرية نحو الإحصاء وانخفاض مستوى قلق الاختبار لديهم. ودراسة (رحيم، ٢٠١٦) التي توصلت إلى تمتع طلبة كلية التربية بجامعة بغداد بمستوى مرتفع من القلق الإحصائي. ودراسة (الطيطي وآخرون، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى انخفاض مستوى القلق الإحصائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك، ودراسة (العتيبي، ٢٠٢٣) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى طلبة القياس والتقويم بجامعة أم القرى، ودراسة (بوفرة وبن موسى، ٢٠٢٢) التي أبرزت نتائجها أن اتجاهات طلبة علم النفس نحو الإحصاء إيجابية منخفضة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ من خلال المتغيرات الثلاث بمستوى التحصيل الدراسي في الإحصاء. وبالرغم من وجود تأثير لنوع بيانات المتغيرات على نموذج تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء من حيث جودة النموذج وعدد العناقيد لصالح البيانات الكمية المتصلة، إلا أن ذلك لم يؤثر على ترتيب المتغيرات وفقاً لأهميتها في تصنيف الطلبة تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء. حيث جاء ترتيب أهمية المتغيرات في التنبؤ بتصنيف الطلبة حسب مستوى التحصيل الدراسي كالتالي: الاتجاه نحو الإحصاء ثم القلق الإحصائي وأخيراً قلق الاختبار. وتشير هذه النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء تؤثر إلى حدٍ كبير على درجة فعالية الطلبة أثناء دراسة المقرر، حيث تلعب مشاعرهم نحو المقرر وموضوعاته دوراً جوهرياً في درجة مشاركتهم واندماجهم في الأنشطة التعليمية وأدائهم

للمهمات الإحصائية، كما ترتبط تلك المشاعر بدرجة المخاوف والقلق لدى الطلبة من دراسة الإحصاء، إضافة إلى القلق الذي يعاني منه الطلبة من الامتحانات والمواقف التقويمية، مما يؤدي إلى تدني تحصيلهم الدراسي في المقرر. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت لها عدد من الدراسات والتي أكدت في مجملها على وجود علاقات تربط بين التحصيل الدراسي لمقرر الإحصاء والعوامل المتمثلة في (قلق الاختبار، والقلق الإحصائي، والاتجاه نحو الإحصاء) كدراسة كل من: (أبو هاشم، ٢٠٠٢) و(عبد الصادق، ٢٠١٦) و(Dawood et al ٢٠١٦,) و(أبو عيش، ٢٠١٧) و(Borekci & Uyangor ٢٠١٨,) و(أبو فوده، ٢٠٢٠) و(المسكرية والظفري، ٢٠٢١) و(بن العربي، الزقاي، ٢٠٢٢) و(Agnes et al ٢٠٢٢.,) و(Ahmad et al ٢٠٢٢.,) و(بو طرفيف وعلي، ٢٠٢٣) و (رزق، ٢٠٢٤) و (العونية والزقاي، ٢٠٢٢).

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- استخدام الطرق المختلفة للتحليل العنقودي (التحليل العنقودي ذو الخطوتين Two-Step Cluster Analysis، التحليل العنقودي بالمتوسطات K-Means Cluster Analysis، التحليل العنقودي الهرمي Hierarchical Cluster Analysis) في الدراسات النفسية والتربوية.
- إجراء المزيد من الدراسات التصنيفية لاستكشاف العوامل المعرفية والنفسية المختلفة التي تسهم في التنبؤ بتصنيف الطلبة وفق مستوى تحصيلهم الدراسي في مقرر الإحصاء.
- استخدام طرق تدريس تفاعلية تربط مقرر الإحصاء بتطبيقاته في دراسة الظواهر النفسية.
- وضع برامج توعوية ارشادية تسهم في رفع إدراك طلبة الجامعة بمختلف التخصصات الأكاديمية بأهمية الإحصاء وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحوه وتخفيف القلق الإحصائي.
- تصميم برامج إرشادية تدريبية لتهيئة طلبة الجامعة نفسيًا، وتوجيههم نحو أساليب وتقنيات التعامل مع الاختبارات والتأكيد لهم على أن التقويم وسيلة وليس غاية، مما يخفف من قلقهم تجاه الاختبارات، ويعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو الاختبارات وأنظمتها.

المراجع

المراجع العربية:

أبو عيش، بسينة رشاد علي (٢٠١٧). القلق الإحصائي وعلاقته بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي بكلية التربية بجامعة الطائف. مجلة الارشاد النفسي، (٤٩)، ٥٣-٩٥.

أبو فودة، باسل خميس (٢٠٢٠). القلق الإحصائي والاتجاه نحوه في التنبؤ بتحصيل طلبة جامعة الشرق الأوسط في الأردن في مادة مبادئ الإحصاء. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٤(٢)، ٢٦١-٢٨٢.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٢). نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات المرتبطة بالقلق الإحصائي لدى طلاب الدبلوم الخاصة بالتربية [بحث مقدم.] اللقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "القياس والتقويم التربوي والنفسي"، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٩). البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس القلق الإحصائي لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الدراسات العليا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي[بحث مقدم.] الندوة الإقليمية لعلم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١١٦- ١٥٦.

أحمد، طالب (٢٠١٥). تصنيف المحافظات السورية حسب الإنفاق الاستهلاكي للأسرة باستخدام التحليل العنقودي. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٧ (٢)، ٤٥- ٦٤.

الألفي، منى عبد الفضيل (٢٠١٨). الاتجاه نحو مادة الإحصاء وتنفيذ البحوث في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الماجستير. مجلة كلية التربية، ٣٧(١٧٧)، ٧٧-١١٣.

براخلية، عبد الغني؛ وبركات، عبد الحق (٢٠٢٠). اتجاهات طلبة العلوم الاجتماعية نحو الإحصاء دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون تيارت. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، ٩(٢)، ٣١٥-٣٣٣.

بن لعربي، مختارية؛ والزقاي، نادية مصطفى (٢٠٢٢). الاتجاه نحو الإحصاء وعلاقته بقلق الإحصاء لدى طلبة الجامعة الجزائرية. مجلة المعيار، ٢٦(١)، ٨١٢-٨٢٨.

بوطرفيف، إيمان؛ وعلي، شذى (٢٠٢٣). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الجامعي لدي طلبة قسم علم النفس [رسالة ماجستير]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي.

بوفرة، مختار؛ وموسى، عبد الوهاب (٢٠٢٢). اتجاهات طلبة علم النفس نحو مقياس الإحصاء (دراسة ميدانية بجامعة معسكر). مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، ٥(٢)، ٢٤-٣٨.

حجة، عبد الرحمن أحمد؛ وسليمان، محمد محمد الهادي (٢٠٢١). قلق الاختبار وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات السودانية. مجلة كلية التربية، (١٠١)، ٤١-٧٠.

الحلبي، عبير محمود (٢٠٢٣). تخطيط مواقع العناقيد الصناعية باستخدام منهجية التحليل العنقودي. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، ٣٩(٣)، ١-٣٠.

الحلواني، ماجي أحمد (٢٠١٨). استخدام أسلوب التحليل العنقودي *Cluster Analysis* في تصنيف محافظات جمهورية مصر العربية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، ٤٨(١)، ٤٦٩- ٥١٧.

الداوودي، إيلاف فاضل؛ والكعبي، علي عبد الأمير (٢٠٢٢). التحليل العنقودي للتباين المكاني لاستخدام الانترنت في العراق. مجلة الآداب، ٢(١٤١)، ٣٥٧-٣٧٤.

دسوقي، محمد أحمد؛ وعلي، سميه أحمد محمد؛ وخريبه، إيناس محمد صفوت (٢٠٢٣). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٣٨(١٢٩)، ٢٠١-٢٥٣.

رحيم، هند صبيح (٢٠١٦). بناء مقياس القلق الإحصائي وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد. مجلة الأستاذ، ٢(٢١٩)، ٢٣٧-٢٦٠.

رزق، آلاء حسن (٢٠٢٤). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الأساسي في محافظة رام الله والبيرة. المجلة العلمية لكلية التربية، ٤٠(٩)، ٢٣٤- ٢٥٤.

الرواشدة، سكينة محمود (٢٠٢٤). استخدام أسلوبي التحليل العنقودي والتحليل التمييزي في تصنيف الطلبة وفقا لتحصيلهم الدراسي وعلاقته باتجاهاتهم نحو التعلم عن بعد مقارنة بالتعلم المباشر. المجلة التربوية، ٣٨(١٥٢)، ١٩٩- ٢٣٩.

الزعبي، نزار محمد (٢٠٢٣). التدفق النفسي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة المسار التحضيري الطبي بجامعة حائل. المجلة السعودية للإرشاد النفسي، ١(١)، ٩٥- ١١٨.

زكي، حسام محمود (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات بين الحديث الذاتي الأكاديمي والمنافسة وقلق الإحصاء لطلاب الدراسات العليا. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(٧)، ٥٤٣-٦٠٠.

الزوي، إيمان موسى (٢٠٢٣). استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العنقودي في تصنيف العوامل المؤثرة على تدني مستوى طلبة التعليم المتوسط من وجهة نظر المعلمين (دراسة تطبيقية داخل مدارس اجدابيا الثانوية). المجلة الأفريقية المتقدمة للعلوم البحتة والتطبيقية،٢(٢)، ٢٠٦- ٢١٨.

السبيعي، نوره راشد؛ والمطيري، سهام محجي؛ والهويش، فاطمة خلف (٢٠٢٣). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. رابطة التربويين العرب، ١٤٨(٣)، ٣٧٩-٤٠٠.

سليم، كامل؛ وريان، عادل (٢٠٠٩). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو الإحصاء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، ٢(٣)، ١٥٥-١٩٣.

الشافعي، محمد منصور (٢٠١٤). الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث العلمية والإنسانية أسس نظرية وتطبيقية باستخدام برامج (*SPSS- LISREL- AMOS*). دار الرشد.

شويعل، يزيد (٢٠١٧). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز: دراسة ميدانية على تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ٤(٦)، ٨٧-١٠٦.

طه، عمار حازم (٢٠٢٢). استخدام التحليل العنقودي لدراسة واقع التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا على طلبة المعهد التقني نينوى. مجلة الريادة للمال والأعمال، ٣(٤).٤٠-٥١.

الطيطي، مسلم يوسف؛ وابداح، رائد سليمان؛ وجرادات، محي الدين فهد (٢٠١٥). مستوى قلق الإحصاء لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة بحوث التربية النوعية، (٣٧)،١-٣٣.

عبد الحميد، أيمن محمد؛ ونصر، محمود أحمد؛ وعبد الله، سيد محمد (٢٠٢٠). أثر برنامج *Minitab* في تدريس الإحصاء على تنمية مهارات التفكير الإحصائي وخفض قلق الإحصاء لدى طلاب الكليات التكنولوجية المصرية. مجلة كلية التربية، ١٧(٩٨)، ٤٥٨-٤٨١.

عبد الصادق، فاتن صلاح (٢٠١٦). دور فعالية الذات الإحصائية والأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بقلق الإحصاء لدى طالبات الجامعة في ضوء متغيري مستوى التحصيل والخبرة بدراسة الرياضيات. مجلة كلية الآداب، ٧٦(٣)، ٢٢١-٢٩٨.

عبدالله، محمد الكبير مكي (٢٠٢٥). مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية بأنجمينا – جامعة سبها (دراسة تقييمية لعينة من طلبة الكلية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٥٣(٢)، ١١١- ١٣٨.

العتيبي، أيوب محمد (٢٠٢٣). الاتجاهات نحو الإحصاء وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص القياس والتقويم بجامعة أم القرى. المجلة العربية للقياس والتقويم، ٤(٨)، ١-٣٧.

علي، سيد إبراهيم علي (٢٠٢٠). الاتجاه نحو الإحصاء الحيوي وعلاقته بالإخفاق المعرفي والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية الطب جامعة الملك فيصل. رابطة التربويين العرب، ١١٧(٢)، ١٦٣-١٩٠.

العونية، رقاد؛ والزقاي، نادية (٢٠٢٢). مستوى قلق الإحصاء وعلاقته بتحصيل الإحصاء لدي طلبة علم النفس. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، ١٠(٣)، ١٢٤٤- ١٢٦٣.

العونية، رقاد؛ والزقاي، نادية (٢٠٢٣). قلق الإحصاء لدى الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات (دراسة استكشافية مقارنة على عينة من طلبة علم النفس). دراسات نفسية وتربوية، ١٦(٢)، ٢٣٨-٢٥٥.

الفقي، إسماعيل محمد؛ وعبد الصادق، فاتن صلاح (٢٠١٨). فاعلية تدريس مقرر الإحصاء في تنمية التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي وتعديل الاتجاه نحو الإحصاء لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية،٧٠(٢)، ١-٥٣.

الفقي، إسماعيل محمد؛ وعطية، محمود سعيد؛ وأمين، مجدي شعبان (٢٠٢١). استخدام التحليل العنقودي لدراسة القلق والوعي والمخاطر المدركة لتأثير جائحة كورونا. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٣)، ١-٣٨.

قواسمي، نوال؛ ومشيد، محمد (٢٠٢٢). تحديد العوامل المؤثرة على سلوك ادخار العائلات باستخدام التحليل العنقودي: دراسة حالة الجزائر العاصمة. مجلة معهد العلوم الاقتصادية، ٢٥(٢).١٢١- ١٤١.

المجمعي، علي محمد (٢٠١٩). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية، ٦٨(٦٨)، ٣٣٧٨-٣٤٠٨.

مريز، سالمة محمد فرج (٢٠٢٤). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية الآداب والعلوم / سلوق. مجلة آفاق للدراسات الإنسانية والتطبيقية، (٢)، ٣٤١-٣٦٤.

المسكرية، شريفة سعود؛ والظفري، سعيد سليمان (٢٠٢١). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، ١٨(٢)، ٢٢٢-٢٤٦.

نامق، فيصل ناجي (٢٠١٤). استخدام التحليل العنقودي لتصنيف مرض السرطان حسب الأنواع والحالات في العراق للفترة (١٩٩٨ – ٢٠٠٦). مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٤(١)، ٢٦٩- ٢٩١.

نصار، عصام جمعة (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لقلق الاختبار والتفكير الإيجابي وفعالية الذات في التنبؤ بالحكمة الاختبارية لدى طلاب الصف الأول الثانوي المختَبَرين "بالتابلت". مجلة كلية التربية، ١٧(٩١)، ٣٨٢-٤٤١.

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠٢٥). *https://www.stats.gov.sa/*

يحي، السايح المبارك؛ وبلقاسم، دودو (٢٠٢١). اتجاهات طلبة قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية نحو الإحصاء في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ورقلة، الجزائر.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Hamid, A. M., Nasr, M. A., & Abdullah, S. M. (2020). The effect of the Minitab program in teaching statistics on developing statistical thinking skills and reducing statistical anxiety among students in Egyptian technology colleges (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, 17(98), 458-481.

Abdel-Sadiq, F. S. (2016). The role of statistical self-efficacy and irrational thoughts in predicting statistical anxiety among female university students in light of academic achievement and experience in mathematics (In Arabic). Journal of the Faculty of Arts, 76(3), 221-298.

Abdullah, M. K. M. (2025). The level of test anxiety among students at the College of Education in N'Djamena - Sebha University: An evaluative study of a sample of college students in light of some demographic variables (In Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 153(2), 111-138.

Abu-Eish, B. R. A. (2017). Statistical anxiety and its relationship with motivation for learning and academic achievement among postgraduate diploma students at the College of Education, Taif University (In Arabic). Journal of Psychological Counseling, (49), 53-95.

Abu-Fouda, B. K. (2020). Statistical anxiety and attitudes toward it in predicting the achievement of Middle East University students in Jordan in the principles of statistics subject (In Arabic). An-Najah University Journal for Research (Humanities), 34(2), 261-282.

Abu-Hashem, S. M. (2002). Modeling causal relationships between variables associated with statistical anxiety among special diploma in education students [Conference research] (In Arabic). The 10th Annual Meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences "Educational and Psychological Measurement and Evaluation", King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Abu-Hashem, S. M. (2009). Factorial structure and measurement equivalence of the statistical anxiety scale among Egyptian and Saudi postgraduate students using confirmatory factor analysis [Conference research] (In Arabic). The Regional Symposium on Psychology and Issues of Individual and Societal Development, King Saud University, Riyadh, 116-156.

Ahmed, A. A., Dribaty, Y., & Ramadan, O. (2024). Classification of world countries according to economic and social indicators using cluster analysis (In Arabic). Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 46(2), 437-454.

Ahmed, T. (2015). Classification of Syrian governorates based on household consumption expenditure using cluster analysis (In Arabic). Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 37(2), 45-64.

Al-Alfy, M. A. F. (2018). Attitudes toward the subject of statistics and conducting research in light of some variables among master's students (In Arabic). Journal of the College of Education, 37(177), 77-113.

Al-Awniya, R., & Al-Zuqay, N. (2022). The level of statistical anxiety and its relationship with statistics achievement among psychology students (In Arabic). Al-Hikma Journal for Philosophical Studies, 10(3), 1244-1263.

Al-Awniya, R., & Al-Zuqay, N. (2023). Statistical anxiety among university students in light of some variables: A comparative exploratory study on a sample of psychology students (In Arabic). Psychological and Educational Studies, 16(2), 238-255.

Al-Dawoody, I. F., & Al-Kaaby, A. A. (2022). Cluster analysis of the spatial variance in internet usage in Iraq (In Arabic). Journal of Arts, 2(141), 357-374.

Al-Fiqi, I. M., & Abdel-Sadiq, F. S. (2018). The effectiveness of teaching a statistics course in developing self-regulation, academic achievement, and modifying attitudes toward statistics among postgraduate students (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, 70(2), 1-53.

Al-Fiqi, I. M., Atiya, M. S., & Amin, M. S. (2021). Using cluster analysis to study anxiety, awareness, and perceived risks of the COVID-19 pandemic (In Arabic). The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(113), 1-38.

Al-Halaby, A. M. (2023). Planning industrial cluster sites using the cluster analysis methodology (In Arabic). Damascus University Journal for Arts and Humanities, 39(3), 1-30.

Al-Helwany, M. A. (2018). Using cluster analysis to classify the governorates of the Arab Republic of Egypt (In Arabic). The Scientific Journal of Economics and Commerce, 48(1), 469-517.

Ali, S. I. A. (2020). Attitudes toward biostatistics and their relationship with cognitive failures and academic engagement among a sample of medical students at King Faisal University (In Arabic). Arab Educators Association, 117(2), 163-190.

Al-Majma'i, A. M. (2019). The relationship between academic achievement motivation and test anxiety among a sample of university students (In Arabic). The Educational Journal, 68(68), 3378-3408.

Al-Maskariyah, S. S., & Al-Dhafry, S. S. (2021). Predicting academic achievement through test anxiety, subject value, and achievement goal orientations among second-cycle students in public schools in Oman (In Arabic). University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 18(2), 222-246.

Al-Otaiby, A. M. (2023). Attitudes toward statistics and their relationship with learning motivation among postgraduate students in the specialization of measurement and evaluation at Umm Al-Qura University (In Arabic). The Arab Journal of Measurement and Evaluation, 4(8), 1-37.

Al-Rawashdeh, S. M. (2024). Using cluster analysis and discriminant analysis to classify students according to their academic achievement and its relationship with their attitudes toward distance learning compared to face-to-face learning (In Arabic). The Educational Journal, 38(152), 199-239.

Al-Shafi'y, M. M. (2014). Traditional and advanced statistics in scientific and humanities research: Theoretical and applied foundations using SPSS, LISREL, and AMOS (In Arabic). Dar Al-Rushd.

Al-Subaiey, N. R., Al-Mutairy, S. M., & Al-Huwaish, F. K. (2023). Psychological resilience and its relationship with test anxiety among female students at Imam Abdulrahman Bin Faisal University (In Arabic). Arab Educators Association, 148(3), 379-400.

Al-Tity, M. Y., Ibdah, R. S., & Jaradat, M. D. (2015). The level of statistical anxiety among postgraduate students in the College of Education and its relationship with some variables (In Arabic). Journal of Special Education Research, (37), 1-33.

Al-Zouby, N. M. (2023). Psychological flow and its relationship with test anxiety among medical preparatory program students at the University of Hail (In Arabic). The Saudi Journal of Psychological Counseling, 1(1), 95-118.

Al-Zuwy, I. M. (2023). Using exploratory factor analysis and cluster analysis in classifying the factors affecting the low achievement levels of middle school students from teachers' perspectives: An applied study in Ajdabiya secondary schools (In Arabic). The Advanced African Journal of Pure and Applied Sciences, 2(2), 206-218.

Bin Al-Araby, M., & Al-Zuqay, N. M. (2022). Attitudes toward statistics and its relationship with statistical anxiety among Algerian university students (In Arabic). Al-Mi'yar Journal, 26(1), 812-828.

Bou-fra, M., & Mousa, A. W. (2022). Attitudes of psychology students toward the statistics course: A field study at the University of Mascara (In Arabic). Al-Shamel Journal for Educational and Social Sciences, 5(2), 24-38.

Bou-Tarifif, I., & Ali, S. (2023). Test anxiety and its relationship with academic achievement among psychology department students [Master's thesis] (In Arabic). Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Martyr Sheikh Al-Arabi Al-Tebsi.

Brakhliyah, A. G., & Barakat, A. H. (2020). Attitudes of social science students toward statistics: A field study on a sample of social science students at Ibn Khaldun University, Tiaret (In Arabic). Journal of Social and Human Sciences, 9(2), 315-333.

Desouky, M. A., Ali, S. A. M., & Khuraybah, E. M. S. (2023). Psychological resilience and its relationship with test anxiety using tablets among first-year secondary school students (In Arabic). Educational and Psychological Studies. Journal of the Faculty of Education in Zagazig, 38(129), 201-253.

General Authority for Statistics (2025). https://www.stats.gov.sa/

Hujja, A. R. A., & Suleiman, M. M. A. (2021). Test anxiety and its relationship with stress coping strategies related to academic achievement among Sudanese university students (In Arabic). Journal of the College of Education, (101), 41-70.

Mraiz, S. M. F. (2024). Test anxiety and its relationship with achievement motivation among a sample of students from the College of Arts and Sciences/ Suluq (In Arabic). Afaq Journal for Human and Applied Studies, (2), 341-364.

Nameq, F. N. (2014). Using cluster analysis to classify cancer types and cases in Iraq for the period (1998–2006) (In Arabic). Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences, 4(1), 269-291.

Nassar, I. J. (2020). The relative contribution of test anxiety, positive thinking, and self-efficacy in predicting test wisdom among first-year secondary school students tested using tablets (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, 17(91), 382-441.

Qawasmi, N., & Mshid, M. (2022). Identifying the factors affecting family saving behavior using cluster analysis: A case study of Algiers (In Arabic). Journal of the Institute of Economic Sciences, 25(2), 121-141.

Rahim, H. S. (2016). Developing a statistical anxiety scale and applying it to University of Baghdad students (In Arabic). Al-Ustath Journal, 2(219), 237-260.

Rizq, A. H. (2024). The relationship between test anxiety and academic achievement among third grade students in Ramallah and Al-Bireh Governorate (In Arabic). The Scientific Journal of the Faculty of Education, 40(9), 234-254.

Salim, K., & Rayan, A. (2009). Attitudes of Al-Quds Open University students toward statistics and their relationship with academic achievement in light of some variables (In Arabic). The Palestinian Journal of Open Education and E-Learning, 2(3), 155-193.

Shwail, Y. (2017). Exam anxiety and its relationship with achievement motivation: A field study on students preparing for the baccalaureate exam (In Arabic). Algerian Journal of Childhood and Education, 4(6), 87-106.

Taha, A. H. (2022). Using cluster analysis to study the reality of e-learning during the COVID-19 pandemic among students of the Nineveh Technical Institute (In Arabic). Journal of Leadership in Finance and Business, 3(4), 40-51.

Yahia, A. M., & Belkacem, D. (2021). Attitudes of physical education and sports activity students toward statistics in light of some variables [Unpublished master's thesis] (In Arabic). Kasdi Merbah University - Ouargla, Ouargla, Algeria.

Zaky, H. M. (2020). Modeling the relationships between academic self-talk, competition, and statistical anxiety among postgraduate students (In Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(7), 543-600.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Hamid, A. M., Nasr, M. A., & Abdullah, S. M. (2020). The effect of the Minitab program in teaching statistics on developing statistical thinking skills and reducing statistical anxiety among students in Egyptian technology colleges (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, 17(98), 458-481.

Abdel-Sadiq, F. S. (2016). The role of statistical self-efficacy and irrational thoughts in predicting statistical anxiety among female university students in light of academic achievement and experience in mathematics (In Arabic). Journal of the Faculty of Arts, 76(3), 221-298.

Abdullah, M. K. M. (2025). The level of test anxiety among students at the College of Education in N'Djamena - Sebha University: An evaluative study of a sample of college students in light of some demographic variables (In Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 153(2), 111-138.

Abu-Eish, B. R. A. (2017). Statistical anxiety and its relationship with motivation for learning and academic achievement among postgraduate diploma students at the College of Education, Taif University (In Arabic). Journal of Psychological Counseling, (49), 53-95.

Abu-Fouda, B. K. (2020). Statistical anxiety and attitudes toward it in predicting the achievement of Middle East University students in Jordan in the principles of statistics subject (In Arabic). An-Najah University Journal for Research (Humanities), 34(2), 261-282.

Abu-Hashem, S. M. (2002). Modeling causal relationships between variables associated with statistical anxiety among special diploma in education students [Conference research]

(In Arabic). The 10th Annual Meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences "Educational and Psychological Measurement and Evaluation", King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Abu-Hashem, S. M. (2009). Factorial structure and measurement equivalence of the statistical anxiety scale among Egyptian and Saudi postgraduate students using confirmatory factor analysis [Conference research] (In Arabic). The Regional Symposium on Psychology and Issues of Individual and Societal Development, King Saud University, Riyadh, 116-156.

Ahmed, A. A., Dribaty, Y., & Ramadan, O. (2024). Classification of world countries according to economic and social indicators using cluster analysis (In Arabic). Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 46(2), 437-454.

Ahmed, T. (2015). Classification of Syrian governorates based on household consumption expenditure using cluster analysis (In Arabic). Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 37(2), 45-64.

Al-Alfy, M. A. F. (2018). Attitudes toward the subject of statistics and conducting research in light of some variables among master's students (In Arabic). Journal of the College of Education, 37(177), 77-113.

Al-Awniya, R., & Al-Zuqay, N. (2022). The level of statistical anxiety and its relationship with statistics achievement among psychology students (In Arabic). Al-Hikma Journal for Philosophical Studies, 10(3), 1244-1263.

Al-Awniya, R., & Al-Zuqay, N. (2023). Statistical anxiety among university students in light of some variables: A comparative exploratory study on a sample of psychology students (In Arabic). Psychological and Educational Studies, 16(2), 238-255.

Al-Dawoody, I. F., & Al-Kaaby, A. A. (2022). Cluster analysis of the spatial variance in internet usage in Iraq (In Arabic). Journal of Arts, 2(141), 357-374.

Al-Fiqi, I. M., & Abdel-Sadiq, F. S. (2018). The effectiveness of teaching a statistics course in developing self-regulation, academic achievement, and modifying attitudes toward statistics among postgraduate students (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, 70(2), 1-53.

Al-Fiqi, I. M., Atiya, M. S., & Amin, M. S. (2021). Using cluster analysis to study anxiety, awareness, and perceived risks of the COVID-19 pandemic (In Arabic). The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(113), 1-38.

Al-Halaby, A. M. (2023). Planning industrial cluster sites using the cluster analysis methodology (In Arabic). Damascus University Journal for Arts and Humanities, 39(3), 1-30.

Al-Helwany, M. A. (2018). Using cluster analysis to classify the governorates of the Arab Republic of Egypt (In Arabic). The Scientific Journal of Economics and Commerce, 48(1), 469-517.

Ali, S. I. A. (2020). Attitudes toward biostatistics and their relationship with cognitive failures and academic engagement among a sample of medical students at King Faisal University (In Arabic). Arab Educators Association, 117(2), 163-190.

Al-Majma'i, A. M. (2019). The relationship between academic achievement motivation and test anxiety among a sample of university students (In Arabic). The Educational Journal, 68(68), 3378-3408.

Al-Maskariyah, S. S., & Al-Dhafry, S. S. (2021). Predicting academic achievement through test anxiety, subject value, and achievement goal orientations among second-cycle students in public schools in Oman (In Arabic). University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 18(2), 222-246.

Al-Otaiby, A. M. (2023). Attitudes toward statistics and their relationship with learning motivation among postgraduate students in the specialization of measurement and evaluation at Umm Al-Qura University (In Arabic). The Arab Journal of Measurement and Evaluation, 4(8), 1-37.

Al-Rawashdeh, S. M. (2024). Using cluster analysis and discriminant analysis to classify students according to their academic achievement and its relationship with their attitudes toward distance learning compared to face-to-face learning (In Arabic). The Educational Journal, 38(152), 199-239.

Al-Shafi'y, M. M. (2014). Traditional and advanced statistics in scientific and humanities research: Theoretical and applied foundations using SPSS, LISREL, and AMOS (In Arabic). Dar Al-Rushd.

Al-Subaiey, N. R., Al-Mutairy, S. M., & Al-Huwaish, F. K. (2023). Psychological resilience and its relationship with test anxiety among female students at Imam Abdulrahman Bin Faisal University (In Arabic). Arab Educators Association, 148(3), 379-400.

Al-Tity, M. Y., Ibdah, R. S., & Jaradat, M. D. (2015). The level of statistical anxiety among postgraduate students in the College of Education and its relationship with some variables (In Arabic). Journal of Special Education Research, (37), 1-33.

Al-Zouby, N. M. (2023). Psychological flow and its relationship with test anxiety among medical preparatory program students at the University of Hail (In Arabic). The Saudi Journal of Psychological Counseling, 1(1), 95-118.

Al-Zuwy, I. M. (2023). Using exploratory factor analysis and cluster analysis in classifying the factors affecting the low achievement levels of middle school students from teachers' perspectives: An applied study in Ajdabiya secondary schools (In Arabic). The Advanced African Journal of Pure and Applied Sciences, 2(2), 206-218.

Bin Al-Araby, M., & Al-Zuqay, N. M. (2022). Attitudes toward statistics and its relationship with statistical anxiety among Algerian university students (In Arabic). Al-Mi'yar Journal, 26(1), 812-828.

Bou-fra, M., & Mousa, A. W. (2022). Attitudes of psychology students toward the statistics course: A field study at the University of Mascara (In Arabic). Al-Shamel Journal for Educational and Social Sciences, 5(2), 24-38.

Bou-Tarifif, I., & Ali, S. (2023). Test anxiety and its relationship with academic achievement among psychology department students [Master's thesis] (In Arabic). Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Martyr Sheikh Al-Arabi Al-Tebsi.

Brakhliyah, A. G., & Barakat, A. H. (2020). Attitudes of social science students toward statistics: A field study on a sample of social science students at Ibn Khaldun University, Tiaret (In Arabic). Journal of Social and Human Sciences, 9(2), 315-333.

Desouky, M. A., Ali, S. A. M., & Khuraybah, E. M. S. (2023). Psychological resilience and its relationship with test anxiety using tablets among first-year secondary school students (In Arabic). Educational and Psychological Studies. Journal of the Faculty of Education in Zagazig, 38(129), 201-253.

General Authority for Statistics (2025). https://www.stats.gov.sa/

Hujja, A. R. A., & Suleiman, M. M. A. (2021). Test anxiety and its relationship with stress coping strategies related to academic achievement among Sudanese university students (In Arabic). Journal of the College of Education, (101), 41-70.

Mraiz, S. M. F. (2024). Test anxiety and its relationship with achievement motivation among a sample of students from the College of Arts and Sciences/ Suluq (In Arabic). Afaq Journal for Human and Applied Studies, (2), 341-364.

Nameq, F. N. (2014). Using cluster analysis to classify cancer types and cases in Iraq for the period (1998–2006) (In Arabic). Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences, 4(1), 269-291.

Nassar, I. J. (2020). The relative contribution of test anxiety, positive thinking, and self-efficacy in predicting test wisdom among first-year secondary school students tested using tablets (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, 17(91), 382-441.

Qawasmi, N., & Mshid, M. (2022). Identifying the factors affecting family saving behavior using cluster analysis: A case study of Algiers (In Arabic). Journal of the Institute of Economic Sciences, 25(2), 121-141.

Rahim, H. S. (2016). Developing a statistical anxiety scale and applying it to University of Baghdad students (In Arabic). Al-Ustath Journal, 2(219), 237-260.

Rizq, A. H. (2024). The relationship between test anxiety and academic achievement among third grade students in Ramallah and Al-Bireh Governorate (In Arabic). The Scientific Journal of the Faculty of Education, 40(9), 234-254.

Salim, K., & Rayan, A. (2009). Attitudes of Al-Quds Open University students toward statistics and their relationship with academic achievement in light of some variables (In Arabic). The Palestinian Journal of Open Education and E-Learning, 2(3), 155-193.

Shwail, Y. (2017). Exam anxiety and its relationship with achievement motivation: A field study on students preparing for the baccalaureate exam (In Arabic). Algerian Journal of Childhood and Education, 4(6), 87-106.

Taha, A. H. (2022). Using cluster analysis to study the reality of e-learning during the COVID-19 pandemic among students of the Nineveh Technical Institute (In Arabic). Journal of Leadership in Finance and Business, 3(4), 40-51.

Yahia, A. M., & Belkacem, D. (2021). Attitudes of physical education and sports activity students toward statistics in light of some variables [Unpublished master's thesis] (In Arabic). Kasdi Merbah University - Ouargla, Ouargla, Algeria.

Zaky, H. M. (2020). Modeling the relationships between academic self-talk, competition, and statistical anxiety among postgraduate students (In Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(7), 543-600.

توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أداء ادارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن (تصور مقترح)

Employing Artificial Intelligence Technologies in Enhancing the Performance of Human Resource Management at the University of Hafr Al–Batin: A Proposed Framework

إعداد

د. أنس بن محمد الشيبان

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك

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

Dr. Anas M Alshiban

Associate Professor of Higher Education Administration

Department of Educational Administration - College of Education - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: amalshiban@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-013

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/٢٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/١٨ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن، وتحديد أبرز التحديات التي تواجه تطبيقها، وبناء تصور مقترح لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وشملت الدراسة جميع الموظفين في إدارة الموارد البشرية بالجامعة، حيث تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل على ٤٢ موظفًا.

وتوصلت النتائج إلى أن درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية جاءت متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة. كما أظهرت النتائج وجود موافقة متوسطة على التحديات التي تواجه تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، وكان من أبرزها غياب السياسات والإجراءات المؤسسية الواضحة، وعدم وجود استراتيجيات طويلة الأمد لدعم تبني هذه التقنيات. وبناء على النتائج، تم تقديم تصور مقترح لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في الجامعة، يهدف إلى تحسين كفاءة العمليات الإدارية، وتطوير استراتيجيات التدريب، وتعزيز القدرة على اتخاذ القرارات المستندة إلى تحليل البيانات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، إدارة الموارد البشرية، جامعة حفر الباطن.

Abstract

The study aimed to identify the extent of utilizing artificial intelligence (AI) technologies in human resource management (HRM) at the University of Hafr Al-Batin, determine the key challenges hindering their implementation, and develop a proposed framework for employing AI technologies to enhance HRM performance at the university.

The study adopted a descriptive survey methodology, utilizing a questionnaire as the primary data collection tool. The target population comprised all HRM employees at the university, with a comprehensive survey approach applied to 42 employees.

The findings revealed that the degree of AI utilization in HRM was moderate from the participants' perspectives. Additionally, the results indicated a moderate level of agreement regarding the challenges associated with AI adoption, with the most significant barriers being the lack of clear institutional policies and procedures and the absence of long-term strategies to support the integration of these technologies.

Based on these findings, a proposed framework was developed to employ AI technologies to enhance HRM performance at the university. The framework aims to improve administrative process efficiency, develop training strategies, and enhance data-driven decision-making capabilities.

Keywords: Artificial Intelligence, Human Resource Management, University of Hafr Al-Batin.

المقدمة

يعد الذكاء الاصطناعي من أبرز التطورات التقنية في العصر الحديث، وقد أسهم إسهاما جوهريا في تغيير آليات التفاعل بين الإنسان والتكنولوجيا. ويعتمد الذكاء الاصطناعي على تقنيات متقدمة، مثل تعلم الآلة والشبكات العصبية الاصطناعية، التي تمكّنه من تحليل البيانات، واتخاذ القرارات، وأداء المهام بكفاءة تحاكي الذكاء البشري. وقد أدى التقدم السريع في هذا المجال إلى انتشار تطبيقاته في العديد من القطاعات، مثل الرعاية الصحية، وقطاع الأعمال، والتعليم، والأمن السيبراني، والصناعة، والمواصلات، مما أسهم في تحسين الأداء وزيادة الكفاءة في مختلف المجالات.

ويشهد الذكاء الاصطناعي خلال السنوات الأخيرة تطورًا ملحوظًا في تطوير برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة السلوك البشري. وتشمل هذه المحاكاة تنفيذ العمليات الحسابية، ومعالجة البيانات الرقمية والنصية، واتخاذ القرارات بناءً على معطيات محددة. بالإضافة إلى ذلك يتميز الذكاء الاصطناعي بقدرات فائقة على تخزين المعلومات واسترجاعها، فضلاً عن محاكاة عمليات الإدراك والاستنتاج المنطقي التي يؤديها الإنسان، ولكن بسرعة وكفاءة أعلى وبطريقة مؤتمتة شاملة (السيد ومحمد، ٢٠٢٠).

وتُعد إدارة الموارد البشرية من الإدارات الأساسية والمهمة لإنجاح أي مؤسسة تعليمية وخاصة الجامعات، وفي العصر الحالي الذي يشهد العالم فيه تحولا رقميا هائلا متجددا يمكن أن يصبح الذكاء الاصطناعي أحد الأدوات الفعالة التي تستطيع أن تُحدث فارقًا كبيرًا في تحسين أداء الإدارات المختلفة ومنها إدارة الموارد البشرية التي يؤمل من تقنيات الذكاء الاصطناعي أن تسهم في تحسينها. وزيادة فاعلية عملياتها فيمكن استخدامها في تعزيز كفاءة العمليات الإدارية مثل التوظيف، والتدريب، وتقييم الأداء(Budhwar et) al, 2022.)

وفي ظل التطورات المتسارعة في بيئات العمل الأكاديمية والحاجة الملحّة إلى تطوير عمليات إدارة الموارد البشرية في الجامعات، أصبح من الضروري تحسين كفاءة الممارسات الإدارية المتعلقة بالتوظيف، وتدريب الموظفين، وتقييم الأداء، وذلك من خلال تبني التقنيات الحديثة التي تسهم في تعزيز دقة وفعالية هذه العمليات. ويعد الذكاء الاصطناعي أحد الحلول الرائدة التي يمكن أن توفر

إمكانات متقدمة لمعالجة التحديات المرتبطة بإدارة الموارد البشرية، حيث يتيح تحليل كميات هائلة من البيانات بطرق أكثر دقة وموضوعية، مما يساعد في التنبؤ باحتياجات التوظيف، وتحديد أفضل الكفاءات، وتصميم برامج تدريبية مخصصة وفقًا لمتطلبات التطوير المهني للموظفين.

مشكلة الدراسة:

تُعد إدارة الموارد البشرية من الركائز الأساسية التي تسهم في نجاح المؤسسات التعليمية، حيث تركز على تحسين الأداء وزيادة الفعالية من خلال إدارة القوى العاملة بطرق استراتيجية تضمن تحقيق الأهداف التنظيمية. ومع التقدم التكنولوجي السريع، أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية وخصوصا الجامعات تبني الحلول الرقمية لتعزيز عملياتها الإدارية. ومن بين هذه الحلول، يأتي الذكاء الاصطناعي كأداة قوية لإحداث تحول في مجال إدارة الموارد البشرية، من خلال أتمتة وتحسين العديد من العمليات الإدارية مثل التوظيف والتدريب والتقييم (الشايع، والمطيري، ٢٠٢٥).

وتشير بعض الدراسات إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية يسهم بشكل فعّال في تحسين أداء الموظفين، وذلك من خلال توفير أدوات تقييم دقيقة وموضوعية، فضلاً عن تمكين المؤسسات من تصميم برامج تدريبية مخصصة تلبي احتياجات الموظفين الفردية (المهباش، ٢٠٢٤؛ علي، ٢٠٢٤). كما أظهرت نتائج دراسة أبو شحاتة وأحمد (٢٠٢٤) أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في ممارسات إدارة الموارد البشرية له تأثير إيجابي على مستوى انخراط الموظفين في العمل، مما يعزز من فاعلية الأداء المؤسسي.

ويقوم الذكاء الاصطناعي باستخدام الأنظمة الحاسوبية لمحاكاة القدرات الذهنية البشرية مثل التعلم، والفهم، واتخاذ القرارات في مجال إدارة الموارد البشرية، إذ يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي مثل تعلم الآلة وتحليل البيانات الضخمة أن توفر حلولًا مبتكرة لتحسين التوظيف، وتقييم الأداء، وتطوير الموظفين بطرق أكثر دقة وفعالية وتشير الدراسات الحديثة إلى أن استخدام هذه التقنيات يسهم في تقليل التكاليف وزيادة الكفاءة (عبد النبي، ٢٠٢٠)

ومع ذلك، فإن مستوى تطبيق هذه التقنيات في الجامعات لا يزال متفاوتًا، وذلك بسبب وجود تحديات تحول دون الاستفادة الكاملة منها، مثل نقص التدريب والتأهيل للكوادر الإدارية،

وضعف البنية التحتية، وغياب السياسات المؤسسية الواضحة. فقد أكدت دراسة العزام (٢٠٢١) حول دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية بجامعة تبوك على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لمعالجة التحديات التي تعيق تحقيق ذلك، مثل نقص التدريب والتأهيل للعاملين، وتوصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يلعب دورًا محوريًا في تحسين أداء الموارد البشرية، وكشفت دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في جامعة الملك سعود أن استخدام هذه التقنيات جاء بدرجة متوسطة، مع وجود معوقات كبيرة تتمثل في ضعف البنية التحتية، وقلة الوعي بثقافة الذكاء الاصطناعي، ونقص الكوادر المتخصصة. وأوصت الدراسة بتطوير البنية التحتية وتوفير المدربين المختصين لنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتحقيق الاستفادة المرجوة منه.

بينما أظهرت دراسة الداود (٢٠٢١) أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة قليلة والصعوبات التي تواجه العمادة جاءت بدرجة كبيرة. وفي دراسة الركبان (٢٠٢٢) التي تناولت دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة المجمعة، تم التأكيد على أهمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الأداء الإداري. ومع ذلك، أشارت الدراسة إلى أن عدم وجود سياسات واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي يعد أحد التحديات الأساسية. بينما توصلت دراسة الشايع، والمطيري (٢٠٢٥) إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية جاء ضعيفاً.

وفي جامعة حفر الباطن، كما هو الحال في العديد من المؤسسات التعليمية، تساهم إدارة الموارد البشرية في تحسين بيئة العمل الأكاديمي والإداري. ومع تزايد التحديات المرتبطة بإدارة القوى العاملة الأكاديمية، تبرز أهمية استكشاف استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين الأداء الإداري وتعزيز فعالية عمليات التوظيف والتطوير. ومن هنا، يظهر الدور الحيوي الذي يمكن أن يلعبه الذكاء الاصطناعي في تسريع التحول الرقمي داخل إدارة الموارد البشرية بالجامعة.

وبرغم الإمكانات التي تتمتع بها جامعة حفر الباطن لدعم التحول الرقمي، إلا أن غياب التركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية يؤدي إلى نقص في الكفاءة الإدارية وإهدار للفرص التي يمكن أن تحققها هذه التقنيات وبناء على ما سبق تأتي هذه الدراسة

للتوصل إلى تصور مقترح لتعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي.

أسئلة الدراسة:

١– ما درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية؟

٢– ما التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية؟

٣– ما التصور المقترح لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن؟

أهداف الدراسة:

١– التعرف على درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية.

٢– تحديد أبرز التحديات التي تواجه تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية.

٣– بناء تصور مقترح لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

- الإثراء المعرفي: يؤمل أن تكون هذه الدراسة إحدى المساهمات في سد الفجوة المعرفية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي، وخاصة في جامعة حفر الباطن.

- الإضافة إلى الأدبيات العلمية: يطمح أن تضيف هذه الدراسة قيمة علمية جديدة إلى مجال إدارة الموارد البشرية وتقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يوفر مرجعًا يمكن للباحثين الاعتماد عليه لبناء دراسات مستقبلية أكثر شمولية وعمقًا.
- استكشاف تأثير التكنولوجيا على الإدارة: تسهم هذه الدراسة في تحليل كيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على ممارسات إدارة الموارد البشرية، مما يعزز الفهم النظري للتطورات الحالية في هذا المجال.

ثانيًا: الأهمية العملية

- تحسين الأداء المؤسسي: يقدم البحث توصيات عملية قابلة للتطبيق لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- التغلب على التحديات: يساعد البحث صانعي القرار في التعرف على التحديات التي تعيق استخدام الذكاء الاصطناعي، مما يسهم في وضع خطط لحلها.
- تعزيز الكفاءة الإدارية: يسهم البحث في تحسين كفاءة العمليات الإدارية المتعلقة بالموارد البشرية، مثل التوظيف، التقييم، والتطوير الوظيفي.
- توجيه عملية التحول الرقمي: يوفر البحث إطارًا استرشاديًا يمكن أن يُستخدم لدعم التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية بالجامعة ومؤسسات تعليمية مماثلة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي:

تقتصر هذه الدراسة على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن. من حيث درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التوظيف وإدارة الأداء، والمعوقات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في هذه العمليات، والتصور المقترح لتعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في الجامعة باستخدام هذه التقنيات.

الحد المكاني:

تقتصر هذه الدراسة على جامعة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، حيث يتم دراسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية داخل الجامعة.

الحد الزماني:

طبقت أدوات الدراسة في النصف الثاني من العام الجامعي ١٤٤٦ هـ، حيث تم جمع البيانات وتحليلها خلال هذه الفترة لتقييم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن.

الحد البشري:

تقتصر هذه الدراسة على موظفي إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي: يُعرف الذكاء الاصطناعي العلم الذي يهتم بإنشاء الآلات القادرة على أداء مهام تتطلب ذكاءً عند تنفيذها من قبل البشر (Russell & Norvig, 2021)

والمقصود به في هذه الدراسة هو فرع من تقنيات الحوسبة يُعنى بتطوير أنظمة قادرة على محاكاة السلوك البشري واتخاذ قرارات ذكية استنادًا إلى تحليل البيانات. يُستخدم في تحسين العمليات الأساسية لإدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن، مثل التوظيف، تقييم الأداء، وتطوير الموظفين.

إدارة الموارد البشرية: يقصد به في هذه الدراسة إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن وهي المسؤولة عن تنظيم الأنشطة المتعلقة بالموظفين، مثل التوظيف، التدريب، التقييم والتحفيز، بهدف تحسين الأداء الفردي والجماعي وتحقيق أهداف الجامعة بفعالية وكفاءة.

الإطار المفهومي

نشأة الذكاء الاصطناعي:

يعود ظهور الذكاء الاصطناعي إلى منتصف القرن العشرين، حيث بدأ الاهتمام بتطوير أنظمة تحاكي الذكاء البشري في أداء المهام المختلفة. ويُعزى الفضل إلى عالم الحاسوب آلان تورينج (Alan Turing) الذي اقترح عام ١٩٥٠ اختبار تورينج، وهو معيار لقياس قدرة الآلة على إظهار سلوك ذكي مماثل للإنسان، وفي عام ١٩٥٦م قام جون مكارثي (John McCarthy) بتنظيم ورشة عمل في كلية دارتموث، والتي اعتُبرت نقطة البداية الرسمية لمجال الذكاء الاصطناعي كمجال بحثي مستقل، حيث اجتمع العلماء لمناقشة إمكانيات تطوير أنظمة ذكية قادرة على التعلم والاستدلال الذاتي (McCarthy, 1956).

وتوالت التطورات في العقود التالية، حيث أسهمت الجامعات البحثية بتطوير نماذج وخوارزميات تسعى إلى تحسين قدرة الحواسيب على التفكير المنطقي والتفاعل مع البيانات. وفي بداية القرن الحادي والعشرين، ساهم التقدم في قدرات الحوسبة وزيادة توفر البيانات الضخمة في تطور الذكاء الاصطناعي ليشمل تطبيقات عملية واسعة النطاق، مثل الروبوتات التفاعلية وأنظمة تحليل البيانات الذكية. (الموجي وفارس، ٢٠٢٤).

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تعددت تعريفات الباحثين للذكاء الاصطناعي فالبعض يُعرف الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) بأنه أحد مجالات علم الحاسوب الذي يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على محاكاة القدرات الذهنية البشرية مثل التعلم، التحليل، واتخاذ القرارات. ويعتمد الذكاء الاصطناعي على مجموعة من التقنيات الحديثة مثل التعلم العميق، معالجة اللغات الطبيعية، والشبكات العصبية الاصطناعية، مما يمكنه من أداء المهام المعقدة بكفاءة ودقة تفوق القدرات البشرية في بعض المجالات (McCarthy,1956).كما يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بصورة صحيحة، والتعلّم من تلك البيانات، وتوظيف المعارف المستفادة منها لتحقيق أهداف ومهام محددة عبر التكيّف المرن (Kaplan & Haenlein, 2019) وقد تم تعريف الذكاء الاصطناعي أيضًا على أنه مجال علمي يهتم بتصميم الأنظمة والبرمجيات

القادرة على أداء المهام التي تتطلب ذكاءً بشريًا، مثل التعلم والاستدلال الذاتي وحل المشكلات، حيث يشمل هذا المجال العديد من الفروع مثل الروبوتات، تحليل البيانات، وتطبيقات الذكاء الصناعي في الحياة اليومية. (Barambones, Imbert, and Moral,2021) ويعرفه معجم أكسفورد بأنه تطوير أنظمة حاسوبية قادرة على أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءً بشريًا، مثل الإدراك البصري، والتعرف على الكلام، واتخاذ القرار، والترجمة بين اللغات (Oxford University Press, 2023)

ويلاحظ أن هذه المفاهيم فيها تنوع حول ماهية الذكاء الاصطناعي وآلياته، حيث يركز بعضها على كونه مجالًا علميًا يهدف إلى محاكاة الذكاء البشري من خلال النماذج والخوارزميات الحاسوبية، بينما يتناول البعض الآخر تطبيقاته في تحليل البيانات الضخمة، واتخاذ القرارات، والتفاعل مع البيئة بشكل ذكي. وهذا التعدد في المفاهيم يعكس التطور المستمر في مجال الذكاء الاصطناعي، كما أن هذه المفاهيم توضح كيف أصبح الذكاء الاصطناعي فهو ليس تقنية محاكاة للذكاء البشري وحسب! بل أداة استراتيجية تؤثر على مختلف القطاعات.

أنواع الذكاء الاصطناعي (الموجي وفارس، ٢٠٢٤).

١. الذكاء الاصطناعي المحدود (Narrow AI):
   - يركز على تنفيذ مهام محددة مثل التعرف على الصور أو معالجة اللغات الطبيعية.
   - أمثلة: المساعدات الذكية مثل Siri و Google Assistant
٢. الذكاء الاصطناعي العام (General AI):
   - يحاكي الذكاء البشري ويمكنه تنفيذ أي مهمة عقلية بشرية.
   - لم يتم تحقيقه بعد، لكنه قيد البحث والتطوير.
٣. الذكاء الاصطناعي الفائق (Super AI):
   - يفوق الذكاء البشري في جميع الجوانب، بما في ذلك التفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.
   - لم يتحقق حتى الآن وهو موضوع للخيال العلمي والبحث المستقبلي (Bostrom, 2014)

مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي:

- يستخدم الذكاء الاصطناعي في عدة مجالات، منها:
- إدارة الموارد البشرية مثل تحسين عمليات التوظيف والتقييم والتدريب (الركبان، ٢٠٢٢).
- التعليم فيمكن استخدامه في تطوير مناهج ذكية وأنظمة تعلم مخصصة.
- الصحة يستخدم في تحليل البيانات الطبية وتشخيص الأمراض باستخدام التعلم العميق وغيرها (Alowais et al., 2023).
- الصناعة مثل الروبوتات والتصنيع الذكي (الموجي، وفارس، ٢٠٢٤).

دور الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية:

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الاصطناعي يمثل تحولًا جوهريًا في إدارة الموارد البشرية، حيث يسهم في تحسين العمليات الإدارية وتعزيز الكفاءة التشغيلية. فقد أوضحت دراسة العزام (٢٠٢١) أن الذكاء الاصطناعي يلعب دورًا أساسيًا في رفع كفاءة النظم الإدارية بجامعة تبوك، حيث أظهرت الدراسة أن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجالات مثل التوظيف، وتقييم الأداء، وإدارة المواهب يساهم في تقليل التكاليف وزيادة الفعالية التنظيمية.

التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية:

تتعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، ومن أبرزها:

١. التوظيف والتعيين:

- تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل السير الذاتية وتحديد المرشحين الأنسب بناءً على معايير محددة، مما يسهم في توفير الوقت وتحقيق الدقة في عملية الاختيار (القحطاني، ٢٠٢٢).

٢. إدارة الأداء:

o يسهم الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات الموظفين وتقديم تقارير دقيقة عن أدائهم، مما يساعد الإدارة في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن التطوير المهني والتحفيز الوظيفي. (الشايع، والمطيري، ٢٠٢٥).

٣. التدريب والتطوير:

o تعمل أنظمة التعلم الآلي على تقديم برامج تدريبية مخصصة وفقًا لاحتياجات الموظفين، مما يسهم في رفع كفاءة العمل وتعزيز الإنتاجية (Brynjolfsson & McAfee, 2017)

٤. إدارة بيانات الموارد البشرية:

o تمكّن تقنيات الذكاء الاصطناعي الإدارات من تحليل كميات ضخمة من البيانات المتعلقة بالموظفين واتخاذ قرارات قائمة على التحليل العميق، مما يحسن كفاءة الموارد البشرية (الموجي وفارس، ٢٠٢٤).

التحديات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية:

للذكاء الاصطناعي فوائد كبيرة ومتعددة، إلا أن بعض الدراسات كشفت أن هناك عدة تحديات تصعب تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، من أبرزها:

غياب السياسات الداعمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي ونقص الوعي بأهميته، يشكلان عقبات رئيسية أمام تطوير إدارة الموارد البشرية باستخدام الذكاء الاصطناعي (الركبان،٢٠٢٢).

ضعف البنية التحتية ونقص المهارات المتخصصة: تحتاج المؤسسات إلى تدريب موظفيها على استخدام الأدوات الذكية وإدارة العمليات القائمة على الذكاء الاصطناعي بشكل فعال (العزام، ٢٠٢١).

الاعتماد الكبير على البيانات: يعتمد الذكاء الاصطناعي على بيانات ضخمة ليكون فعالًا، مما يفرض تحديات متعلقة بجمع وتحليل وإدارة البيانات بشكل آمن (القحطاني، ٢٠٢٢).

التحديات الأخلاقية والقانونية: يثير استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التوظيف والتقييم الوظيفي تساؤلات تتعلق بالخصوصية والشفافية، مما يتطلب أطرًا تنظيمية واضحة لحماية حقوق الموظفين (الموجي وفارس، ٢٠٢٤).

دور الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية:

رغم التقدم الذي أحرزته بعض الجامعات السعودية في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، إلا أن تطبيقها لا يزال في مراحل مبكرة. وفقًا لدراسة العزام (٢٠٢١)، يُعد تطبيق الذكاء الاصطناعي في جامعة تبوك أحد المحاولات المبشرة لتحسين الكفاءة الإدارية، إلا أن هناك حاجة لتوسيع نطاق استخدامه ليشمل كافة العمليات الإدارية.

أما دراسة الركبان (٢٠٢٢)، فقد أكدت على أهمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية لتطوير الأداء الإداري وزيادة الكفاءة، مع ضرورة توفير بيئة تدعم الابتكار التكنولوجي.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات تأثير الذكاء الاصطناعي على العمليات الإدارية والتعليمية، وتحليل التحديات والفرص المرتبطة بتوظيف هذه التقنيات. وفيما يلي استعراض لأبرز الدراسات السابقة

- دراسة Ma & Siau(2018) وهدفت إلى معرفة كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين أداء إدارة الموارد البشرية وتعزيز الكفاءات المؤسسية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت الدراسة استبيانات موجهة لمختصي الموارد البشرية في مؤسسات مختلفة. وكان مجتمع الدراسة شاملا لإدارات الموارد البشرية في عدد من المؤسسات. وأشارت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تطوير خطط التدريب وتقييم الأداء، لكنه يواجه مقاومة من الموظفين بسبب مخاوف تتعلق بفقدان الوظائف.
- دراسة Chang (٢٠١٩) وهدفت الدراسة إلى تحليل أداء أنظمة الإدارة البيئية القائمة على الذكاء الاصطناعي داخل (٣٦) شركة التجارية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتم الاعتماد على المقابلات والاستبيانات لجمع البيانات. وكان مجتمع الدراسة شاملا لمديري

الإدارات العليا في عدد من الشركات التجارية الكبرى. وأبرز النتائج التي توصلت لها أن الذكاء الاصطناعي يعزز من دقة القرارات الإدارية ويقلل من الأخطاء التشغيلية، إلا أن هناك تحديات تتعلق بمدى تقبل الموظفين لهذه التقنيات وضرورة توفير تدريب كافٍ لاستخدامها بكفاءة.

- دراسة الداود (٢٠٢١) وهدفت الدراسة إلى تقييم دور الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية في الجامعات السعودية. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة إلكترونية لجمع البيانات، وكان مجتمع الدراسة شاملا لموظفي إدارات الموارد البشرية في الجامعات السعودية. وأبرز النتائج: أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين إجراءات التوظيف وإدارة المواهب، لكنه يحتاج إلى بنية تحتية تقنية قوية لدعم استخدامه الفعّال.

- دراسة الداود (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام هذه التطبيقات، وكذلك معرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدامها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي)، ووزعت الاستبانات على مجتمع الدراسة وعددهم (٩٦) قائدا وموظفا وموظفة، وكان العائد منها (٦٥) استبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية جاء بدرجة قليلة وبمتوسط حسابي (١,٩١ من ٥)، كما أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (٤,١٤ من ٥) على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تمثلت في بعد أداء العمل، يليه بعد البنية التحتية، ثم بعد التنظيم الإداري، كما أظهرت أن الصعوبات التي تواجه العمادة جاءت بدرجة كبيرة جدا ومتوسط حسابي (٤,٣٣ من ٥)

- دراسة العزام (٢٠٢١) وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على كفاءة النظم الإدارية في إدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت استبانة موجهة إلى عينة مكونة من العاملين في إدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك وأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يعزز من كفاءة النظم الإدارية، لكنه يحتاج إلى تطوير البنية التحتية وتوفير التدريب المناسب.

- دراسة المقيطي (٢٠٢٢) هدفت الدراسة التعرف إلى واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) عضو هيئة تدريس، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف الذكاء الاصطناعي تبعا للمتغيرات: الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة. في حين أظهرت النتائج وجود فروق تبعا لمتغير نوع الكلية ولصالح الكليات العلمية. كما أظهرت النتائج أن درجة جودة أداء الجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة جودة أداء الجامعات الأردنية تبعا للمتغيرات: الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف الذكاء الاصطناعي والدرجة الكلية لها جودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- دراسة الركبان (٢٠٢٢): وهدفت الدراسة استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لعمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت استبانة موجهة إلى العاملين في عمادة الموارد البشرية بجامعة المجمعة. وأبرز النتائج التي توصلت إليها أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين العمليات الإدارية، لكنه يواجه معوقات مثل غياب السياسات الداعمة وعدم كفاية التدريب.
- دراسة القحطاني (٢٠٢٢): وهدفت الدراسة إلى استكشاف واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة الملك سعود، وتحديد المعوقات التي تواجه تطبيقه. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت استبانة موجهة إلى العاملين في إدارة الموارد البشرية بجامعة الملك سعود. وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية يُعتبر متوسطًا، مع وجود تحديات مثل نقص البنية التحتية وعدم توافر الكوادر المؤهلة.
- دراسة صادق (٢٠٢٢) وهدفت الدراسة التعرف على تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الموارد البشرية بالجمعيات الأهلية. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي.

واستخدمت مقابلات مع قيادات الجمعيات وتحليل وثائق متعلقة بإدارة الموارد البشرية. وأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يُسهم في تحسين التخطيط وتنمية الكفاءات، لكنه يواجه معوقات مثل نقص التمويل وضعف التدريب.

- دراسة الموجي وفارس (٢٠٢٤): وهدفت الدراسة لتقديم تصور مقترح لاستخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بالأندية الرياضية المصرية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. واستبانة موجهة إلى العاملين في الأندية الرياضية المصرية وأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أهمية إدماج الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية، مع التركيز على تهيئة البنية المؤسسية وتوفير التدريب المتخصص.

- دراسة إبراهيم (٢٠٢٤): هدفت الدراسة إلى دراسة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على إدارة الموارد البشرية في الجامعات المصرية. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت المقابلات والاستبانات الموجهة للعاملين في إدارات الموارد البشرية. وأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن تطبيق الذكاء الاصطناعي يُعزز من كفاءة إدارة الموارد البشرية، لكنه يتطلب بيئة مؤسسية ملائمة ودعمًا إداريًا قويًا.

- دراسة الشايع، والمطيري(٢٠٢٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية، والتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام عمادات الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والجامعة وسنوات الخبرة وقامت الدراسة على المدخل المزجي حيث استعانت بالتصميم المتوازي المتقارب، وبلغت عينة الدراسة (٢٥٦) من منسوبي عمادة الموارد البشرية في (٥) جامعات سعودية طبقت عليهم استبانة و (١٩) مشاركاً في المقابلات شبه المقننة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية جاء ضعيفاً، وجاء بالمرتبة الأول بعد خدمة الموظف يليه في المرتبة الثاني بعد أداء الموظف يليه بعد التنمية والتدريب في حين جاء بالمرتبة الأخيرة بعد الاستقطاب والتعيين. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام عمادات الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ماعدا بعد التنمية

المهنية والتدريب ووجود فروق حول واقع استخدام عمادات الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجامعة، بينما لا توجد فروق تعزى لسنوات الخبرة.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف وما تتميز به الدراسة الحالية:**

الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في أهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين إدارة الموارد البشرية، كما تتفق معها في أن مستوى التوظيف لا يزال متوسطًا وتواجهه تحديات تقنية وتنظيمية. إلا أن الدراسة الحالية تتميز بتقديم تصور مقترح عملي، والتركيز على جامعة حفر الباطن، وتحليل التحديات الإدارية والتنظيمية إلى جانب التقنية.

أبرز أوجه الاتفاق مع الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في بحث دور الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء إدارة الموارد البشرية، مثل دراسة Ma & Siau (٢٠١٨) ودراسة الداود (٢٠٢١) وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي، مثل دراسة العزام (٢٠٢١) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) ومعظم الدراسات السابقة.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة في أن توظيف الذكاء الاصطناعي لا يزال في مستوى متوسط في إدارة الموارد البشرية بالجامعات، كما تتفق الدراسة مع دراسة المقيطي (٢٠٢٢) ودراسة الركبان (٢٠٢٢) في أن أبرز التحديات تشمل ضعف البنية التحتية التقنية، ونقص الكوادر المؤهلة، وغياب السياسات المؤسسية الداعمة.

وتتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في التأكيد على دور الذكاء الاصطناعي في تحسين الكفاءة الإدارية، مثل دراسة Chang (٢٠١٩) ودراسة إبراهيم. (٢٠٢٤)

وأبرز أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة:

على الرغم من تشابه بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في دراسة الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية (مثل دراسة القحطاني، ٢٠٢٢، والداود، ٢٠٢١)، إلا أن بعض الدراسات تناولت بيئات مختلفة مثل البنوك التجارية (Chang, 2019)، والأندية الرياضية (الموجي وفارس، ٢٠٢٤)، والجمعيات الأهلية (صادق، ٢٠٢٢ (بينما الدراسة الحالية ركزت على جامعة حفر الباطن تحديدًا. وكذلك العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة المقيطي (٢٠٢١)

ودراسة العزام (٢٠٢١)، تناولت تأثير الذكاء الاصطناعي على الموارد البشرية دون تقديم نموذج أو تصور مقترح. ولم تتطرق العديد من الدراسات السابقة بشكل تفصيلي إلى كيفية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات لدعم اتخاذ القرار الإداري، في حين أن الدراسة الحالية قدمت تصورا مقترحا يوضح كيف يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين عمليات إدارة الموارد البشرية.

وبينما ركزت بعض الدراسات السابقة على التحديات التقنية مثل نقص البنية التحتية مثل دراسة القحطاني، (٢٠٢٢) ودراسة المقيطي (٢٠٢٢) ركزت الدراسة الحالية على التحديات الإدارية والتنظيمية إلى جانب التحديات التقنية.

ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

لم تقتصر الدراسة على تحليل تأثير الذكاء الاصطناعي في الموارد البشرية، بل قدمت تصورًا مقترحًا يشمل حلولًا تنفيذية لتعزيز تبني الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن. وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت الذكاء الاصطناعي في الجامعات، إلا أن الدراسة الحالية تركز بشكل خاص على جامعة حفر الباطن، مما يتيح تقديم حلول أكثر توافقًا مع احتياجات الجامعة مقارنة بالدراسات التي تناولت بيئات أوسع أو مختلفة. وأضافت الدراسة بُعدًا جديدًا يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي لدعم اتخاذ القرار الإداري.

الإجراءات المنهجية

يتناول هذا الجزء الإجراءات المنهجية التي اعتمدها الباحث للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، ونوع البيانات المطلوب جمعها، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي بوصفه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها. ويقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي قائمة في الواقع، ويُعد من الأساليب المنهجية التي تُستخدم لتحليل وتفسير الظواهر بصورة منظمة. وقد عرّفه النوح (٢٠١٥، ص ١٣٧) بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، الذي يهدف إلى وصف ظاهرة أو مشكلة محددة

وتصويرها كمّيًا من خلال جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عنها، ثم تصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة."

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الموظفين في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن والبالغ عددهم (٤٢) موظف/ة، وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة إلكترونيا، وقد استجابوا جميعهم.

خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: الجنس، العمل كما في الجدول.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	23	54.8
	أنثى	19	45.2
العمل	مدير إدارة	1	2.4
	رئيس وحدة	4	9.5
	موظف	37	88.1
الإجمالي		42	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن هناك (٢٣) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٥٤,٨٪) من الذكور، في حين أن هناك (١٩) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٤٥,٢٪) من الإناث، وبالنسبة لمتغير العمل فإن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة من الموظفين بتكرار (٣٧) فرد وبنسبة (٨٨,١٪)، في حين أن هناك (٤) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٩,٥٪) من رؤساء الوحدات، وهناك (١) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٢,٤٪) عمله مدير إدارة.

أداة الدراسة: تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في: الجنس، العمل، أما الجزء الثاني فهو يتكون من (٢٠) عبارة مقسمة على محورين، حيث يتناول المحور الأول: درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر

الباطن، ويتضمن (١٠) عبارات، أما المحور الثاني فيتناول: التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن ويتضمن (١٠) عبارات، وحددت محاور الاستبانة بناءً على مراجعة الأدبيات السابقة مع مراعاة تصميم المحاور لتغطية بعض الجوانب الرئيسية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية وتحدياته، وقد اعتمد الباحث على المقياس الخماسي وفقاً للفئات التالية:

جدول رقم (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1 – 1.80	1.81 – 2.60	2.61 – 3.40	3.41-4.20	4.21 – 5.0

صدق أداة الدراسة: قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يأتي:

صدق المحكمين: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (٧) وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمون، من تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.881**	6	0.900**
2	0.938**	7	0.952**
3	0.908**	8	0.917**
4	0.952**	9	0.942**
5	0.902**	10	0.946**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٨١،

٠,٩٥٢)، وهذا يعطي دلالة على مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.685**	6	0.833**
2	0.760**	7	0.820**
3	0.864**	8	0.822**
4	0.889**	9	0.754**
5	0.925**	10	0.926**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٨٥، ٠,٩٢٦)، وهذا يعطي دلالة على مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (٥) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن	10	0.918.
2	درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن	10	0.949
	الثبات الكلي	20	0.937

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن استبانة الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٣٧)، كما تراوحت معاملات ثبات محاور الاستبانة بين (٠,٩١٨، ٠,٩٤٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي :التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية؟

للتعرف على درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦) يوضح درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
9	تُساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين تخطيط الموارد البشرية بما يتوافق مع أهداف الجامعة.	9	21.4	3	7.1	20	47.6	5	11.9	5	11.9	3.14	1.04	1

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
8	تُستخدم أنظمة الذكاء الاصطناعي لتسهيل التواصل بين إدارة الموارد البشرية والموظفين عبر منصات ذكية.	9	21.4	4	9.5	18	42.9	3	7.1	8	19.0	3.07	1.05	2
6	يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة برامج التدريب المقدمة للموظفين.	6	14.3	3	7.1	24	57.1	3	7.1	6	14.3	3.00	1.07	3
10	تُعتمد أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين عمليات تقييم الأداء الوظيفي بحيث يعتمد على البيانات لا على الآراء الشخصية.	4	9.5	9	21.4	16	38.1	7	16.7	6	14.3	2.95	1.07	4
5	تُساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم خطط تطوير وظيفي مخصصة لكل موظف بناءً على أدائه.	6	14.3	3	7.1	19	45.2	10	23.8	4	9.5	2.93	1.05	5
3	تُسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في أتمتة عمليات فرز السير الذاتية وتحديد أفضل المرشحين.	5	11.9	7	16.7	12	28.6	13	31.0	5	11.9	2.86	1.02	6
4	يتم تطبيق أنظمة الذكاء الاصطناعي لمتابعة أداء الموظفين باستمرار.	5	11.9	8	19.0	14	33.3	6	14.3	9	21.4	2.86	1.03	7
7	تعتمد إدارة الموارد البشرية على الذكاء الاصطناعي لقياس مستويات رضا الموظفين عن بيئة العمل.	4	9.5	7	16.7	17	40.5	7	16.7	7	16.7	2.86	1.08	8

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	تُستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات المتقدمين للوظائف لتحديد الكفاءات المناسبة.	5	11.9	2	4.8	16	38.1	11	26.2	8	19.0	2.64	1.00	9
1	تعتمد إدارة الموارد البشرية على الذكاء الاصطناعي لتحديد احتياجات الجامعة من الوظائف المستقبلية.	1	2.4	11	26.2	12	28.6	7	16.7	11	26.2	2.62	1.01	10
المتوسط الحسابي العام												2.89	0.92	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن محور درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية يتضمن (١٠) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٦٢، ٣,١٤) من أصل (٥,٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة توظيف (متوسطة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٩٢)، وهذا يدل على أن درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية جاءت متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (٩) والتي تنص على (تُساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين تخطيط الموارد البشرية بما يتوافق مع أهداف الجامعة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٤) وبانحراف معياري (١,٠٤)، يليها العبارة رقم (٨) والتي تنص على (تُستخدم أنظمة الذكاء الاصطناعي لتسهيل التواصل بين إدارة الموارد البشرية والموظفين عبر منصات ذكية) بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وبانحراف معياري (١,٠٥)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٦) والتي تنص على (يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة برامج التدريب المقدمة للموظفين) بمتوسط حسابي (٣,٠) وبانحراف معياري (١,٠٧)، في حين تأتي العبارة رقم (٢) والتي تنص على (تُستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل

بيانات المتقدمين للوظائف لتحديد الكفاءات المناسبة) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٢,٦٤) وبانحراف معياري (١,٠)، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (تعتمد إدارة الموارد البشرية على الذكاء الاصطناعي لتحديد احتياجات الجامعة من الوظائف المستقبلية) بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وبانحراف معياري (١,٠١).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية جاء بدرجة متوسطة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Chang (٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يعزز من دقة القرارات الإدارية ويقلل من الأخطاء التشغيلية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الداوود (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين إجراءات التوظيف وإدارة المواهب، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المقيطي (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يساعد في تحسين جودة العملية الإدارية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العزام (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يعزز من كفاءة النظم الإدارية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الركبان (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين العمليات الإدارية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة إبراهيم (٢٠٢٤) والتي توصلت إلى أن تطبيق الذكاء الاصطناعي يعزز من كفاءة إدارة الموارد البشرية. وقد يعزى هذا الاختلاف مع نتائج هذه الدراسات إلى بعض العوامل مثل: اختلاف مكان التطبيق محل الدراسة وبالتالي اختلاف مستوى الدعم التقني، والبنية التحتية التكنولوجية، وتقبل الموظفين لاستخدام التقنية.

ويمكن تفسير النتيجة التي أظهرت أن درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن جاءت متوسطة من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية بسبب عدة عوامل متداخلة، منها مستوى الاستخدام المحدود لهذه التقنيات حيث قد تكون الجامعة قد بدأت في تبني بعض التطبيقات البسيطة مثل الأتمتة الجزئية لعمليات معينة، لكنها لم تصل بعد إلى مرحلة الاستغلال الكامل لإمكانيات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى أن نقص البنية التحتية أو الموارد المالية اللازمة لدعم هذه التكنولوجيا بشكل شامل قد يعيق تحقيق الفائدة

القصوى منها، كما أن نقص التدريب والوعي بين الموظفين حول كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وأهميتها قد يؤدي إلى عدم استغلالها بالشكل الأمثل، فضلاً عن احتمال وجود مقاومة داخلية من بعض الموظفين أو المسؤولين نتيجة الخوف من التغيير أو القلق بشأن تأثير هذه التقنيات على الوظائف التقليدية، علاوة على ذلك قد تكون الجامعة تركز حالياً على أولويات أخرى مثل تحسين الجوانب التعليمية أو البنية التحتية، مما يجعل تبني الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية لا يشكل أولوية قصوى في الوقت الحالي.

السؤال الثاني: ما التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية؟

للتعرف على التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر موظفين إدارة الموارد البشرية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧) يوضح التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
5	غياب السياسات والإجراءات المؤسسية الواضحة لتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي.	9	21.4	6	14.3	21	50.0	6	14.3	0	0.0	3.43	0.99	1
10	عدم وجود استراتيجيات	9	21.4	6	14.3	22	52.4	4	9.5	1	2.4	3.43	1.02	2

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	طويلة الأمد لدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعة.													
6	ضعف التعاون بين الأقسام المختلفة في الجامعة لتطبيق الذكاء الاصطناعي بشكل متكامل.	9	21.4	5	11.9	22	52.4	6	14.3	0	0.0	3.40	0.99	3
2	قلة البرامج والتطبيقات المتاحة باللغة العربية التي تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في الموارد البشرية.	7	16.7	6	14.3	24	57.1	4	9.5	1	2.4	3.33	0.95	4
9	عدم وضوح العوائد المستقبلية المتوقعة من تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.	6	14.3	7	16.7	24	57.1	4	9.5	1	2.4	3.31	0.92	5
4	قلة التدريب الموجه للعاملين في الموارد	8	19.0	5	11.9	22	52.4	5	11.9	2	4.8	3.29	1.07	6

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	البشرية حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.													
8	الخشية من تسرب بيانات الجامعة، والمخاوف بشأن خصوصية المعلومات.	8	19.0	6	14.3	20	47.6	6	14.3	2	4.8	3.29	1.09	7
3	نقص الكوادر المؤهلة لاستخدام وتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.	7	16.7	4	9.5	24	57.1	7	16.7	0	0.0	3.26	0.94	8
7	عدم توفر بيانات دقيقة وشاملة عن الموظفين لتحليلها باستخدام الذكاء الاصطناعي.	7	16.7	7	16.7	19	45.2	5	11.9	4	9.5	3.19	1.05	9
1	نقص البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.	4	9.5	8	19.0	23	54.8	4	9.5	3	7.1	3.14	0.98	10
	المتوسط الحسابي العام											3.31	0.84	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن محور التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية يتضمن (١٠) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,١٤، ٣,٤٣) من أصل (٥,٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٣١) بانحراف معياري (٠,٨٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة من الموظفين في إدارة الموارد البشرية على التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن، حيث تأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (غياب السياسات والإجراءات المؤسسية الواضحة لتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، يليها العبارة رقم (١٠) والتي تنص على (عدم وجود استراتيجيات طويلة الأمد لدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعة) بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وبانحراف معياري (١,٠٢)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٦) والتي تنص على (ضعف التعاون بين الأقسام المختلفة في الجامعة لتطبيق الذكاء الاصطناعي بشكل متكامل) بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، في حين تأتي العبارة رقم (٧) والتي تنص على (عدم توفر بيانات دقيقة وشاملة عن الموظفين لتحليلها باستخدام الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,١٩) وبانحراف معياري (١,٠٥)، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (نقص البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية) بمتوسط حسابي (٣,١٤) وبانحراف معياري (٠,٩٨)، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Ma & Siau(2018). والتي توصلت إلى أن مخاوف الموظفين من المعوقات التي تحد من استخدام الذكاء الاصطناعي، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Chang (2019) والتي توصلت إلى أن هناك تحديات تتعلق بدرجة تقبل العاملين للذكاء الاصطناعي، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الركبان (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يواجه العديد من المعوقات مثل غياب السياسة الداعمة

وعدم كفاية التدريب، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى وجود معوقات تحد من استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية مثل نقص البنية التحتية وعدم توافر الكوادر المؤهلة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صادق (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن نقص التمويل وضعف التدريب من معوقات استخدام الذكاء الصناعي.

توضح الموافقة المتوسطة بين أفراد عينة الدراسة أن هناك إدراكاً جزئياً من قبل الموظفين في إدارة الموارد البشرية بأن التحديات المرتبطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي موجودة، لكنها قد لا تكون ملحوظة أو مؤثرة بشكل كامل على جميع المستويات، فغياب السياسات والإجراءات المؤسسية الواضحة لتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي يشير إلى أن الجامعة لم تضع إطاراً قانونياً أو تنظيمياً محدداً يوضح كيفية دمج هذه التقنيات في العمليات اليومية وإدارتها؛ هذا الغياب يؤدي إلى حالة من عدم اليقين حول المسؤوليات والصلاحيات المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي مما يبطئ عملية التنفيذ، بالإضافة إلى ذلك فإن عدم وجود استراتيجيات طويلة الأمد لدعم استخدام الذكاء الاصطناعي يعني أن الجهود الحالية قد تكون عشوائية وغير مستدامة، وبدون رؤية استراتيجية واضحة قد تواجه الجامعة صعوبة في تحديد أولوياتها وتحديد الموارد اللازمة لتطوير وتنفيذ المشاريع المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وهذا النقص في الاستراتيجية الطويلة الأمد يجعل من الصعب تحقيق أهداف مستدامة واستغلال الإمكانيات الكاملة لهذه التقنيات، علاوة على ذلك فإن الموافقة المتوسطة قد تشير أيضاً إلى أن بعض الموظفين يرون أن هذه التحديات ليست عوائق رئيسية في الوقت الحالي، وأن الجامعة بقدراتها وإمكاناتها قادرة على تجاوز هذه التحديات.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي؟

مقدمة:

إدارة الموارد البشرية تُعد الأساس لتحقيق الأهداف المؤسسية بكفاءة، لا سيما في الجامعات التي تتطلب تنظيمًا دقيقًا واستثمارًا فعالًا للموارد البشرية. في ظل التطورات السريعة في مجال

الذكاء الاصطناعي، أصبح من الضروري أن تتبنى المؤسسات الأكاديمية تقنيات حديثة لتعزيز الكفاءة التشغيلية، وتحسين عمليات اتخاذ القرار، وتعزيز الأداء الإداري. يوفر الذكاء الاصطناعي أدوات قوية لتحليل البيانات، أتمتة العمليات، ودعم اتخاذ القرار، مما يُسهم في رفع الكفاءة وتعزيز التفاعل داخل المؤسسة.

وهذا ما يتوافق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي، حيث أظهرت النتائج أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية لا تزال محدودة نتيجة تحديات تتعلق بالبنية التحتية، ونقص المهارات التقنية، وغياب السياسات التنظيمية الداعمة. بناءً على ذلك، يسعى هذا التصور المقترح إلى تقديم نموذج يعزز من دور الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن.

أهداف التصور المقترح:

- تعزيز كفاءة عمليات إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من خلال دمج الذكاء الاصطناعي في التوظيف، وإدارة الأداء، والتخطيط الاستراتيجي لضمان عمليات أكثر كفاءة وشفافية.
- تحسين تجربة الموظفين بتوفير بيئة ذكية تفاعلية تعتمد على التحليل التنبئي لدعم متطلبات التطوير المهني، وتحقيق تكامل بين أداء الموظف واحتياجات الجامعة.
- تطوير استراتيجيات التدريب التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم برامج تدريبية مخصصة وفقًا لاحتياجات الموظفين، وتقييم مدى فاعلية التدريب في تحسين الأداء المؤسسي.
- تعزيز فاعلية اتخاذ القرارات من خلال تحليل البيانات الضخمة وتحسين عمليات التخطيط والتقييم المستندة إلى الذكاء الاصطناعي، مما يتيح اتخاذ قرارات أكثر دقة وفاعلية.
- مواجهة التحديات التقنية والإدارية المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي داخل إدارة الموارد البشرية، عبر تقديم حلول عملية تسهم في التغلب على العقبات وتعزيز تبني التقنيات الحديثة.

محاور التصور المقترح:

أولا: استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التوظيف:

وذلك من خلال التالي:

- تطبيق الخوارزميات الذكية في فرز وتقييم الطلبات لتسريع عملية التوظيف وتقليل التحيز البشري.
- تطوير أنظمة تحليل السير الذاتية باستخدام الذكاء الاصطناعي لتحديد المرشحين الأكثر ملاءمة بناءً على معايير محددة مسبقًا.
- استخدام تقنيات المقابلات التفاعلية عبر الذكاء الاصطناعي لتقييم مهارات المرشحين بناءً على تحليل الصوت واللغة والتفاعل غير اللفظي.
- يمكن استخدام مثل هذه الأدوات

AI Recruiter، HireVue، Pymetrics، LinkedIn Talent Insights.

ثانيا: تعزيز إدارة الأداء باستخدام الذكاء الاصطناعي

وذلك من خلال التالي:

- تطوير أنظمة تحليل الأداء الوظيفي بناءً على بيانات الوقت الحقيقي وتحليل سلوك الموظفين.
- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات مستمرة للموظفين حول أدائهم وتحفيزهم على التحسين المستمر.
- توفير تقارير تحليلية تساعد القادة الإداريين على اتخاذ قرارات فعالة بشأن الترقيات والتطوير المهني.
- يمكن استخدام مثل هذه الأدوات

Eightfold AI، Oracle HCM، Workday، SAP SuccessFactors.

ثالثا: تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريب والتطوير

وذلك من خلال التالي:

- تطوير منصات تعليمية ذكية تعتمد على تقنيات التعلم العميق والتكيف مع احتياجات الموظفين.

- استخدام الذكاء الاصطناعي في تقديم خطط تدريب شخصية لكل موظف بناءً على تقييم أدائه واحتياجاته الوظيفية.
- دمج أنظمة الذكاء الاصطناعي في تقييم فاعلية البرامج التدريبية لضمان تحقيق أقصى استفادة منها وتوجيه الموظفين إلى الدورات المناسبة لهم.
- يمكن استخدام مثل هذه الأدوات

EdCast، IBM Watson Talent Framework، Udacity AI، Coursera for Business.

رابعا: تعزيز البنية التحتية التقنية لدعم الذكاء الاصطناعي

وذلك من خلال التالي:

- تحديث الأنظمة الإدارية وربطها بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لضمان التكامل السلس بين الأنظمة الرقمية.
- تحسين أمن البيانات وتأمين التخزين السحابي لحماية خصوصية معلومات الموظفين.
- تطوير بنية تحتية مرنة تمكن من التوسع المستقبلي في استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.
- يمكن استخدام مثل هذه الأدوات:

Microsoft Azure AI، Google Cloud AI، Amazon AWS AI Services.

خامسا: تحليل البيانات لاتخاذ قرارات استراتيجية

وذلك من خلال التالي:

- استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات الموارد البشرية لتحديد الاتجاهات والتحديات المستقبلية.
- تطوير أنظمة ذكاء اصطناعي لتقديم توصيات استراتيجية حول تحسين الإنتاجية وإدارة الموارد البشرية بشكل أكثر كفاءة.
- تحسين عملية التخطيط الوظيفي من خلال تحليل الاتجاهات العامة داخل الجامعة وربطها بالمتغيرات الخارجية.

- يمكن استخدام مثل هذه الأدوات
IBM Watson Analytics، Tableau AI، Google AutoML، Microsoft Power BI.

التحديات والحلول المقترحة:

التحديات:

- نقص البنية التحتية التقنية، مما يحد من قدرة الجامعة على الاستفادة الكاملة من أنظمة الذكاء الاصطناعي.
- نقص الكفاءات التقنية التي تمتلك المعرفة الكافية حول كيفية تشغيل أنظمة الذكاء الاصطناعي وإدارتها بفعالية.
- غياب السياسات المؤسسية الداعمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، مما يؤدي إلى تباين في مستويات التبني.
- القيود المرتبطة بحماية البيانات والخصوصية عند تطبيق حلول الذكاء الاصطناعي، مما يستدعي وضع سياسات صارمة للأمان السيبراني.

الحلول المقترحة:

- تنفيذ برامج تدريبية متخصصة في الذكاء الاصطناعي موجهة للموظفين والإداريين لرفع مستوى الوعي والتفاعل مع الأدوات الحديثة.
- تطوير البنية التحتية التقنية لضمان بيئة تشغيل مستقرة تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي بكفاءة.
- وضع إطار تنظيمي واضح لضمان الاستخدام الآمن للبيانات وحماية خصوصية الموظفين ضمن الأنظمة الذكية.
- تحفيز ثقافة الابتكار داخل الجامعة من خلال إطلاق مشاريع تجريبية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، مما يساعد في تعزيز القبول المؤسسي.

خاتمة:

وأخيرا يؤمل أن يسهم هذا التصور المقترح في تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن عبر تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز العمليات المختلفة. ومن خلال التنفيذ التدريجي

لهذا التصور، يمكن تحقيق كفاءة تشغيلية أكبر، وتعزيز بيئة عمل أكثر استجابة وابتكارًا. كما أن نجاح تطبيق الذكاء الاصطناعي في هذا المجال يتطلب استراتيجية شاملة ترتكز على التوعية، التدريب، والاستثمار في البنية التحتية الرقمية لضمان تحقيق الأهداف المرجوة بفعالية.

نتائج الدراسة:

من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١. أن درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الموظفين في إدارة الموارد البشرية جاءت متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من: أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُساعد في تحسين تخطيط الموارد البشرية بما يتوافق مع أهداف الجامعة، وكذلك أن أنظمة الذكاء الاصطناعي تُستخدم لتسهيل التواصل بين إدارة الموارد البشرية والموظفين عبر منصات ذكية.

٢. أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن، ومن أبرز التحديات: غياب السياسات والإجراءات المؤسسية الواضحة لتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي، وكذلك عدم وجود استراتيجيات طويلة الأمد لدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعة.

٣. تقديم تصور لتعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن عبر تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز العمليات المختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

- تبني التصور المقترح الذي تضمنته هذه الدراسة وتطويره وتنفيذه لتعزيز أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة حفر الباطن عبر تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز العمليات المختلفة.
- تطوير استراتيجيات واضحة للذكاء الاصطناعي بالجامعة، وذلك من خلال وضع استراتيجية شاملة وطويلة الأمد لدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة الموارد البشرية،

ويجب أن تتضمن هذه الاستراتيجية تحديد الأهداف، الأولويات، والخطوات التنفيذية اللازمة لتحقيقها.

- وضع سياسات وإجراءات مؤسسية تتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال إنشاء إطار تنظيمي واضح يحدد السياسات والإجراءات المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي، حيث يجب أن يتضمن هذا الإطار أدواراً ومسؤوليات لكل الأطراف المعنية، بالإضافة إلى ضمان الشفافية في استخدام البيانات الشخصية للموظفين.
- إعداد برامج تطوير مهني مستدامة تستهدف تعزيز قدرات الموظفين في مجال الذكاء الاصطناعي داخل إدارة الموارد البشرية لتوعيتهم بأهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامها بكفاءة.
- الاستثمار في البنية التحتية التقنية بالجامعة، وذلك من خلال تحديث البنية التحتية التقنية داخل الجامعة لدعم تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال توفير الأجهزة والمعدات الحديثة، بالإضافة إلى تحسين شبكات الإنترنت والأمن السيبراني لضمان سير العمليات بشكل آمن وسليم.
- تعزيز مشاركة الموظفين في عملية التحول الرقمي، وذلك من خلال العمل على تقليل المخاوف المتعلقة بتبنّي الذكاء الاصطناعي من خلال مشاركة الموظفين في عملية التخطيط والتنفيذ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التواصل المستمر وتوضيح الفوائد المتوقعة لهذه التقنيات على كفاءة العمل وجودة الخدمات المقدمة.
- تعزيز التعاون مع القطاع الخاص، وذلك من خلال تعزيز التعاون مع الشركات المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي للاستفادة من خبراتهم في تصميم وتنفيذ الحلول المناسبة لإدارة الموارد البشرية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحث بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو التالي:

١. إجراء دراسة تتناول درجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بالتطبيق على جامعات أخرى ومن وجهة نظر أخرى.

٢. إجراء دراسة تتناول اتجاهات الموظفين حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعات حفر الباطن.

٣. إجراء دراسة تتناول مدى تأثير استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي على كفاءة وفعالية العمليات الإدارية في إدارة الموارد البشرية.

٤. إجراء دراسة تتناول التحديات التقنية والإدارية التي تعيق تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شحاتة، ثناء معوض علي، وأحمد، سحر حسن الطيب (٢٠٢٤). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي في ممارسات إدارة الموارد البشرية على الانخراط في العمل والدور الوسيط للدعم التنظيمي المدرك: دراسة تطبيقية على الشركة المصرية للاتصالات. مجلة راية الدولية للعلوم التجارية، مج٣, ع١١، ١٥٢٣-١٦٣٠.

الداود، منيرة بنت عبد العزيز بن عبد الله. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع٥، ٤٩-٩٣.

الركبان، الجوهرة بنت عثمان بن علي. (٢٠٢٢). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة. مجلة العلوم التربوية، ع٣٣، ١٥-٧٦.

الشايع، علي بن صالح، والمطيري، عواطف بنت بطاح. (٢٠٢٥). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مج٥, ع١٣، ١٢٢ - ١٦٦.

صادق، هاني نبيل محمد. (٢٠٢٢). إسهامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الموارد البشرية بالجمعيات الأهلية من منظور طريقة تنظيم المجتمع. مجلة الخدمة الإجتماعية، ع٧٣, ج١ ، ١٢٧-١٦٥.

عبد النبي، هدى أحمد إبراهيم، والعتيبي، نجاح شارد محسن. (٢٠٢٤). أهمية الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية: دراسة تطبيقية "وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية". المجلة الدولية للتنمية، مج١٣, ع٢ ، ٦٣ ٨٨-.

العزام، نورة محمد عبد الله. (٢٠٢١). دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك. المجلة التربوية، (٨٤)، ٤٦٧-٤٩٤.

علي، هدى. (٢٠٢٤، ٢٦ مارس). تأثير الذكاء الاصطناعي في مجال التوظيف لإدارة الموارد البشرية. مصرفيون. *https://masrafeyoun.ebi.gov.eg/2024/03/26/تأثير-الذكاء-الاصطناعي-في-مجال-التوظي/*

القحطاني، غادة بنت علي سعد. (٢٠٢٢). واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية ومعوقاته ومتطلبات تطبيقه بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥٥)، ١-٢٣.

السيد، أسماء محمد، ومحمد، كريمة محمود. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم (مراجعة وتحرير: محمد إبراهيم الدسوقي). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

المقيطي، سجود أحمد محمود، وأبو العلا، ليلى محمد حسني. (٢٠٢٢). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج٤٢, ع٢، ٣٣٧,٣٥٨-

المهباش، حسين حامد، و العزكي، زيد أحمد محمد. (٢٠٢٤). أثر تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء الموظفين في البنوك الإسلامية. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية، مج٤, ع١٣، ٨٠١. -٨٤٣.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Shehata, Thanaa M. A., & Ahmed, Sahar H. T. (2024).The impact of applying artificial intelligence in human resource management practices on employee engagement and the mediating role of perceived organizational support: An applied study on the Egyptian Telecommunications Company.Raya International Journal of Commercial Sciences, 3(11), 1523–1630.

Al-Dawood, Muneera B. A. B. A. (2021).The reality of using artificial intelligence pplications in the HR Deanship at Imam Muhammad bin Saud Islamic University.Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, 5, 49–93.

Al-Rukban, Aljawhara Bint Othman B. A. (2022).The role of artificial intelligence applications in improving the performance of the HR Deanship at Majmaah University.Journal of Educational Sciences, 33, 15–76.

Al-Shaya', Ali Bin Saleh, & Al-Mutairi, Awatif Bint Batah. (2025).The reality of using artificial intelligence applications in HR Deanships at Saudi universities.Journal of Educational Studies and Research, 5(13), 122–166.

Sadiq, Hani Nabil Muhammad. (2022).The contributions of artificial intelligence applications in developing human resources in charitable associations from the perspective of community organization method.

Journal of Social Work, 73(1), 127–165.

Abd Al-Nabi, Huda Ahmad Ibrahim, & Al-Otaibi, Najah Shard Mohsen. (2024).The importance of artificial intelligence in human resource management and social development: An applied study on the Ministry of Human Resources and Social Development.The International Journal of Development, 13(2), 63–88.

Al-Azzam, Noura Muhammad Abdullah. (2021).The role of artificial intelligence in enhancing the efficiency of administrative systems in HR management at the University of Tabuk.The Educational Journal, 84, 467–494.

Ali, Huda. (2024, March 26).The impact of artificial intelligence in the recruitment field for human resource management.Masrafeyoun. https://masrafeyoun.ebi.gov.eg/2024/03/26/تأثير-الذكاء-الاصطناعي-في-مجال-التوظي/

Al-Qahtani, Ghada Bint Ali Saad. (2022).The reality of using artificial intelligence in human resource management and its obstacles and requirements at King Saud University.Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(55), 1–23.

Al-Sayed, Asmaa Muhammad, & Muhammad, Karima Mahmoud. (2020).Artificial intelligence applications and the future of instructional technology (Reviewed and edited by Muhammad Ibrahim Al-Dosouqi).Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Al-Muqaiti, Sujood Ahmad Mahmoud, & Abu Al-Ela, Laila Muhammad Hosni. (2022).The reality of employing artificial intelligence and its relationship to the quality of university performance in Jordanian universities from the perspective of faculty members.Arab Universities Association Journal for Research in Higher Education, 42(2), 337–358.

Al-Muhabbash, Hussein Hamed, & Al-Azaki, Zaid Ahmad Muhammad. (2024).The impact of applying artificial intelligence tools in evaluating employee performance in Islamic banks.Journal of the Higher Institute for Qualitative Studies, 4(13), 801–843.

المراجع الأجنبية:

Alowais, S. A., Alghamdi, S. S., Alsuhebany, N., Alqahtani, T., Alshaya, A. I., Almohareb, S. N., Aldairem, A., Alrashed, M., Bin Saleh, K., Badreldin, H. A., Al Yami, M. S., Al Harbi, S., & Albekairy, A. M. (2023). Revolutionizing healthcare: The role of artificial intelligence in clinical practice. BMC Medical Education, 23(1), 689.

Barambones, J., Imbert, R., & Moral, C. (2021). Applicability of Multi-Agent Systems and Constrained Reasoning for Sensor-Based Distributed Scenarios: A Systematic Mapping Study on Dynamic DCOPs. Sensors, 21(11), 3807.

Bostrom, N. (2014). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford University Press.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies. W. W. Norton & Company.

Budhwar, P., Malik, A., De Silva, M. T., & Thevisuthan, P. (2022). Artificial intelligence-challenges and opportunities for international HRM: A review and research agenda. The International Journal of Human Resource Management, 33(6), 1065–1097.

Chang, W. Y. (2019). A data envelopment analysis on the performance of using artificial intelligence-based environmental management systems in the convention and exhibition industry. Ekoloji Dergisi, (107).

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. Business Horizons, 62(1), 15-25.

Ma, L., & Siau, K. (2018). Human–machine relationships: Cultivating ethical AI systems for HRM. Journal of Information Technology Management, 29(4), 13–24.

Oxford University Press. (2023). Artificial intelligence. In Oxford English Dictionary. Oxford University Press.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.

درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين

The Reality of intermediate-level Arabic language teachers' use of teaching strategies based on social-emotional learning in teaching Arabic, from the perspective of educational supervisors.

إعداد

د. حنان بنت ونيس الربيع

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الجوف

Dr. Hanan Wanis Al-Rabi

Associate Professor of Arabic Language Curriculum and Teaching Methods

Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - Al-Jouf University

Email: dr.hanan.alrabia@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-025-014

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٥/٠٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٦/١٥ م

المستخلص

هدف البحث الحالي التعرف إلى درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد قائمة باستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي، واستبيان لرصد درجة استخدامها، وتكونت عينة البحث من (٧٢) مشرفًا ومشرفةً، منهم: (٣٤) مشرفًا، (٣٨) ومشرفة بإدارة تعليم الجوف، وتم تطبيق الاستبيان على العينة سالفة الذكر، وبعد رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا أسفرت عن النتائج الآتية: درجة امتلاك استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت (متوسطة) ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٦)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية طبقًا "للجنس، والمؤهل الدراسي"، ويوجد فرق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية إستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي طبقًا "للخبرة التدريسية" لصالح الأقل خبرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات– التعلم العاطفي الاجتماعي – المشرفون التربويون.

Abstract

The current research aims to identify the extent to which Arabic language teachers at the intermediate level use teaching strategies based on social emotional learning while teaching the Arabic language from the point of view of educational supervisors.. To achieve the research objective, the descriptive survey approach was used, a list of teaching strategies based on social emotional learning was prepared, and a questionnaire was prepared to monitor the reality of their use. The research sample consisted of (72) male and female supervisors, including: (34) male supervisors, (38) female supervisors in the Al-Jouf Education Department. The questionnaire was applied to the aforementioned. After monitoring and statistically processing the data, the following results were obtained: The degree of possession of the use of teaching strategies based on social emotional learning from the point of view of educational supervisors was (average) as a whole, as the arithmetic mean reached (2.26). There is no statistically significant difference in the degree of use of teaching strategies based on social emotional learning by male and female Arabic language teachers (research sample) according to gender and academic qualification. There is a statistically significant difference in the degree of use of strategies by male and female Arabic language teachers. Teaching based on social emotional learning (research sample) according to teaching experience, in favor of those with less experience.

Keywords: Strategies - Social Emotional Learning - Educational Supervisors.

المقدمة

تولي الدول المتقدمة التعليم أهمية قصوى؛ لكونه العامل الأهم في رقيها وازدهارها، وتحقيقها آمالها وطموحاتها، لذا يعد التعليم من أولويات أي أمةٍ تسعى إلى التميز بين بقية الأمم، وهو أكثر العوامل تأثيرًا في مستقبل أجيالها.

وتعد استراتيجيات التدريس هي الأداة التي تمكن المعلم من تدريس المحتوى الدراسي، وتحقيق الأهداف المنشودة، وقد تطورت تلك الاستراتيجيات عبر العصور المختلفة، فالاستراتيجيات التقليدية كانت تركز المعلم، وكان ملقنا للمادة العلمية، بينما الاستراتيجيات الحديثة تركز على جهد المتعلم، وأصبح المعلم مرشدًا وموجهًا.

ويعد التعلم العاطفي الاجتماعي إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة، ويتطلب تهيئة بيئة تعليمية آمنة وداعمة للتعلم، ويوفر للطلاب فرصًا لتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي، ولذا أوصت البحوث العلمية بتوظيفه فيي تدريس المناهج الدراسية لتعزيز رفاهية الطلاب، وتحقيق نواتج التعلم المنشودة في جو يسوده الألفة والمودة. (CASEL,2020).

ويهدف التعلم العاطفي الاجتماعي إلى تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى الطلاب، والتحكم في المشاعر، وبناء علاقات متوازنة، واتخاذ قرارات سليمة، ونشر ثقافة العمل الجماعي(Jones et al., 2014). وبما أن بيئات التعلم تشتمل على طلاب من خلفيات مُتنوّعة، يحملون معتقدات مُختلفة، ولديهم قدرات متنوعة، فمن الأهمية بمكان استخدام التعلم العاطفي الاجتماعي مراعاة لهذه الاختلافات، فالتعلم العاطفي الاجتماعي يهدف إلى مساعدة الطلاب على فهم أفكارهم ومشاعرهم بشكل أفضل، وزيادة وعيهم، وتنمية تعاطفهم مع الآخرين في مجتمعهم. (Blog, 2025)

وقد اقترح بيلي وآخرين Bailey et al., (٢٠١٩) نهجًا جديدًا للتعلم العاطفي الاجتماعي يرتكز على ثلاث أفكار رئيسة هي: ينبغي أن يُبنى التعلم الاجتماعي والعاطفي على نموذج تطويري مُصمم لاستهداف مهارات محددة ومناسبة للعمر؛ وقد يزيد النهج المرن القائم على الاستراتيجيات من جدوى تطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدرسة؛ ويكون التعلم

الاجتماعي والعاطفي أكثر فعالية عندما يُشجع المعلمون على تطبيق وتكييف استراتيجيات تلبي احتياجات طلابهم، وتعكس تجاربهم.

وتتعدد طرق وأساليب التعلم العاطفي الاجتماعي: التعلم الخدمي، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات، وحل المشكلات، والعصف الذهني (عبد الرحيم وإبراهيم، ٢٠٢٢).

ويتولى المعلم زمام العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاح عملية التدريس وجودتها، وفعاليتها في تحقيق الأهداف المخطط لها، ولذا تركز النظم التعليمية على تحسين أداء المعلم بصفة دورية بما يتناسب مع مستجدات الحياة، والاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس.

وقد أوصت عديد من الدراسات السابقة بضرورة استخدام استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي في تدريس المواد الدراسية المختلفة، ومنها دراسة الشريف (٢٠٢٢)؛ ودراسة الجابري والعبدالكريم (٢٠٢٤)؛ ودراسة خريسات (٢٠٢٤)؛ ودراسة الشرقاوي (٢٠٢٤).

وتتعدد أدوار المشرف التربوي منها: التوجيه الأكاديمي: يمكن للمشرف التربوي مساعدة المعلمين في توجيههم الأكاديمي، وتحسين مهاراتهم التدريسية، وتقديم الدعم اللازم لهم، وتطوير البرامج التعليمية، والإسهام في تطوير وتنفيذ برامج تعليمية فعالة لتحسين تجربة الطلاب، وتحقيق الأهداف التعليمية، وتقييم أداء المعلمين وتقديم التوجيهات (Umar et al., 2023).

وللمشرف التربوي أيضا أدوار متعددة في تطوير أداء المعلمين من خلال تحليل احتياجات المعلمين، ومتابعة أدائهم في الفصل الدراسي وتقييم مستواهم المهني، وتنفيذ التدابير التصحيحية الفعالة في الوقت المناسب لضمان تحسين كفاءات المعلمين والنمو المهني، ومراجعة البرامج التعليمية الحالية، وتحديد المهارات والمعرفة التي يحتاجها المعلمون لتحسين أدائهم، وتطوير برامج التعليم المهني بناءً على تحليل احتياجات المعلمين، ويقوم المشرف التربوي بتطوير برامج تدريبية وورش عمل تستهدف تنمية المهارات والمعارف اللازمة للمعلمين (Al-Munnir, 2018).

ويسعى البحث الحالي التعرف على درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مشكلة البحث وأسئلته:

أكدت عديد من الدراسات كدراسة الجابري والعبدالكريم (٢٠٢٤) عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته. ودراسة خريسات (٢٠٢٤) التي أظهرت نتائجها أن امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٥٣). ودراسة الرحية وضعضع (٢٠٢٤) التي أكدت وجود صعوبات كثيرة في تطبيق التعليم الاجتماعي، بالإضافة إلى مقابلة الباحثة؛ حيث قامت بإجراء مقابلة مع عينة معلمي اللغة العربية بمنطقة الجوف لسؤالهم: عن مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي، وأهم استراتيجياته وما معوقات تنفيذه، وقد تبين من خلالها ضعف مستوى الوعي بمفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي، وأن هناك بعض التحديات والصعوبات التي تحول دون تنفيذه منها: ضيق الوقت، وعدم اقتناع بعض المعلمين به.

وبالرغم من أهمية استخدام التعلم العاطفي الاجتماعي في العملية التعليمية خاصة في تنشئة جيل قادر على التفاعل الإيجابي مع الذات ومع الآخرين، وفي فهم المشاعر، وضبط الانفعالات، فإنه بعض الدراسات أشارت إلى جود بعض الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تنفيذه. وللتصدي لتلك المشكلة يتعين الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي المناسبة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟

٢. ما درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث نحو استخدام الاستراتيجيات القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى إلى (الجنس، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة)؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: القراءة التشاركية، والتفاوض، التعلم الممتع، وتدريس الأقران، والسرد التجريبي بالواقع المعزز، والألعاب اللغوية الإلكترونية، والكتابة التشاركية، والتعلم الإنساني، والتفكير الجماعي، والتعلم التعاوني الإلكتروني، والذكاء العاطفي، ومناقشات الدائرة المفتوحة، والقصص الرقمية الاجتماعية، وفكر زاوج شارك.

٢. الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على مشرفي ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم الجوف.

٣. الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٥م.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. إعداد قائمة باستراتيجيات تدريس اللغة العربية القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي بالمرحلة المتوسطة.

٢. الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٣. معرفة الفروق في استجابات عينة البحث على أداة الدراسة من حيث (الجنس، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة).

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوعه والحاجة الماسة لدراسته، حيث إنه يتناول موضوع التعلم العاطفي الاجتماعي، والذي يعد من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، كما أن الاهتمام به ينعكس على تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب، وتحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز العلاقات بين المعلمين والطلاب، ومن ثم يجب استخدامه في تدريس الفنون اللغوية حتى تتحقق الغاية المنشودة من تدريسها، ولذا سعى البحث الحالي لمعرفة درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي، لتقديم برامج تدريبية لتوعية معلمي اللغة العربية بأهميتها وكيفية استخدامها.

الأهمية النظرية:

١. يقدم البحث الحالي إطار نظريا حول استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي مما يسهم في إثراء المكتبة العربية، وتقديم قائمة بأهم استراتيجيات تدريس اللغة العربية القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي.

٢. يفتح المجال للباحثين للبحث في مجال التعلم العاطفي الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية: يقدم استبانة لقياس درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة.

تحديد مصطلحات البحث:

١- استراتيجيات التدريس:

عرفها كل من قطامي وقطامي (٢٠٢١) بأنها: مجموعة من الخطط والإجراءات التي يضعها المعلم، ويطبقها في الموقف التعليمي، بهدف تسهيل تعلم الطلاب، وتنمية قدراتهم، وتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية. (ص٤٩).

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وتندرج تحت التعلم العاطفي الاجتماعي.

٢- التعلم العاطفي الاجتماعي:

عرفته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2015) بأنه: نمط من الاستراتيجيات تشير إلى تطوير المهارات التي تمكّن الأشخاص من التفاعل بفعالية مع الآخرين، وحل النزاعات، وإدارة العواطف، واتخاذ قرارات سليمة في مواقف الحياة اليومية. (ص١١)

يُعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تندرج تحت التعلم العاطفي والتعلم الاجتماعي، ويستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية في تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، ويتم الحكم على استخدامها من خلال المشرفين والمشرفات باستخدام استبيان معد لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري للبحث محورين هما هي: المحور الأول: التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجياته؛ والمحور الآخر: الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم العاطفي الاجتماعي، ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجياته.

يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي، والنظريات التي يقوم عليها، وأهميته، ومكوناته، واستراتيجياته، وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أولاً: مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي:

حظي التعلم العاطفي الاجتماعي باهتمام ملحوظ من قبل المنظمات الدولية التربوية، حيث عرفه كل من ماهوني وآخرين Mahoney et al., (2018) بأنه: عملية يكتسب من خلالها المتعلم المهارات اللازمة فهم العواطف وإدارتها، من أجل تحقيق أهداف إيجابية، والتعبير عن التعاطف مع الآخرين، وإنشاء علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مناسبة تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي، وتقليل المشكلات السلوكية، وتعزيز الصحة النفسية والاجتماعية. (ص٢٠)

كما عرفته منظمة اليونسيفUNICEF (٢٠١٩) بأنه: نهج تعليمي يهدف إلى تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية التي تساعد الأطفال على النجاح في المدرسة، وفي الحياة، وفي علاقاتهم. (ص٣)

وتستخلص الباحثة مما تقدم أن هناك اتفاقًا بين التعريفين السابقين حول جوهر التعلم العاطفي الاجتماعي وهو التوازن بين الجوانب الشخصية المتمثلة في إدارة العواطف والجوانب الاجتماعية المتمثلة في اتخاذ القرارات؛ وهدفه المنشود، وهو تنمية الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى الجوانب المعرفية والأدائية.

ثانيًا: النظريات التي يندرج تحتها التعلم العاطفي الاجتماعي:

نظرية التعلم العاطفي الاجتماعي هي مجموعة من المبادئ والتوجهات النظرية، التي ينبثق عنها صيغ ورؤى تربوية محددة حول عمليتي التعليم والتعلم، وهي تشكل منظورًا تربويًا واضحًا حول السلوكيات والمشاعر والأفكار التي يحتاجها الطالب والمعلم من أجل تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وصنع قرارات في المواقف التدريسية، وتعزيز الوعي الذاتي لديهم وفهم المشاعر الذاتية، والتعاطف مع الآخرين، وتفهم مشاعرهم واحترامها، مما يساعده علي في النهاية على تطوير أدائه داخل الفصل الدراسي. (عبد الرحيم وإبراهيم، ٢٠٢٢، ص٧٥٠).

ويستند التعلم العاطفي الاجتماعي إلى مجموعة من النظريات سواء أكانت النفسية أم التربوية كما أوضح كل من غنايم (٢٠٢٢)؛ Umar et al., (٢٠٢٣):

١. النظرية السلوكية:

يرى أصحاب تلك النظرية أن السلوك هو نتيجة للمثيرات والاستجابات، وهي تهتم بتشكيل السلوك الاجتماعي من خلال التعزيز الإيجابي، والتعلم العاطفي الاجتماعي يركز على تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية، مثل: التعاطف وضبط النفس.

٢. نظرية الذكاء العاطفي:

الذكاء العاطفي هو القدرة على فهم عواطفك، وعواطف الآخرين، وإدارتها بطرائق إيجابية لتخفيف التوتر، والتواصل بصورة فعَّالة، والتعاطف مع الآخرين، والتغلب على التحديات والصراعات. ويعد جولمان أحد واضعي نظرية الذكاء العاطفي، والذي يرى أنه يشتمل على

المكونات الآتية: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعاطف، ومهارات العلاقات الاجتماعية، كما أنه وضع الأساس المفاهيمي للتعلم العاطفي الاجتماعي، والذكاء العاطفي هو الإطار الذي يبنى عليه التعلم العاطفي الاجتماعي.

وتستخلص الباحثة مما تقدم أن النظرية السلوكية تستخدم في دعم التعلم العاطفي الاجتماعي عن طريق تعزيز بعض السلوكيات الإيجابية المرتبطة بالجوانب الاجتماعية والعاطفية، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين نظرية الذكاء العاطفي التعلم العاطفي الاجتماعي، حيث إنها من الأسس المهمة التي تسهم في فهم كيفية تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية.

ثالثًا: أهمية التعلم العاطفي الاجتماعي:

إن استخدام التعلم العاطفي الاجتماعي يسهم في تحقيق العديد من نواتج التعلم، حيث أشار كل من درويش (٢٠١٤)؛ زيدان (٢٠١٦)؛ تايلور وآخرين (٢٠١٧) et alTaylor؛ علي (٢٠٢١)، غنايم (٢٠٢٢)؛ الشريف (٢٠٢٢)؛ الشرقاوي (٢٠٢٤) إلى أنه يساعد على ما يلي:

١. تنمية الذكاء الوجداني.
٢. تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تعزيز الدافعية، والتركيز.
٣. تحسين فاعلية الذات.
٤. خفض سلوك التنمر.
٥. تقليل المشكلات السلوكية مثل التسرب المدرسي.
٦. تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية.
٧. تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والدافعية.
٨. تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.
٩. تعزيز الصحة النفسية، وتقليل مستويات التوتر.

وتستنتج الباحثة مما تقدم أن التعلم العاطفي الاجتماعي يسهم في تحقيق نواتج التعلم الوجدانية، إذ لا قيمة للمعارف التي يمتلكها المتعلم دون امتلاكه القيم والاتجاهات التي تتطلبها

الحياة الاجتماعية، كما أن إشباع الجوانب الوجدانية لدى المتعلم ينعكس على الجوانب المعرفية والأدائية.

رابعًا: مكونات التعلم العاطفي الاجتماعي:

إن التعلم العاطفي الاجتماعي أحد الركائز الأساسية التي تساعد على تحقيق النمو الشامل المتكامل في شخصية المتعلم، فهو لا يقتصر على تنمية المهارات الأكاديمية، بل يمتد يشمل تنمية الجوانب العاطفية والاجتماعية معا، وبالتالي التعلم العاطفي الاجتماعي له مجموعة من المكونات تتكامل فيما بينها.

وقد أشار CASEL (٢٠٢٠) إلى وجود خمس مكونات رئيسة للتعلم العاطفي الاجتماعي هي:

١. الوعي الاجتماعي: ويتضمن القدرة على فهم الآخرين، وإظهار التعاطف.
٢. الوعي الذاتي: ويتضمن إدراك المشاعر، والقيم، والقدرات الشخصية.
٣. الإدارة الذاتية: وتشمل تنظيم العواطف والسلوكيات لتحقيق الأهداف.
٤. مهارات العلاقات: بناء علاقات إيجابية، والحفاظ عليها.
٥. اتخاذ القرار المسؤول: اتخاذ قرارات سليمة بناءً على القيم الأخلاقية.

وترى الباحثة أن تعدد مكونات التعلم العاطفي الاجتماعي من أبرز مميزاته، حيث إن الوعي الذاتي يساعد المتعلم على بناء الثقة بالنفس، كما أن الإدارة الذاتية تساعده على التمكن من الانفعالات، كما أن مهارات العلاقات تعد ضرورية لبناء مجتمع متماسك.

خامسا: استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي:

تتعدد استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي، وهي كما أشار كل من مبارز (٢٠٢٣)؛ وخريسات (٢٠٢٤):

١. استراتيجية الاستماع الإلكتروني النشط.
٢. استراتيجية المشاركة الإلكترونية.
٣. استراتيجية التعاطف.

٤. استراتيجية الاختيار والمسئولية الإلكترونية.

٥. استراتيجية الدفء والدعم الإلكتروني.

٦. استراتيجية القصص الاجتماعية.

٧. استراتيجية لعب الأدوار.

٨. استراتيجية مناقشات الدائرة المفتوحة.

وتستنتج الباحثة مما تقدم مدى تنوع استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي ومرونتها، حيث يمكن تكييفها بما يتماشى مع طبيعة المحتوى الدراسي المراد تدريسه للطلاب، ومع طبيعة النمو العقلي واللغوي لديهم.

المحور الآخر: الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم العاطفي الاجتماعي.

نظرًا لأهمية التعلم العاطفي الاجتماعي فقد حظي باهتمام الدراسات العربية والأجنبية ومنها: دراسة ويثلينج وسيد Wenling& Sidhu(٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في مراكز الطفولة المبكرة في شنغهاي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من عشر مدارس للطفولة المبكرة تم اختيارها بطريقة عشوائيا، بالإضافة إلى (٣٧٥) معلمًا، وتم إعداد استبيان ثم التحقق من صدقه وثباته، وبعد تطبيقه على العينة المستهدفة ومعالجة النتائج إحصائيًا، أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين لـ (SEL) في المدارس المختارة كانت (متوسطة)، بالإضافة إلى وجود اختلافات كبيرة في تصورات المعلمين لـ(SEL) وفقًا للمؤهل المعلم، ونوع المدرسة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناء على موقع المدرسة، وخبرة التدريس.

وهدفت دراسة آل سالم (٢٠٢١) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة تكونت من (٢٠) عبارة تعبر عن الممارسات التدريسية المرتبطة بكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، واستخدمن الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٤٥) معلما. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل عام كانت متوسطة (٤٢,٣)، وأن درجة امتلاك الممارسات

التدريسية المرتبطة بكفاءة العلاقات الاجتماعية، والممارسات التدريسية المرتبطة بكفاءة الوعي الاجتماعي كانت مرتفعة.

وهدفت دراسة المطري (٢٠٢٢) إلى معرفة درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في سلطنة عمان بعد جائحة كورونا، ولتحقيق هدف الدراسة تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي، واستخدام استبانة منظمة التعاون الاقتصادية والتنمية للمهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم، وتكونت من (٥) كفاءات، و(٣٠) مؤشراً هي: (إنجاز المهام، والتنظيم العاطفي، والتعامل مع الآخرين، والتعاون، والانفتاح). وتكونت عينة البحث من (٩٣٦) طالباً وطالبة بالصف التاسع، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لامتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانت بدرجة كبيرة، كما كانت درجة امتلاك كل كفاءة من الكفاءات (٥) بدرجة كبيرة، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة مبارز (٢٠٢٣) إلى تطوير المحاضرات الإلكترونية في ضوء التعلم الاجتماعي والعاطفي من أجل تنمية التحصيل الأكاديمي، والانخراط في التعلم، وخفض الشعور بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب الدراسات العليا، وتكونت عينة البحث من (٢١) طالبًا من طلاب ماجستير تكنولوجيا التعليم، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعة ضابطة عددها (١٠) طلاب تدرس من خلال المحاضرات الإلكترونية المعتادة، ومجموعة تجريبية عددها (١١) طالبا تدرس من خلال المحاضرات الإلكترونية القائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي، عبر منصة للتعليم الإلكتروني بجامعة القاهرة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية المحاضرات الإلكترونية القائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي في تنمية التحصيل الأكاديمي، والانخراط في التعلم، وخفض الشعور بالعزلة الاجتماعية لدى عينة البحث.

وهدفت دراسة الجابري والعبدالكريم (٢٠٢٤) إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة تجاه التعلم الاجتماعي العاطفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي، وتم إجراء مقابلات مع (١٢) معلمًا في تخصص اللغة الإنجليزية بإدارة تعليم جازان، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته، وأن مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي جديد

بالنسبة للمشاركين، ولذلك اتسمت تعريفاتهم للتعلم الاجتماعي العاطفي بالبساطة والسطحية وعدم الفهم الواضح لأبعاد وتركيز هذا النوع من التعلم. كما أظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة قليلة بكفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

وهدفت دراسة عبد اللطيف Abdellatif (٢٠٢٤) إلى استخدام أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنشاء تطبيق جوال معتمد على دمج التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقصي أثره في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما تم إجراء تجربة الدراسة على عينة قدرها (٦٠) طالبا بكلية التربية. وقد تمثلت أدوات الدراسة في استبانتين واحدة لمهارات الاستماع، والأخرى لمهارات التحدث في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأسفرت النتائج عن فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستندة إلى التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الفرقة الأولى، وقد أظهر تحليل نتائج الدراسة فاعلية استخدام تطبيق الموبايل القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة خريسات (٢٠٢٤) إلى معرفة مستوى امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المرحلة الأساسية في المدارس الأردنية للصفوف من السادس إلى العاشر، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات في مديرية تربية السلط، وتم اختيار عينة عشوائية بواقع (٤١٩) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة، وتم إعداد استبانة للمهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم، وتم التحقق من صدق أداة الدارسة وثباتها، وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لها. وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٥٣)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة إنجاز المهام لصالح الطلاب الذكور.

وهدفت دراسة فؤاد وعبدالعال (٢٠٢٤) إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات التفكير المستند إلى الحكمة والكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم والرياضيات، وقياس أثره في استمتاع تلاميذهم بالتعلم، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء

البرنامج المقترح ، وإعداد مقياس مهارات التفكير المستند إلى الحكمة، ومقياس الاستمتاع بتعلم العلوم والرياضيات، وتم استخدام التصميم التجريبي ذات المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (٣٦) معلما من معلمي العلوم والرياضيات، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق معلمي مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي موازنة بالتطبيق القبلي لكل من مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث الثانية في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات التفكير المستند إلى الحكمة والكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم والرياضيات وأثره الإيجابي في استمتاع تلاميذهم بالتعلم.

وهدفت دراسة الرحية وضعضع (٢٠٢٤) إلى معرفة واقع تطبيق التعليم الوجداني الاجتماعي والصعوبات التي تواجهه في تحقيق أهدافه في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر مدرسيها، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. وتكونت عينة البحث من (١٤٠) معلمًا ومعلمةً، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة من ثلاثة محاور: الأول يقيس مدى فاعلية التعليم الوجداني في تحقيق أهدافه، والثاني يقيس واقع تطبيق التعليم الوجداني، والثالث يقيس الصعوبات التي تواجه المدرسين، وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعليم الوجداني من وجهة نظر المدرسين في تنمية وتحقيق بعض الجوانب وعدم تحقيق البعض الآخر، بالإضافة إلى وجود صعوبات كثيرة في تطبيق التعليم الوجداني.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة اتفاقها مع البحث الحالي في سعيه نحو العناية بالتعلم العاطفي الاجتماعي، لكن البحث الحالي يختلف عن دراسة فؤاد وعبدالعال (٢٠٢٤) التي استخدمت المنهج التجريبي، حيث إنه استخدم المنهج الوصفي المسحي، كما أن البحث الحالي استهدف عينة من معلمي اللغة العربية في حين أن بعض الدراسات السابقة كدراسة الرحية وضعضع (٢٠٢٤) استهدفت عينة من طلاب المرحلة الأساسية.

أوجه الإفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة:

١. تأكيد مشكلة البحث وأنها جديرة بالبحث والدراسة.

٢. اختيار منهج البحث المناسبة لطبيعة المشكلة.

٣. إعداد أداة البحث.

٤. تفسير النتائج ومناقشتها، وتحديد أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف بينها.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي (عينة البحث) طبقًا للجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي (عينة البحث) طبقًا للمؤهل الدراسي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي (عينة البحث) طبقًا للخبرة التدريسية.

إجراءات البحث

مرت إجراءات البحث بالخطوات الآتية:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث إنه المنهج الأنسب لطبيعة المشكلة، وقد تم استخدامه أثناء إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم العاطفي الاجتماعي.

ثانيًا: مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على جميع مشرفي ومشرفات اللغة العربية بإدارة تعليم الجوف.

ثالثًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٧٢) مشرفًا ومشرفةً، والجدول التالي يبين العدد، والنسب المئوية لأفراد عينة البحث.

جدول (٢) خصائص عينة البحث

المتغير	الفئة	العدد	الوزن النسبي
الجنس	المشرفون	34	47.23%
	المشرفات	38	52.77%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	55	76.38%
	دراسات عليا	17	23.61%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	19	26.39%
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	23	31.94%
	أكثر من 10 سنوات	30	41.67%
المجموع		72	100%

رابعًا: أداتا البحث:

أولا– قائمة باستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي المناسبة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مر إعداد القائمة بالخطوات الآتية:

١. هدف القائمة:

تحديد استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي المناسبة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء آراء المحكمين.

٢. مصادر إعداد القائمة:

تم الاعتماد على المصادر التالية أثناء إعداد القائمة:

أ. الدراسات السابقة التي أجريت في مجال التعلم العاطفي الاجتماعي، مثل: دراسة زيدان (٢٠١٦)، ودراسة عبد الرحيم وإبراهيم (٢٠٢٢)، ودراسة الشريف (٢٠٢٢)، ودراسة خريسات (٢٠٢٤)، ودراسة الشرقاوي (٢٠٢٤).

ب. الأدبيات التربوية التي تناولت التعلم العاطفي الاجتماعي

ج. آراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

٣. مكونات القائمة:

تكونت الصورة الأولية من (١١) استراتيجية وهي: القراءة التشاركية، والتفاوض، والتعلم الممتع، وتدريس الأقران، والسرد التجريبي بالواقع المعزز، والألعاب اللغوية الإلكترونية، والكتابة التشاركية، والتعلم الإنساني، والتفكير الجماعي، والتعلم التعاوني الإلكتروني، والذكاء العاطفي.

٤. صدق القائمة:

تم التأكد من الصدق الظاهري للقائمة بعرضها على (١١) محكمًا في تخصص المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في بعض الجامعات العربية، للحكم على درجة صلاحية القائمة للهدف الذي وضعت من أجله، ودرجة الأهمية، ودرجة الانتماء، ودرجة صحة الصياغة اللغوية. وقد أوصى المحكمون بإضافة الاستراتيجيات الآتية، مثل: إستراتيجية مناقشات الدائرة المفتوحة، وإستراتيجية القصص الرقمية الاجتماعية، وإستراتيجية فكر زاوج شارك.

٥. الصورة النهائية للقائمة: في ضوء ما سبق تم التوصل إلى قائمة باستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي بلغ عددها (١٤) استراتيجية.

ثانيا – استبانة درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي.

مر إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

١. هدف الاستبانة:

التعرف على درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٢. مكونات الاستبانة:

تكون الاستبانة من ثلاثة أقسام: القسم الأول: البيانات الأولية: واشتملت على: الاسم، والجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة في التعليم، والقسم الثاني: صياغة تعليمات الاستبانة: بغرض تعرف أفراد العينة الهدف من الأداة، والتأكيد على كتابة البيانات الخاصة بهم؛ والقسم الثالث: يشتمل على الاستراتيجيات القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي وعددها (١٤) استراتيجية، وأمام كل منها تم وضع ثلاث استجابات (كبيرة- متوسطة - منخفضة)، وتأخذ الدرجات (٣-٢-١) على التوالي.

٣. صدق الاستبانة:

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضه على (٩) محكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في بعض الجامعات العربية؛ للحكم على درجة صلاحية الاستبانة للهدف الذي وضع من أجله، وقد أشاروا إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، حيث بلغ معامل الاتفاق بينهم (٨٨,٨٪)

٤. التجربة الاستطلاعية للاستبانة:

طُبق المقياس على مجموعة من مشرفي ومشرفات اللغة العربية بإدارة تعليم الجوف، وقد بلغ عددهم (٤٩) مشرفا ومشرفة (غير مجموعة البحث)، وذلك بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته.

٥. صدق الاستبانة: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية
1	0.649**	0.01	8	0.493**	0.01
2	0.496**	0.01	9	0.208 *	0.05
3	0.806 **	0.01	10	0.469 **	0.01
4	0.751**	0.01	11	0.493 **	0.01
5	0.731**	0.01	12	0.808**	0.01
6	0.263*	0.05	13	0.289**	0.05
7	0.863 **	0.01	14	0.893	0.01

* معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥). ** معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٢٠٨ – ٠,٨٩٣) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ومستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى توفر صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

٦. ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام برنامج (SPSS.Ver.23) عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل الثبات (٨٩,٠)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات.

٧. الصورة النهائية للاستبانة:

بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباته أصبح صالحًا للتطبيق. (ملحق٣)

خامسًا: إجراءات التطبيق:

١. تم اختيار عينة البحث من مشرفي ومشرفات اللغة العربية بإدارة تعليم الجوف، وقد بلغ عددهم (٣٤) مشرفًا (٣٨) ومشرفة.ئ

٢. تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

٣. جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا.

٤. استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

٥. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

سادسًا: أساليب التحليل الإحصائي: للإجابة عن أسئلة البحث، قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي دلالة قيمة المتوسطات

جدول (٤) المدى وأوزان الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت للتدرج الثلاثي

المدى	الدرجة	درجة الاستخدام
2.34 – 3.0	3	مرتفعة
1.67 – < 2.34	2	متوسطة
1.0 – < 1.67	1	منخفضة

٢. مُعامِل ارتباط بيرسون؛ لقياس صدق الاتساق الداخلي.

٣. معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

٤. تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق في استجابات عينة البحث، واختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه:

ما استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي المناسبة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟ تم إعداد قائمة باستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي المناسبة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وهي: القراءة التشاركية، والتفاوض، التعلم الممتع، وتدريس الأقران، والسرد التجريبي بالواقع المعزز، والألعاب اللغوية الإلكترونية، والكتابة التشاركية، والتعلم الإنساني، والتفكير الجماعي، والتعلم التعاوني الإلكتروني، والذكاء العاطفي، ومناقشات الدائرة المفتوحة، والقصص الرقمية الاجتماعية، وفكر زاوج شارك.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه:

ما درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث؛ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين

إستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الاستخدام
استراتيجية الذكاء العاطفي	2.27	1.46	متوسطة
استراتيجية القراءة التشاركية	2.09	1.03	متوسطة
استراتيجية التفاوض	2.35	1.24	مرتفعة
استراتيجية التعلم الممتع	2.05	1.46	متوسطة
استراتيجية تدريس الأقران	2.38	1.50	متوسطة
استراتيجية السرد التجريبي بالواقع المعزز	1.62	1.86	ضعيفة
استراتيجية الألعاب اللغوية الإلكترونية	2.59	1.21	مرتفعة
استراتيجية الكتابة التشاركية	2.27	0.97	متوسطة
استراتيجية التعلم الإنساني	1.93	1.73	متوسطة
استراتيجية التفكير الجماعي	2.40	1.74	مرتفعة
استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني	2.63	1.53	مرتفعة
استراتيجية مناقشات الدائرة المفتوحة	2.43	1.23	مرتفعة
استراتيجية القصص الرقمية الاجتماعية	2.30	1.96	متوسطة
استراتيجية فكر زاوج شارك	2.43	1.36	مرتفعة
المتوسط العام	2.26	1.94	متوسطة

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

١. إن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت (متوسطة) ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٦) والانحراف معياري (١,٩٤).

٢. أعلى متوسط حسابي جاء في استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني حيث بلغ (٢,٦٣) وهي قيمة مرتفعة.

٣. أقل متوسط حسابي جاء في استراتيجية السرد التجريبي بالواقع المعزز، حيث بلغ (١,٦٢) وهي قيمة متوسطة.

٤. إن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت مرتفعة في (٦) استراتيجيات هي: استراتيجية التفاوض، التعلم التعاوني الإلكتروني، الألعاب اللغوية الإلكترونية، التفكير الجماعي، مناقشات الدائرة المفتوحة، فكر زاوج شارك.

٥. درجة استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت متوسطة في (٧) استراتيجيات هي: استراتيجية الذكاء العاطفي، القراءة التشاركية، التعلم الممتع، تدريس الأقران، الكتابة التشاركية، التعلم الإنساني، القصص الرقمية الاجتماعية.

٦. درجة استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت ضعيفة في إستراتيجية السرد التجريبي بالواقع المعزز.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة ويثلينج وسيد Wenling Sidhu (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي متوسطة، وكذلك مع دراسة خريسات (٢٠٢٤). بينما تختلف مع نتائج دراسة الجابري والعبدالكريم (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتعلم الاجتماعي العاطفي ضعيفة، وكذلك مع دراسة المطري (٢٠٢٢) التي أشارت أن درجة استخدام المعلمين للتعلم الاجتماعي العاطفي كبيرة.

وتعزو الباحثة تلك النتائج إلى:

١. وعي معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بأهمية استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي.

٢. طبيعة نواتج التعلم الوجدانية في اللغة العربية تتطلب من المعلمين والمعلمات استخدام التعلم العاطفي الاجتماعي.

٣. الحاجة الماسة إلى تقديم الدعم الشامل للطلاب خاصة في الجوانب النفسية والاجتماعية.

٤. رغبة المعلمين والمعلمات في تهيئة بيئة تعليمية إيجابية تقود الطالب إلى الانخراط في العملية التعليمية.

٥. إدراج استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي ضمن برامج التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات.

٦. رغبة المعلمين والمعلمات في تحسين الصحة النفسية لدى الطلاب.

وتعزو الباحثة انخفاض الفاعلية في استراتيجية السرد التجريبي بالواقع المعزز إلى الأسباب الآتية:

١. نقص الكفايات التقنية لدى بعض معلمي ومعلمات اللغة العربية يحول دون توظيفها في العملية التعليمية.

٢. وجود بعض التصورات الخطأ لدى بعض المعلمين تجاه التقنيات الحديثة.

٣. ضعف البنية التحتية في بعض المدارس، والعبء التدريسي لدى المعلمين.

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث نحو استخدام الاستراتيجيات القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى إلى (الجنس، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة)؟ تم اختبار فروض الدراسة على النحو التالي:

نتائج اختبار الفرض الأول ومناقشته وتفسيره:

نص الفرض الأول على ما يلي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي (عينة البحث) طبقا للجنس ولاختبار هذا الفرض تمت معالجة البيانات باستخدام اختبار ت كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٦) دلالة الفروق بين استجابات مجموعة البحث للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشرفون	34	2.32	1.18	1.12	غير دالة
المشرفات	38	2.20	1.58		

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

١. ارتفاع متوسط درجات المشرفين حيث بلغ متوسط الدرجات (٢,٣٢) أما متوسط درجات المشرفات فكان (٢,٢٠).

٢. قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,١٢) وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية تبين أنها غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى صحة الفرض الأول.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين المشرفين والمشرفات إلى موضوعية الحكم، واستنادهم إلى معايير تقييم موحدة، كما أن طبيعة عمل المشرفين والمشرفات تقتضي الحيادية والبعد عن الأحكام العاطفية.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره:

نص الفرض الثاني على ما يلي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي (عينة البحث) طبقًا للمؤهل الدراسي، ولاختبار هذا الفرض تمت معالجة البيانات باستخدام اختبار ت كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧) دلالة الفروق بين استجابات مجموعة البحث طبقاً للمؤهل الدراسي

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
البكالوريوس	55	2.16	0.98	1.04	غير دالة
الدراسات العليا	17	2.36	1.14		

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

١. ارتفاع متوسط درجات استجابات مجموعة الدراسات العليا حيث بلغ متوسط الدرجات (٢,٣٦) أما متوسط درجات مجموعة البكالوريوس فكان (٢,١٦).

٢. قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,٠٤) وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية تبين أنها غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى صحة الفرض الثاني.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين مجموعة البكالوريوس ومجموعة الدراسات العليا إلى أن جميع المشرفين لديهم من الخبرة العملية في الميدان التربوي ما يؤهلهم إلى الحكم الدقيق على مستوى المعلمين والمعلمات.

رابعًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نص الفرض الثالث على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي (عينة البحث) طبقًا للخبرة التدريسية. ولاختبار هذا الفرض تمت معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح بالجدول:

جدول (٨) تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث حسب متغير الخبرات التدريسية

استراتيجيات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التعلم العاطفي الاجتماعي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	3.48 293.24 296.72	2 69 71	1.74 4.24	5.03	0.01

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة البحث طبقا للخبرات التدريسية حيث بلغت قيمة ف (٥,٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات عينة البحث تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعة البحث في الخبرات التدريسية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعة البحث في الخبرات التدريسية

البعد	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات حتى عشرة	أكثر من عشر سنوات
التقنية المعرفية	2.60*	2.03	2.16

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.50).

يتبين من الجدول ما يأتي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات مجموعة البحث في الخبرات التدريسية لصالح الأقل خبرة، وبناء عليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الأقل خبرة يمتلكون خبرات حديثة لا سيما في الجانب التكنولوجي، حيث إن المشرفين الجدد أقرب إلى التطورات الحديثة في مجال التعليم والتقويم، كما أن المشرفين القدامى بسبب خبرتهم الطويلة غالبا ما يكونوا أكثر صرامة في حين أن المشرفين الجدد يمتازون بالمرونة في التقييم والحكم.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١. توجيه معلمي ومعلمات اللغة العربية في كافة المراحل التعليمية إلى استخدام استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي.

٢. تضمين استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي في مقرر الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية بالجامعات.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم العاطفي الاجتماعي.

٤. وضع آليات تطبيقية لكيفية استخدام التعلم العاطفي الاجتماعي في تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية.

٥. تنمية وعي المعلمين بمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، مثل: التعاطف، وإدارة الذات، والتفاعل الاجتماعي.

٦. تعزيز أنشطة الذكاء اللغوي العاطفي في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

٧. إجراء بحوث تجريبية في مجال التعلم العاطفي الاجتماعي لما له من مزايا متعددة.

مقترحات البحث:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١. فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم العاطفي الاجتماعي لتنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٢. تحليل محتوى كتاب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

٣. اتجاهات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو استخدام التعلم العاطفي الاجتماعي في تدريس مادة اللغة العربية.

٤. وحدة دراسية مقترحة في ضوء التعلم العاطفي الاجتماعي وأثرها في تنمية مهارات التواصل اللغوي.

المراجع

المراجع العربية:

آل سالم، علي بن يحيى. (٢٠٢١). درجة امتلاك الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، (٣)، ١٣٣ – ١٦٢

الجابري، أحمد عبدالرحمن جابر، والعبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠٢٤). تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٣٦)، ٧١ – ٩٤.

خريسات، فاطمة حمدان إسماعيل. (٢٠٢٤). تقييم مستوى امتلاك كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الأردنية. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٩(١)، ٢١٠ – ٢٢٩.

درويش، سلوي محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية الذكاء الوجداني لدي طالبات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ١٤(٤)، ٣١٣-٣٨٩.

الرحية، هناء محمود، وضعضع، وهبة عبد اللطيف (٢٠٢٤). فاعلية التعليم الوجداني الاجتماعي وواقع تطبيقه والصعوبات التي تواجهه من وجهة نظر مدرسي التعليم الأساسي. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٥(٣٤)، ١٥٠– ١٦٩.

الرويلي، سعود بن حبيب. (٢٠٢٢). معايير مقترحة في ضوء نموذج تيباك لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (١١)، ١٣٩ — ١٧٧

زيدان، وجدي عبد اللطيف (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة بنها، (٢٨)، ٤٥-٥٦.

الشرقاوي، فاطمة حلمي السيد (٢٠٢٤). إستراتيجية قائمة علي مدخل التعلم الوجداني الاجتماعي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (٢٥)، ٤١-٩٠

الشريف، باسم نايف.(٢٠٢٢). فاعلية قوالب تصميم المحتوي الرقمي عبر الويب القائم علي نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والدافعية لدي طلاب مرحلة التعليم الجامع. مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، ٣٦ (١٤٤)، ١١٥-١٥٨.

عبد الرحيم، محمد سيد، وإبراهيم، سالي كمال (٢٠٢٢). برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات التقويم من أجل التعلم وتوظيف تطبيقات الألعاب الإلكترونية التفاعلية لدى الطالب المعلم بكلية التربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧(٥) ٧٣٤-٨٣٤.

علي، حميدة السيد العربي (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم علي نظرية التعلم الاجتماعي في خفض سلوك التنمر وأثره علي تقدير الذات لدي الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(٤) ٣١٨- ٤١٢.

غنايم، أمل محمد حسن (٢٠٢٢). أثر الإرشاد القائم علي نظرية التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بنها،٣٣(١٢٩)، ٣٠٩-٣٦٨

فؤاد، هبة فؤاد سيد، وعبدالعال، هبة محمد محمود. (٢٠٢٤). برنامج مقترح قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية التفكير المستند إلى الحكمة والكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم والرياضيات غير التربويين وأثره على استمتاع تلاميذهم بالتعلم. المجلة التربوية، (١٢٠)، ٢٥٥ – ٣٢٧.

قطامي، يوسف أحمد، وقطامي، نهلة أحمد. (٢٠٢١). إستراتجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مبارز، منال عبد العال (٢٠٢٣). التعلم الاجتماعي والعاطفي بالمحاضرة الإلكترونية وعلاقته بكل من التحصيل والعزلة الاجتماعية والانخراط فى التعلم لطلاب الدراسات العليا. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٧(٣). ٢٠٣-٢٤٠

المطري، على سعد (٢٠٢٢) درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١(٤)، ٩٠٢-٩٢٣.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Rahim, Mohamed Sayed, and Ibrahim, Sally Kamal (2022). A Program Based on Social Emotional Learning Theory to Develop Assessment Skills for Learning and Employ Interactive Electronic Game Applications among Student Teachers at the Faculty of Education. Fayoum University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 17 (5), 734-834.

Abdellatif, I. (2024). Using an Artificial Intelligence Application Based on Integrating Social-Emotional Learning in Developing EFL Listening and Speaking Skills of Faculty of Education English Majors. Journal of Education in Research and Psychology,39(20) 320-381.

Al Salem, Ali bin Yahya. (2021). The degree of possession of social studies competencies in the secondary stage of social emotional learning. Journal of Hafr Al-Batin University for Educational and Psychological Sciences, (3), 133-162.

Ali, Hamida El-Sayed El-Araby (2021). The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Social Learning Theory in Reducing Bullying Behavior and Its Impact on Self-Esteem among Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Fayoum University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 15 (4), 318-412.

Al-Jaberi, Ahmed Abdel-Rahman Jaber, and Abdul-Karim, Rashid bin Hussein. (2024). Perceptions of Intermediate English Language Teachers about Social-Emotional Learning. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (36), 71-94.

Al-Matari, Ali Saad (2022). The degree of students' possession of social and emotional learning competencies in secondary schools of basic education in the Sultanate of Oman. International Journal of Educational and Psychological Studies, 11(4), pp. 902-923.

Al-Munnir, A.(2018). THE ROLE OF EDUCATIONAL SUPERVISORS TOWARDS IMPROVING TEACHERS PERFORMANCE, International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4(4), 267-282.

Al-Rahiya, Hanaa Mahmoud, and Dhad'aa, Heba Abdel Latif (2024). The effectiveness of social-emotional education, the reality of its application, and the difficulties it faces from the perspective of basic education teachers. Journal of Babylon University for Humanities, 5(34), 150-169.

Al-Ruwaili, Saud bin Habib. (2022). Proposed criteria in light of the TPAC model for evaluating the educational supervisor's teaching performance of the teacher. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, (11), 139-177

Al-Sharif, Basem Nayef. (2022). The Effectiveness of Web-Based Digital Content Design Templates Based on Social Learning Theory in Developing Social Learning Skills and Motivation among University Students. Scientific Publication Council, Kuwait University, 36 (144), 115-158.

Al-Sharqawi, Fatima Helmy Al-Sayed (2024). A strategy based on the social-emotional learning approach to develop creative writing skills in the Arabic language and social skills among secondary school students. International Journal of Curricula and Technological Education, (25), 41-90

Darwish, Salwa Muhammad. (2014). The Effectiveness of a Training Program Based on Social Learning Theory in Developing Emotional Intelligence among Kindergarten Students. Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University, 14(4), 313-389.

Development, 88(4), 1156-1171.

Fouad, Heba Fouad Sayed, and Abdel-Aal, Heba Mohamed Mahmoud. (2024). A Proposed Program Based on Social Emotional Learning to Develop Wisdom-Based Thinking and Professional Competence among Non-Educational Science and Mathematics Teachers and Its Effect on Their Students' Enjoyment of Learning. Educational Journal, (120), 255-327

Ghnaim, Amal Mohamed Hassan (2022). The Effect of Counseling Based on Social Emotional Learning Theory on Improving Social Perception and Emotional Confidence in a Sample of Students with Social and Emotional Learning Difficulties in Primary School. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 33(129), 309-368

Khreisat, Fatima Hamdan Ismail. (2024). Assessing the Level of Possession of Social and Emotional Learning Competencies among Basic Stage Students in Jordanian Schools. Journal of the Arab University of Amman for Research - Educational and Psychological Research Series, 9(1), 210-229.

Labalous, Haniya Abdel Salam. (2021). The Role of the Educational Supervisor in the Educational Process. Al-Tarbawi Journal. Al-Marqab University, (18), 257-285.

Mubariz, Manal Abdel Aal (2023). Social and emotional learning in e-lecture and its relationship to achievement, social isolation, and learning engagement among graduate students. International Journal of Educational Research, 47(3), pp. 203-240 .

Qatami, Yousef Ahmed, and Qatami, Nahla Ahmed. (2021). Teaching Strategies in the Twenty-First Century. Jordan: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Umar, N ., Khalid, A, Taherah, N, Omar, E.(2023). Exploring the Roles and Responsibilities of an Educational Supervisor in Medical Training Within the United Kingdom. 15(7) 29-38.

Zidan, Wagdy Abdel Latif (2016). The effectiveness of a guidance program based on the social learning theory in improving self-efficacy among a sample of people with learning difficulties. Journal of the Faculty of Education, Benha University, (28), 45-56.

المراجع الأجنبية:

Bailey, R., Stickle, L., Stephanie M.(2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach, the journal of PDK International,1(22)9-16. https://doi.org/10.1177/003172171982754

Blog .(2025). What is Social Emotional Learning (SEL): Why It Matters, National University.

CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from www.casel.org

Jones, S., Bailey R., Jacob R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. Phi Delta Kappan, 96 (2), 19–24.

Mahoney, J., Durlak, J., Weissberg R. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. Phi Delta Kappan, 100 (4), 18–23.

OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing.

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child UNICEF. (2019). Social and Emotional Learning and Life Skills. Retrieved from https://www.unicef.org

WenLing, Y.& Sidhu, G.(2020). Teachers' Perceptions of Social Emotional Learning in Early Childhood Centers in Shanghai, China. Journal of Arts and Science Education Research (JASER), 7(1)25-36.

تعزيز الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

Enhance the strategic entrepreneurship of Saudi universities from the perspective of faculty members

إعداد

د. وفاء بنت عبد الله العمري

أستاذ القيادة التربوية المساعد

قسم القيادة التربوية – كلية التربية والتنمية البشرية – جامعة بيشة

Dr. Wafaa Abdullah Al-Omari

Assistant Professor of Educational Leadership

Department of Educational Leadership - College of Education and Human Development - Bisha University

Email: wfrhan@ub.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-015

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٥/٠١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٦/٠٨ م

المستخلص

استهدف البحث إلى تعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (٣٢٤) عضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية.

أظهرت النتائج أن ممارسة الريادة الاستراتيجية كانت بدرجة كبيرة بشكل عام، خاصةً في بعدي الإبداع والابتكار وتحمل المخاطر، بينما كانت بدرجة متوسطة في القيادة الريادية وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، كما أبرزت الدراسة معوقات تطبيق الريادة مثل ضعف الاستقلال المالي، والبيروقراطية، والفجوة بين البرامج الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل، كذلك حددت الدراسة متطلبات التكيف مع الريادة، ومنها تأهيل العاملين، وتطوير اللوائح، وتطبيق معايير الجودة الأكاديمية.

وأوصت الباحثة بتعزيز التدريب الريادي، وتوسيع استقلالية الجامعات، ودعم الإبداع المؤسسي لتحقيق التنافسية والتميز.

الكلمات المفتاحية: الريادة الاستراتيجية، الجامعات السعودية.

Abstract

The research aimed to promote strategic entrepreneurship in Saudi universities from the perspective of faculty members. It employed a descriptive survey methodology and used a questionnaire to collect data from a sample of)324(faculty members in Saudi universities,The findings revealed that the level of practicing strategic entrepreneurship was generally high, especially in the dimensions of creativity, innovation, and risk-taking, while it was moderate in entrepreneurial leadership and strategic resource management. The research also highlighted obstacles to implementing strategic entrepreneurship, such as limited financial autonomy, bureaucracy, and the gap between academic programs and labor market demands. Additionally, it identified adaptation requirements, including staff qualification, regulation development, and the application of academic quality standards,The researcher recommended enhancing entrepreneurial training, expanding university autonomy, and supporting institutional innovation to achieve competitiveness and excellence.

Keywords: Strategic leadership, Saudi universities

المقدمة

تشهد الجامعات في العصر الحديث تحولات متسارعة نتيجة التحديات العالمية المتزايدة في ميادين المعرفة والابتكار والمنافسة الأكاديمية، مما يحتم عليها تبنّي مداخل إدارية حديثة تُسهم في تحسين أدائها وتعزيز مكانتها التنافسية. وتُعد الريادة الاستراتيجية أحد أبرز هذه المداخل التي تهدف إلى تمكين الجامعات من التكيّف مع بيئتها الداخلية والخارجية، واستثمار مواردها بشكل فعّال، وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة تُواكب متطلبات الاقتصاد المعرفي.

يشهد التعليم في العصر الحديث اهتمامًا عالميًا متزايدًا نظراً لدوره المحوري في تنمية المجتمعات، وكونه مؤشرًا رئيسًا على قوتها العلمية والاقتصادية. وفي هذا السياق، تسعى الجامعات إلى إجراء تغييرات تطويرية شاملة في أنظمتها الإدارية، بهدف تعزيز قدرتها على مواجهة التحديات المحلية والعالمية، واستثمار الفرص المتاحة، سعيًا لتحقيق مكانة تنافسية مستدامة وضمان جودة عالية في الأداء الأكاديمي، مما ينعكس إيجاباً على تصنيفها العالمي وسمعتها الأكاديمية، من خلال الالتزام بمعايير التصنيفات الدولية (بدوي وعز الدين، ٢٠٢٣).

وفي ظل هذا التوجه، أصبحت الجامعات العالمية الرائدة تمثل المحرك الأساسي لقيادة المجتمعات نحو الاقتصاد المعرفي، من خلال توطين المعرفة العالمية وعولمة المعرفة الوطنية. ويتطلب تحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية تبني رؤية استراتيجية ذات أبعاد دولية، وامتلاك ميزة تنافسية تمكنها من اجتذاب الكفاءات العلمية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس (الخنيزان والخضيري، ٢٠١٩).

ويُعد مفهوم الريادة الاستراتيجية أحد المفاهيم البارزة في القرن الحادي والعشرين، لما له من دور فاعل في بيئات تتميز بسرعة التغير وشدة المنافسة. وقد ظهر المفهوم لأول مرة في القرن السادس عشر، مرتبطًا بالمخاطرة وتحمل الصعاب في المجال العسكري، قبل أن يتطور ليأخذ أبعادًا إدارية معاصرة (أبو غيث، ٢٠٢٢).

وتُعد الريادة الاستراتيجية أحد المداخل الحديثة في الفكر الإداري الاستراتيجي، الذي يهدف إلى تحسين الأداء التنافسي للجامعات، وتحقيق الجودة والانضباط المؤسسي، والمساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (Hitt et al., 2011). وتُمكّن الريادة الاستراتيجية الجامعة من التقدم في

التصنيفات العالمية، وتعزيز قدرتها التنافسية من خلال البحث عن الفرص وتوظيفها، وبناء مزايا تنافسية مستدامة (عتريس، ٢٠٢٠).

وبرز هذا التوجه كحل فعّال لمعالجة أوجه القصور في أساليب الإدارة التقليدية التي لم تعد قادرة على مواكبة التغيرات المعاصرة؛ إذ تساعد الريادة الاستراتيجية الجامعات على التكيف مع بيئاتها الداخلية والخارجية من خلال استثمار نقاط القوة، ومعالجة مواطن الضعف، واستغلال الفرص ومواجهة التهديدات بفعالية (علي وعبد اللطيف، ٢٠٢٢). كما تساهم في تحسين الإنتاجية، ورفع جودة الأداء، وتطوير الهياكل التنظيمية، واستحداث مصادر جديدة (Westgren & Wuebker, 2019).

ولهذا، تتجه الجامعات العالمية التي تطمح إلى الريادة نحو تجاوز النماذج الروتينية والأنماط التقليدية في الإدارة، والانفتاح على استراتيجيات ونماذج إدارية جديدة تواكب التحولات (Linzalone & Ammirato, 2020).

ورغم سعي العديد من الجامعات السعودية إلى تحقيق هذا التحول، إلا أن بعضها لا يزال يواجه مشكلات عدة، منها ضعف الاستقلالية، وبطء التحديث، مما يحد من فرص تحقيق الريادة الاستراتيجية (عبد العزيز، ٢٠٢٣). ويؤكد ذلك ما أشار إليه اللوقان (٢٠٢٠) من أن تعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية يُعد ضرورة ملحة لمواكبة المتغيرات العالمية في التعليم العالي، وتحقيق تميز تنافسي مستدام. إلا أن هذا التعزيز يتطلب مواجهة تحديات إدارية وأكاديمية تتطلب مزيدًا من التطوير والابتكار، وتبني استراتيجيات مرنة قائمة على التخطيط المستقبلي واستشراف التغيرات، لضمان دور فاعل للجامعات السعودية كمحرك رئيسي في بناء اقتصاد معرفي مستدام.

مشكلة البحث:

وبالرغم من أن المملكة العربية السعودية تُولي اهتماماً كبيراً لتطوير التعليم الجامعي من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠، لمواكبة التطورات الحديثة، ووضع نظم جديدة ومعايير عالمية إلا أن الهياكل التنظيمية لبعض الجامعات لا تزال تعاني من قصور وضعف الالتزام التنظيمي والولاء للمؤسسة

الجامعية، بالإضافة إلى البيروقراطية وضعف الإنتاجية والإبداع والابتكار والأداء (العلياني، ٢٠٢٢).

فقد كشفت نتائج دراسة عبد العزيز (٢٠٢٣) عن أن واقع القيادة الريادية- باعتبارها أحد أبعاد الريادة الاستراتيجية- بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة، حيث تراوحت بعض عباراته بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة، كما كشفت نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٣) عن أن واقع الابتكار- باعتباره أحد أبعاد الريادة الاستراتيجية- بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة ممارسة متوسطة.

كما توصّلت دراسة الحربي والمطرفي (٢٠٢٢) إلى عدد من النتائج والتوصيات المهمة بشأن التحول نحو الجامعات الريادية في المملكة العربية السعودية، كالحاجة إلى برامج توعوية: أوصت الدراسة بضرورة أن تبدأ الجامعات السعودية كافة في تنفيذ برامج نشطة للتعريف بمشروع التحول نحو الجامعات الريادية، سواء في الجامعات التي أدرجت في هذا المشروع أو التي لم تُدرج بعد، إجراء دراسات جدوى: أكّدت الدراسة على أهمية البدء بإجراء دراسات جدوى لهذا المشروع للتمهيد للمشاركة فيه، وذلك لتحديد المتطلبات اللازمة للجامعات السعودية لعملية التحول، ورصد المتاح منها، وتحديد الاحتياجات اللازمة له، كما أوصت بالتخطيط الاستراتيجي: تشجيع الجامعات على تبني استراتيجيات مرنة ومتجددة، قائمة على التخطيط المستقبلي واستشراف التغيرات، مما يُمكن أن يسهم في تحقيق تطلعات الجامعات السعودية نحو الريادة الاستراتيجية، تعزيز البيئة الجامعية: العمل على تعزيز البيئة الجامعية الداعمة للريادة من خلال تطوير الأنظمة الإدارية والأكاديمية، وتبني استراتيجيات تدريسية حديثة تدعم التنوع والرغبة في التعلم، تُبرز هذه الدراسة أهمية التحول نحو الجامعات الريادية كضرورة ملحة لمواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم العالي، وتحقيق ميزة تنافسية تُمكنها من الاستدامة والتميز.

كما اتفقت الدراسات ذات الصلة مثل: الرويلي (٢٠٢١)، والشريف (٢٠٢٢)، والعتيبي (٢٠٢٣) على ضرورة إعادة هيكلة شاملة للجامعات السعودية، تشمل أنظمتها ولوائحها وخططها الاستراتيجية، وذلك بهدف تحويلها إلى جامعات عالمية المستوى، حيث يُعدّ ذلك

ضروريًا لضمان جودة عالية للأداء الجامعي وبما يتوافق مع المتطلبات الحديثة ويستفيد من أفضل الممارسات العالمية.

ترى الباحثة أن تعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية يمثل ضرورة ملحة لمواكبة التطورات العالمية في التعليم العالي، ومفتاحًا لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة تُمكن الجامعات من التميز محليًا وعالميًا، وتؤكد أن تحقيق الريادة لا يتم إلا من خلال تبني استراتيجيات مرنة ومتجددة، تقوم على التخطيط المستقبلي واستشراف التغيرات، وإجراء إصلاحات شاملة للأنظمة الإدارية والأكاديمية. وتشير إلى وجود تحديات واقعية في الجامعات السعودية مثل ضعف الالتزام والابتكار والبيروقراطية، مما يستدعي تطويرًا جذريًا في البنية التنظيمية والنظم الإدارية لضمان التنافسية والتصنيف العالمي المرموق.

وفي ضوء ما سبق من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها تتبلور صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

- ما واقع ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية (القيادة الريادية، وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، وتحمل المخاطر، والإبداع والابتكار) بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما متطلبات تعزيز الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول (الواقع، والمعوقات، ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تعزى لمتغيرات (الجنس، والدرجة الوظيفية الحالية، وسنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

- الوقوف على واقع ممارسة الريادة الاستراتيجية (القيادة الريادية، وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، وتحمل المخاطر، والإبداع والابتكار) بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- الكشف عن معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- التعرف على متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول (الواقع، والمعوقات، ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، والدرجة الوظيفية الحالية، وسنوات الخبرة).

أهمية البحث:

الأهمية العلمية:

- يتزامن البحث مع الرؤية الريادية للمملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) والتي تستهدف تطوير التعليم ومؤسساته، في ظل التحول الذي ظهر مؤخراً في رؤية الجامعات، وسياساتها التعليمية.

- يستمد البحث أهميته من أهمية متغير (الريادة الاستراتيجية) لصناع القرار.

- يعد موضوع الريادة الاستراتيجية من الموضوعات الحديثة والمهمة في مجال الإدارة التربوية لذا تأمل الباحثة أن يثري هذا البحث المكتبة العربية والسعودية.

ثانيا الأهمية التطبيقية:

- قد يفيد معدي الدورات التدريبية في تخطيطهم للدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، حيث تعمل نتائج البحث الى توجيه المزيد من الاهتمام لإعداد البرامج التدريبية المناسبة لتعزيز الريادة الاستراتيجية للجامعات.

– يؤمل أن يمد هذا البحث الجامعات السعودية بمعلومات دقيقة عن طبيعة ومستوى الريادة الاستراتيجية، ومعوقاتها، ومدى الحاجة إلى تعزيزها.

– يؤمل أن تفيد نتائج البحث صناع القرار في الوصول بالجامعات السعودية لتحقيق أداء تنافسي متميز في ضوء أهداف الريادة الاستراتيجية.

حدود البحث:

– الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعزيز أبعاد الريادة الاستراتيجية (القيادة الريادية، وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، وتحمل المخاطر، والإبداع والابتكار) بالجامعات السعودية من خلال الوقوف على واقعها ومعوقاتها ومتطلبات التكيف معها.

– الحدود المكانية: اقتصر البحث على الجامعات السعودية، مثل (القصيم، شقراء، حائل، بيشة، خالد، الإمام محمد بن سعود الإسلامية)

– الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

– الحدود الزمانية: طُبّقت الإجراءات الميدانية خلال الفترة من ٢٠٢٤/٩/٢م إلى ٢٠٢٤/١٢/٢م.

مصطلحات البحث:

الريادة الاستراتيجية: the strategic entrepreneurship

تعرف الريادة الاستراتيجية بأنها مجموعة من الأنشطة والأساليب والممارسات التي تتبعها منظمات الأعمال ومديروها بهدف بناء موقع تنافسي قوي في السوق، وخلق الفرص واستثمار الموارد ذات القيمة بطرق يصعب على المنافسين تقليدها أو التفوق عليها (Hitt, Ireland, & Hoskisson, 2007, p. 366). وهي تمثل الاستراتيجية التي تعتمدها المنظمة من أجل تحقيق التكيف مع البيئة المحيطة والمنافسة بفعالية، ويتم وضع هذه الاستراتيجية من قِبل قائد يمتلك تفكيرًا استراتيجيًا عاليًا، يركّز على استثمار الفرص، ويتعامل بمرونة مع المشكلات الثانوية والقرارات الكبرى والجزئية بهدف تحقيق النمو للمنظمة (Hunger & Wheelen, 2010, p. 435).

وتعرف الباحثة الريادة الاستراتيجية إجرائيا بأنها: "مدخل تطويري تتبناه الجامعات السعودية يتمثل في مجموعة من العمليات والممارسات الإدارية التي تهدف إلى تعزيز القدرة التنافسية للجامعة واستدامتها، من خلال استثمار الفرص والموارد بكفاءة، وتحقيق أداء مؤسسي متميز، وذلك عبر أبعاد تشمل: القيادة الريادية، إدارة الموارد بشكل استراتيجي، تحمّل المخاطر، والإبداع والابتكار، كما يدركها ويقيّمها أعضاء هيئة التدريس، ويتم قياس هذا المفهوم من خلال أداة استبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس، تتضمن مجموعة من العبارات التي تقيس مدى تبنّي الجامعات السعودية لهذه الأبعاد في بيئتها التنظيمية والإدارية".

الإطار النظري

مفهوم الريادة الاستراتيجية strategic entrepreneurship

"ارتبط مفهوم الريادة الاستراتيجية بالمجال الأكاديمي منذ عام ٢٠٠١م حين أصدرت مجلة (Journal Management Strategic) عددًا خاصًا بعنوان (الريادة الاستراتيجية)، والذي كان بمثابة البداية الحقيقية للاهتمام بالريادة الاستراتيجية، ويتمحور مفهوم الريادة الاستراتيجية حول أساليب التفكير والتصرف التي تعتمدها قيادات المؤسسات، وذلك بهدف تحقيق الميزة التنافسية والريادة وتحقيق الأهداف والتطوير" (المطيري وممدوح، ٢٠٢٣).

وتتعدد تعريفات الريادة الاستراتيجية تبعًا لاختلاف تخصصات الباحثين واختلاف بيئاتهم ومدارسهم العلمية، إضافة إلى حداثة ظهور المفهوم، إلا أن أهم ما يميز الريادة الاستراتيجية هو أنها توجيه ريادي ممزوج بالقصد الاستراتيجي، الذي يدفع لتحويل جميع عناصر الريادة إلى ميزات تنافسية بدلاً من أن تتحول إلى فرص مهدرة، أي: إنها تهتم بالبحث عن العوائد والميزات التنافسية للمؤسسات (علي وعبد اللطيف، ٢٠٢٢).

فالريادة الاستراتيجية وسيلة تدعم استخدام الوسائل والأساليب الجديدة والمبتكرة للارتقاء بالمؤسسات، كما أنها تسعى للبحث دائماً عن تحسين الأداء للأفراد، وتقديم الخدمات بأفضل جودة وأقل تكلفة (Hitt et al, 2011).

كما تعبر الريادة الاستراتيجية عن مجموع الممارسات التي تشمل البحث عن الفرص واستثمار الموارد بشكل يضمن الصدارة والتنافسية، والبحث عن الميزة التنافسية والابتكار وتطوير

الكفاءات (Hughes et al, 2021)، وذلك من خلال تصميم استراتيجيات ريادية لإيجاد الثروة والقيمة وتحقيق أداء تنافسي متميز، من خلال أبعادها المختلفة (القرشي، ٢٠٢١).

فالريادة الاستراتيجية تكوين اجتماعي منظم بوعي، ذو حدود واضحة المعالم، يعمل على أساس دائم لتحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف (العباس، ٢٠٢٠)، كما تعبر عن نشاط استراتيجي بعقلية ريادية، يؤكد على الابتكارات والإبداع والبحث عن الفرص، ومتابعة الفرص التي يفشل المنافسون في تحقيقها، وإنشاء مزايا تنافسية مستقبلية، وتنمية الموجود (Chang & Wang، ٢٠١٣)

ويعبر مفهوم الجامعة الريادية عن توظيف الممارسات والأنشطة الريادية لترجمة الرؤى والأفكار المبتكرة إلى واقع ملموس مع التركيز على المستقبل، وإدارة الأعمال والمهام من خلال تعزيز الأفكار الإبداعية بطرق خلاقة، ممّا يُسهم في تحقيق التميّز والاستمرارية على المدى الطويل، وتتميّز هذه الفلسفة بمرونتها في مواجهة التغيرات والتطورات في البيئة الخارجية، ممّا يُمكّن الجامعة من التكيّف والتقدّم بخطوات ثابتة نحو تحقيق أهدافها (المساعفة، ٢٠٢٠).

كما تعد الريادة الاستراتيجية مؤشراً حاسماً للتطور القائم على الاعتماد على التقنية العالمية ضمن مجموعة من الممارسات والعمليات الإدارية التي تستهدف التميز والتنافسية والاستثمار الأمثل للفرص (Al-Hawary & Al-Syasneh, 2020).

وتعرف بأنها "مجال فرعي لريادة المنظمة التي تتضمن الأنشطة الريادية، وتركز على المستقبل، ومن خلال ذلك تتوقع المنظمات الريادية تحسن أداء الأعمال، ويرتبط الأداء بكل من السلوك والتخطيط الاستراتيجي" (سلطان وعثمان، ٢٠٢١، ص. ١٥٩).

كما تعرف بأنها "العمليات والإجراءات والأنشطة والممارسات التي تتبناها الجامعة لبناء المكانة المناسبة لها في المجتمع المحلي، والاستثمار الأمثل لمواردها لتحقيق ميزة تنافسية تضمن لها البقاء والنجاح والتميز" (الشمري، ٢٠٢٠، ص. ٧٦).

وترتبط الريادة الاستراتيجية باستراتيجية الجامعة، مع تركيزها على تعزيز موقفها التنافسي محليًّا ودولياً، لذا فإنه لكي تكون الجامعات منظمات رائدة إستراتيجيًّا؛ يجب أن تبحث عن الفرص المناسبة للتميز، وكذلك الموارد الملائمة للفوز بالفرص (هاشم وسعد، ٢٠١٨).

ويقصد بالريادة الاستراتيجية إجرائياً في إطار هذا البحث ذلك المدخل التطويري الذي تتبناه الجامعة بالمملكة العربية السعودية، ويتضمن العمليات والإجراءات والأنشطة والممارسات التي تتبناها الجامعة، والتي تعزز مزاياها التنافسية واستدامتها، وتحقيق أداء تنافسي متميز لها، من خلال أبعاد: (القيادة الريادية، وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، وتحمل المخاطر، والإبداع والابتكار).

قيم الريادة الاستراتيجية:

تتمثل قيم الريادة الاستراتيجية في مجموعة من القيم التي أشار لها المساعفة (٢٠٢٠) بالقيم الآتية:

- الإبداع: القدرة على ابتكار أفكار جديدة ومميزة ذات قيمة مضافة.
- الابتكار: تحويل الأفكار الإبداعية إلى حلول واقعية تُحدث فرقًا وتُقدم قيمة غير مسبوقة.
- الإنجاز: السعي الدؤوب نحو تحقيق الأهداف والطموحات، مهما واجهت من صعوبات وتحديات.
- القوة: المثابرة والصمود في مواجهة الظروف الصعبة، والإصرار على تحقيق النجاح.
- استثمار الفرص: استغلال الفرص المتاحة بأفضل طريقة ممكنة، وتحويلها إلى مشاريع ناجحة.
- المخاطرة: اتخاذ القرارات الجريئة والمجازفة بحساب، والتعامل مع المجهول بشجاعة وثقة.
- القيادة: وضع رؤية واضحة وتحديد الاستراتيجيات لتحقيقها، وتحفيز وتوجيه الآخرين للعمل نحو الأهداف المشتركة.

وتُعدّ هذه القيم بمثابة البوصلة التي تُرشد رواد الأعمال في مسيرتهم نحو النجاح، وتُسهم في بناء مشاريع مستدامة تُحدث تأثيرًا إيجابيًا على المجتمع.

وقد اعتمد الحكيم وعلي (٢٠١٧) تصنيف الريادة الاستراتيجية وفق خيارين استراتيجيين، وهما:

– مخاطرة المؤسسة: وتعد إحدى وسائل إعادة التجديد الإستراتيجي، والتي تتضمن إيجاد أعمال حديثة وبذلك فإنها تنصرف إلى الريادة الخارجية.

– إعادة التجديد الاستراتيجي: ويتمثل في إعادة هيكلة أو تحول تنظيمي للمؤسسة لتحقيق أهداف حديثة مبتكرة قادرة على التنافسية.

خصائص المؤسسات التي تتبنى الريادية الاستراتيجية كمدخل تطويري:

تتمتع المؤسسات التي تتبنى الريادية الاستراتيجية كمدخل تطويري بمجموعة من الخصائص التي أشار لها دملخي (٢٠٢٠) بالآتي:

- الالتزام بخطة استراتيجية مدروسة: تُبنى المنظمة الريادية على أساس خطة استراتيجية واضحة، لها أهدافها ورؤيتها ومؤشرات تحققها، ويلتزم جميع العاملين بهذه الخطة، ممّا يُساعد على ضمان اتّساق الجهود وتوحيد الاتجاهات نحو تحقيق الأهداف المحددة.
- هيكل تنظيمي مرن: مما يُتيح للمؤسسة التي تتبناه القدرة على التكيف مع التغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال. ويُقلّل هذا الهيكل من البيروقراطية، ويُتيح اتّخاذ القرارات بسرعة وفعالية.
- الاهتمام بالمواهب الريادية: حيث تُركز المنظمة على استقطاب الكفاءات الذين يملكون المواهب الريادية والابتكارية.
- القدرة على الإبداع والابتكار: تسعى المنظمة الريادية باستمرار إلى الإبداع والابتكار في جميع مجالات عملها، وتُطوّر منتجات وخدمات جديدة، وتستخدم طرقًا إنتاجية جديدة، وتُدخل أسواقًا جديدة.
- الإدارة الاستراتيجية الموجهة نحو تحسين الأداء: تُركز المنظمة الريادية على تحسين الأداء بشكلٍ مستمر من خلال تطبيق مبادئ الإدارة الاستراتيجية، وتستخدم أدوات قياس الأداء ومؤشراته لتقييم فعالية العمليات وتحديد مجالات التحسين.

وترى الباحثة أن هذه السمات تساعد المنظمات الريادية على تحقيق التميز في مجالاتها، وتعزيز قدرتها على التنافس على الصعيدين الداخلي والخارجي.

خطوات تحقيق الريادة الاستراتيجية:

تعدّ الريادة الاستراتيجية أداةً أساسيةً لضمان تحقيق الجامعة لأهدافها ورؤيتها على المدى الطويل، وتشمل عملية التخطيط الاستراتيجي للجامعة مجموعة من الخطوات التي أشار لها عثمان (٢٠٢٢) بالآتي:

- تحديد الجامعة أولوياتها طويلة الأجل في ضوء رسالتها الحالية والتغيرات والتحولات في الظروف البيئية المحيطة، مع الأخذ بعين الاعتبار مراحل تطور الجامعة المختلفة.
- تحديد الجامعة أنشطتها الرئيسة والفرعية اللازمة لتحقيق أهدافها ذات الأولوية، وتُقسم هذه الأنشطة إلى مجالات مختلفة، مثل: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- وضع الجامعة خطط عمل محددة لكل نشاط، وتُحدد المهام والمسؤوليات والأعمال التي يلزم القيام بها في كل مجال.
- تحديد الجامعة الموارد اللازمة لتنفيذ خطط العمل، بما في ذلك الموارد المالية والبشرية والمادية.
- تقييم الجامعة أداءها بشكل دوري من خلال المعايير المشتقة من الأهداف المستخدمة في تقييم الأداء الكلي للجامعة.

أهمية الريادة الاستراتيجية:

نشأت الجامعات الريادية وتطورت منذ أن أصبح التمويل العام في انحدار، وقد أسفرت مصادر التمويل المتنوعة عن تكوين نواة توجيهية قوية لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب من خلال برامج متنوعة، وسوف تسهل هذه المصادر على الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس إقامة روابط مع قطاع الأعمال والصناعة والمجتمع وتقدير كل من الإبداع والتنفيذ، وتشكل ريادة الأعمال جوهر مهمة المؤسسة، وتتخلل هذه الفكرة المؤسسة بأكملها، وتنقل الجامعات الريادية المهارات مثل مهارات القيادة (التفكير الاستراتيجي)، ومهارات الاستكشاف، والمهارات الإدارية، ومهارات الاتصال والتفاوض وممارسة الضغط، وقد يكون لدى الجامعات الريادية أربعة أنواع من البرامج: (أ) برنامج لرواد الأعمال الروتينيين الذين يجيدون إعادة إنتاج أعمالهم؛ (ب) برنامج للمحكمين الذين يمكنهم الاستفادة من التناقضات في عوامل الإنتاج وتقييم المنتجات والأصول؛

(ج) برنامج للمبتكرين الذين يجيدون وضع الأفكار الجديدة موضع التنفيذ؛ (د) برنامج لرواد الأعمال التطوريين الذين يجيدون بناء كفاءات أو قدرات جديدة (Sanyal, 2023).

متـطلبات الريـادة الاستراتيجية:

للريادة الاستراتيجية مجموعة من المتطلبات التي أشار لها محمد (٢٠٢١) في المتطلبات الآتية:

- تطبيق معايير الجودة على جميع البرامج المقدمة.
- مواءمة البرامج الأكاديمية مع متطلبات وظائف المستقبل.
- فتح كليات جديدة يتطلبها سوق العمل، وإتاحة برامج أكاديمية جديدة.
- توسيع موارد المؤسسات الجامعية للوصول لأفضل النتائج.
- بحث المؤسسات الجامعية عن أسواق جديدة من خلال إيجاد فرص استثمارية جديدة.

وبمراجعة الأدب النظري حول متطلبات تطبيق الجامعة الريادية فإن الباحثة تصنفها في أربعة أصناف أساسية، وتشمل:

- متطلبات تنظيمية: تركز على ربط صيغة الجامعة الريادية برؤية ورسالة الجامعة.
- متطلبات أكاديمية: تهتم بتطوير منظومة البحث العلمي وتعزيزها.
- متطلبات بشرية: تعتمد على تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على تطبيق صيغة الجامعة الريادية.
- متطلبات مادية: تقوم على توفير دعم مالي كاف لتمويل برامج وأنشطة الجامعة الريادية.

وبتطبيق هذه المتطلبات حسب رأي الباحثة يمكن للجامعات السعودية أن تُصبح مؤسسات تعليمية رائدة تُسهم في تحقيق التنمية المستدامة بالمملكة العربية السعودية.

استثمارات الريادة الاستراتيجية:

يمكن تلخيصها من خلال ما أشار له الرشيدي وأبو الوفا وأبو النيل (٢٠٢١) على النحو الآتي:

- استثمارات معلوماتية Information Investments: تكوين الجامعة نظام معلوماتي شامل لكافة مناشطها وتوظيفه من أجل تحقيق أهدافها.

- استثمارات بشرية Human Investments: وتعني استقطاب الجامعة الكوادر البشرية المبدعة.
- استثمارات بيئية Environmental Investment: وتعني تفاعل الجامعة الإيجابي مع المجتمع من أجل الارتقاء بمكانتها وتحقيق أهدافها.
- استثمارات تنظيمية Regulatory Investments: وتعني إعادة هيكلة الجامعة أعمالها وتحديثه من خلال إضافة وحدات جديدة تواكب العصر تمشيًا مع مطالب الثورة الصناعية الرابعة.

استثمارات تشريعية Legislative Investments: وتعني وضع الجامعة دستور أخلاقي مع نشر ثقافة الانضباط بين كافة منسوبيها بمختلف وحداتها والالتزام بتطبيق اللوائح والقوانين.

أبعاد الريادة الاستراتيجية:

تعد أبعاد أسلوب الريادة الاستراتيجية هي الأساس التي تبنى عليها الريادة الاستراتيجية للجامعة، وبالاطلاع على الأدب النظري والعديد من الدراسات ذات الصلة، تبين أن هناك اختلافاً بين تناول الأبعاد وتسلسلها؛ وهو ما يشير إلى مرونة تناول الأبعاد.

وفيما يأتي أهم ما تم تناولته الدراسات من أبعاد على النحو التالي:

أولاً: الرؤية الاستراتيجية: وتصف الرؤية مستقبل الجامعة، وما تريد أن تصبح عليه بعد مدة زمنية محددة، وتعد الصورة الذهنية النهائية التي تود الجامعة أن تكون عليها في المستقبل، وقدرتها على التطوير والانتقال للوضع الأفضل (العامري والبعداني، ٢٠٢١).

ثانياً: القيادة الريادية: وتستند القيادة الريادية في الجامعة إلى ست مبادئ أساسية أشار لها محمد والزايدي (٢٠٢٢) بالمبادئ الآتية:

- الالتزام بتطوير رأس المال البشري.
- تعزيز قناعة العاملين بنماذج العمل الجديدة.
- بناء الوعي بالفرص، من خلال توضيح قيمتها، وأهمية استثمارها.
- التقييم الدوري لاستعداد الجامعة لتحديد الفرص الريادية ذات القيمة المضافة.

– التساؤل المستمر حول جدوى الأسواق التي تتنافس فيها الجامعة، وغرضها، وعلاقتها مع مختلف أصحاب المصلحة، فالإجابات عن هذه الأسئلة تؤثر على ما تحدده الجامعة من فرص وكيفية إدارة مواردها لاستثمار الفرص.

– تنمية ثقافة تنظيمية تُدار فيها الموارد بشكل استراتيجي (سلوك البحث عن المزايا) وبصورة ريادية (سلوك البحث عن الفرص).

ثالثاً: الإدارة الاستراتيجية للموارد: وهذا يتطلب الاستقرار؛ إذ تسعى الجامعات الريادية إلى استخدام الموارد المتاحة بكفاءة عالية أو البحث عن موارد جديدة؛ لتستفيد منها في الإبداع والابتكار وتنفيذ الاستراتيجيات الريادية (عبد الله، ٢٠٢٠).

رابعاً: تحمل المخاطر: ومنها المخاطر المالية، والوظيفية، والاجتماعية، والاقتصادية؛ لذا يُعد تحمل المخاطر أحد الأبعاد المهمة في الريادة الاستراتيجية، وذلك يستدعي موارد بشرية ذات كفاءة عالية تتحمل المخاطر، وتتخذ الإجراءات اللازمة لمواجهتها والتغلب عليها وإدارتها بكفاءة (عبد الله وسعد، ٢٠٢٣).

خامساً: الإبداع والابتكار: ومن أهم الممارسات المحفزة للإبداع ما أشار له رسمي وغالي وعمار (٢٠١٩) بالممارسات الآتية:

– صياغة واضحة للأهداف المتعلقة بأفكار جديدة.
– وضع آليات عمل للمساندة الفنية والتحويلية للأفكار الجديدة.
– وضع ممارسات وإجراءات لتقويم العمل.
– تقدير الأفكار الجديدة والمقترحات القائمة على إسهام الفكرة والمنتج المبدع.

ويستلزم التطبيق الفعلي للأبعاد السابقة مجموعة من المتطلبات التي أشار لها خاطر (٢٠٢١) بالآتي:

أ– تعلم الاستثمار وتجديد القدرة الدينامية: Learning (Exploitative) Dynamic Capability Renewal: فالتنظيم الإداري الجيد يحقق عوائد متوازنة لمختلف أصحاب المصلحة في الجامعة، ومن ثم فإن الريادة الاستراتيجية تستلزم التعلم واستكشاف كل جديد لاكتساب مزيد من

الخبرات والتجارب، كما تستهدف الوصول إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات المستفيدين وأطراف المصلحة وتوقعاتهم.

ب- البيئة الداخلية ورؤية الإدارة العليا Internal environment and top Management vision: وتتمثل معالم البيئة الداخلية للمؤسسات الريادية في بناء رؤية طموحة، وصياغة رسالة متزنة، والالتزام بترويج الأفكار الريادية مثل: الاستقلالية Autonomy، والتعاون Cooperation، والمشاركة Participation، والتحفيز Rewards، والمرونة Flexibility في الأداء التنظيمي وتطبيق الرقابة الاستراتيجية Strategic Control للبحث عن أوجه الضعف ومدى تأثيراتها على الأداء، وأيضا مصادر القوة ومدى استثمارها والاستفادة منها في تنمية القدرات المحورية وبنائها.

ويركز البحث الحالي على الأبعاد الآتية: (القيادة الريادية، وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، وتحمل المخاطر، والإبداع والابتكار).

معوقات تواجه الجامعات التي تنتهج الريادة الاستراتيجية:

عندما تنتهج الجامعات اتجاه الريادة الاستراتيجية فإنها تواجه مجموعة من المعوقات، التي لخصها عبد اللطيف وعلي (٢٠١٨) في المعوقات الآتية:

- ضعف قدرة الجامعة على الاستقلال المالي والإداري المنشود.
- صعوبة فهم بعض منسوبي الجامعة للخطة الاستراتيجية، وبالتالي عدم قناعتهم بمبادراتها.
- التغير المستمر لقيادات الجامعة، وبالتالي ضعف الحماس لتطبيق الخطة الاستراتيجية المقررة.
- مقاومة بعض مسؤولي الجامعة ومنسوبيها للتغيير، مما يؤدي لصعوبة تنفيذ بعض مبادرات الخطة الاستراتيجية.

ترى الباحثة أن الريادة الاستراتيجية تمثل مدخلًا تطويريًا حيويًا لتعزيز قدرة الجامعات السعودية على التميز والتنافسية في بيئة التعليم العالي المتغيرة، فهي تعكس مزيجًا من التوجه الريادي والرؤية الاستراتيجية، بما يشمله ذلك من ممارسات مدروسة تستند إلى استثمار الفرص، وتوظيف الموارد بكفاءة، وتحفيز الإبداع المؤسسي، وتحمل المخاطر بشكل واعٍ، بهدف تحقيق أداء تنافسي مستدام. وتؤكد الباحثة أن تحقيق الريادة الاستراتيجية يتطلب من الجامعات السعودية

استيفاء متطلبات تنظيمية وأكاديمية وبشرية ومالية، تتمثل في تأهيل الكوادر، تطوير الأنظمة واللوائح، دعم الاستقلال المؤسسي، وتحقيق المواءمة مع متطلبات سوق العمل، بما يعزز من مكانة الجامعة محليًّا ودوليًّا، وتؤمن الباحثة بأن الريادة الاستراتيجية، كما يتبناها هذا البحث، تُمثّل جملة من الأنشطة والممارسات التي تعكس تبنّي الجامعات لأبعاد القيادة الريادية، وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، وتحمل المخاطر، والإبداع والابتكار، بما يسهم في تحويل الجامعة إلى مؤسسة ريادية فاعلة تسهم في تحقيق التنمية المستدامة وتواكب تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الدراسات السابقة:

دراسة الرويلي (٢٠٢١): حيث هدفت إلى الكشف عن المتطلبات المستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية الناشئة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي وأسلوب دلفاي، وتوصلت نتائج البحث إلى اتفاق الخبراء على متطلبات مستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية الناشئة، وهي: متطلبات تنظيمية، ومتطلبات أكاديمية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات مادية.

دراسة المريخي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التُعرف على دور القيادة الإبداعية في تعزيز الريادة الاستراتيجية، وتحديد الصعوبات التي تواجهها، وتقديم مجموعة من المقترحات التي تحد منها في الجامعات السعودية، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الاستبانة، والاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي. واختيرت عينة بلغت (٣٧٢) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، ومنها: أن دور القيادة الإبداعية في تعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية ككل جاءت بدرجة عالية، حيث جاءت أبعاد (القيادة الريادية، والإبداع والابتكار، وإدارة الموارد) بدرجة عالية أيضاً، وأن درجة الصعوبات التي تواجه القيادة الإبداعية لتعزيز الريادة الاستراتيجية جاءت بدرجة عالية، كما جاءت المقترحات بدرجة عالية أيضاً.

دراسة أوتشوا (Ochoa, 2022) والتي هدفت إلى تقييم ذاتي للملف الريادي لمجموعة من أساتذة الجامعات في الفن والتصميم في هندوراس، والتقييم الذاتي لملف صاحب العمل لمجموعة من مدرسي الفنون والتصميم الجامعيين في هندوراس، تم استخدام الأداة التي صممها فريق العمل في

جامعة سانتاندير، فالدوبار، كولومبيا، والتي تقوم بتشخيص السمات والقيم والخصائص الموجودة في مدربي رواد الأعمال الجامعيين. أجريت دراسة وصفية، مع عينة ملائمة من ٦٠ مدرسًا من كلية الفنون والتصميم بجامعة التكنولوجيا المركزية في هندوراس، حيث أن لديهم دورًا في تشكيل المحور الريادي لدى المهنيين في هذا الفرع. تضمن الاستبيان أسئلة حول خصائص وسمات رائد الأعمال، بالإضافة إلى العقبات والتأثيرات أثناء تعليم ريادة الأعمال. وأظهرت نتائج ٦٠,٤٥٪ من المجيبين درجة إيجابية من المعرفة والمهارات الأساسية حول ريادة الأعمال والدور الريادي، مسلطين الضوء على وجود روح ريادة الأعمال، والمهارات التربوية، والاستراتيجية، والتنافسية.

دراسة ميسين وآخرين (Meissne et al, 2022) أولت هذه الدراسة اهتمامًا بالسياقات الإدارية متعددة الطبقات التي تشكل الإطار الحاكم للعلاقات بين الجامعات والصناعة، حيث ركزت على المختبرات المشتركة طويلة الأمد كمثال نموذجي للتعاون عالي الجودة بين الطرفين، والتي تهدف إلى توليد القيمة لكلا الجانبين عبر قنوات متعددة. ونظرًا لاختلاف مهام الجامعات عن مهام القطاع الصناعي، فإن هذه المختبرات تواجه تحديات إدارية معقدة. ولتحليل هذه التحديات، استخدم الباحثون المنهج النوعي من خلال دراسة الحالة، مستندين إلى أدوات نوعية شملت المقابلات المتعمقة وتحليل الوثائق، لاستكشاف أربعة أبعاد تكميلية رئيسية: البيئة الكلية، والتحديات المؤسسية على مستوى الجامعة، والسياق الاستراتيجي، والجوانب الفردية المرتبطة بالهوية المهنية. وقد تم تطبيق هذه الأدوات على مجتمع من ممثلي الجامعات والمؤسسات الصناعية المشاركين في هذه المختبرات، بهدف تحليل الديناميكيات المؤسسية واستنباط أجندة بحثية تُمكّن من تطوير نموذج ريادي مستدام لتعزيز الشراكة بين الأوساط الأكاديمية والصناعة.

دراسة علي وعبد اللطيف (٢٠٢٢): في هذه الدراسة، سعى الباحث إلى استكشاف واقع الريادة الاستراتيجية في جامعة بني سويف، بهدف التعرف على مدى تطبيق أبعاد هذا المفهوم داخل الجامعة، والكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيقه بصورة فاعلة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لطبيعة الموضوع، حيث استخدم الباحث أداة الاستبيان لجمع البيانات من عينة مكونة من (٥١) فردًا من القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعة، بهدف استطلاع آرائهم حول ممارسات الريادة الاستراتيجية ومستوى تفعيلها، وقد ركزت الدراسة على عدد من الأبعاد الرئيسة للريادة الاستراتيجية، من أبرزها: الإبداع والابتكار، وتحمل

المخاطر، والقيادة الريادية، والقدرة على استثمار الموارد بكفاءة، بالإضافة إلى فاعلية اتخاذ القرار الاستراتيجي. أظهرت نتائج التحليل أن مستوى تطبيق هذه الأبعاد في جامعة بني سويف كان بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود جهود مبذولة في هذا المجال لكنها لا تزال دون المستوى المطلوب لتحقيق الريادة بشكل مؤسسي ومنهجي، كما كشفت النتائج أن بُعدي "الإبداع والابتكار" و"تحمل المخاطر" على وجه الخصوص جاءا كذلك بدرجة متوسطة، ما يدل على وجود تحديات قد تعيق المبادرات الجديدة والقدرة على الخروج من النماذج التقليدية في الإدارة الجامعية، وبالنسبة للمعوقات التي تواجه تطبيق الريادة الاستراتيجية، فقد تمثلت أبرزها في غياب الحوافز التي تشجع على الابتكار، وافتقار بعض القيادات الجامعية إلى التدريب الكافي في الإدارة الاستراتيجية، إلى جانب البيروقراطية وضعف التواصل الفعّال بين الوحدات المختلفة في الجامعة، وأوصت الدراسة في ختامها بضرورة تطوير خطط استراتيجية واضحة لتعزيز الريادة داخل الجامعة، والعمل على تدريب القيادات الأكاديمية والإدارية في مجالات الابتكار واتخاذ القرار الريادي، بالإضافة إلى تهيئة بيئة جامعية محفزة تحتضن المبادرات الجديدة وتسهم في بناء ثقافة مؤسسية قائمة على التميز والاستدامة.

دراسة البقوم (٢٠٢٢): وهدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ الريادة الاستراتيجية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان لاستطلاع آراء (١٧٤) عضو هيئة تدريس في (٢١) جامعة خاصة في الأردن، وأظهرت النتائج: أنّ درجة تطبيق أبعاد الريادة الاستراتيجية ككل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاء بعد (القيادة الريادية) بدرجة مرتفعة، فيما جاء بُعدا (الإبداع والابتكار، والمجازفة والمخاطرة) بدرجة متوسطة، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لرتبهم الأكاديمية، ولا لسنوات الخبرة.

دراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣): والتي هدفت إلى توظيف مدخل الريادة الاستراتيجية في تحسين ترتيب جامعة المنوفية في التصنيفات العالمية للجامعات باعتباره مدخلًا متطورًا في تحسين أداء المنظمات المعاصرة، وتم الاستعانة بالمنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وتمثلت عينة البحث في أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية والتي بلغت (٥٧٢) عضو هيئة تدريس، وتوصل البحث إلى نتائج، ومنها: أن أبعاد الريادة الاستراتيجية (الإبداع والابتكار، وإدارة الموارد

استراتيجياً، والقيادة الريادية) ككل جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء بعدا (الإبداع والابتكار، وإدارة الموارد استراتيجياً) بدرجة كبيرة، بينما جاء بعد (القيادة الريادية) بدرجة متوسطة، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، ولا لمتغير الدرجة الوظيفية، بينما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

دراسة الغامدي (٢٠٢٣): سعى الباحث إلى الكشف عن واقع التوجه الريادي في جامعة الملك سعود من خلال وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك ضمن إطار يسعى إلى فهم مدى تبني الجامعة لمفاهيم الريادة في ممارساتها الأكاديمية والإدارية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي السببي بوصفه الأنسب لتحليل العلاقات بين المتغيرات وتحديد مدى تأثيرها، كما تم تبني تصميم بحث كمي باستخدام أداة الاستبيان كوسيلة رئيسة لجمع البيانات، استهدفت الدراسة عينة واسعة قوامها (٣٧٢) عضو هيئة تدريس من الجنسين، شملت رتبًا أكاديمية مختلفة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) من مختلف الكليات بجامعة الملك سعود، بما يتيح تمثيلًا موضوعيًا لواقع التوجه الريادي في الجامعة من مختلف الزوايا الأكاديمية، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن واقع التوجه الريادي بجامعة الملك سعود يمارس بدرجة عالية، ما يعكس اهتمامًا ملموسًا لدى الجامعة في تطبيق المبادئ الريادية ضمن بيئتها الجامعية. وقد بينت النتائج أن بعد "تحمل المخاطر" جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة، مما يدل على استعداد الجامعة لدعم المبادرات ذات الطابع غير التقليدي، والمجازفة باتخاذ قرارات استراتيجية. بينما جاء بعد "الابتكار" بدرجة ممارسة متوسطة، مما يشير إلى وجود مساحة لتطوير آليات تعزيز الإبداع وتوليد الأفكار الريادية الجديدة داخل البيئة الجامعية، وتوصي الدراسة بضرورة تعزيز بيئة الابتكار في الجامعة، من خلال تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تبني مبادرات ريادية، وتوفير الدعم المؤسسي اللازم، بما في ذلك الحوافز وتمويل المشاريع، مما يسهم في تحقيق توجه استراتيجي ريادي متكامل ومستدام.

دراسة فومسولي وهلادتشينكو (Fumasoli & Hladchenko, 2023): التي هدفت إلى تقديم الرؤى المفهومية والتحديات الناشئة للريادة الاستراتيجية في التعليم العالي في أستراليا، واستخدمت المنهج التحليلي، وتوصلت نتائج البحث إلى: أهمية إيجاد الظروف التي تسمح بمشاركة الجهات

الفاعلة الفردية مثل المديرين وممثلي الأقسام الإدارية والداعمة والأكاديميين في تطوير وتنفيذ الاستراتيجيات في الجامعة بما يحقق لها الريادة الاستراتيجية، كما كشفت عن بعض معوقات الريادة الاستراتيجية، ومنها: التعقيد المؤسسي في الجامعات الذي يؤدي إلى تعقيد تنظيمي، وموافقة الباحثين في الأوساط الأكاديمية على وجود تناقضات في البيئات المؤسسية والتنظيمية، وافتقارهم إلى الوكالة والأدوات المشروعة لتحدي هذه التناقضات مثل التنفيذ الرسمي للاستراتيجيات.

دراسة عبد العزيز (٢٠٢٣): هدفت إلى التعرف على واقع الريادة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبيان مع عينة من (٢٠٠) فرداً، وقد أظهرت النتائج أن: واقع أبعاد الريادة الاستراتيجية ككل بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، كما جاء بُعد (القيادة الريادية) بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود معوقات للتميز في ضوء الريادة الاستراتيجية بدرجة كبيرة.

دراسة المطلق (٢٠٢٣): هدفت إلى التعرف على واقع الأداء الريادي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبيان مع عينة من (٦٥) فرداً من القيادات الأكاديمية (عميد، وكيل، رئيس قسم، مشرف قسم) بالجامعات السعودية الناشئة، وقد أظهرت النتائج أن واقع الأداء الريادي بالجامعات السعودية جاء بدرجة عالية جداً (موافق بشدة) لجميع الأبعاد (التخطيط، والكفاءة والفاعلية، والإبداع، والمخاطرة)، حيث جاءت جميعها بدرجة عالية جداً، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس، ولا لمتغير الدرجة الوظيفية الحالية، بينما عن كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من (٥) سنوات.

أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

يُعد البحث الحالي امتداداً للبحوث التي تتعلق بتحقيق الريادة الإستراتيجية، واتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة المعروضة فيما يأتي:

- للريادة الاستراتيجية تأثير إيجابي على أداء الجامعات التي تتبناها.
- هناك بعض المعوقات التي تواجه الريادة الاستراتيجية في الجامعات.
- عدم وجود آلية محددة وواضحة للريادة الاستراتيجية المستقبلية في الجامعات.

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة في اعتماده على دراسة واقع أبعاد الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية (القيادة الريادية، وإدارة الموارد بشكل استراتيجي، وتحمل المخاطر، والإبداع والابتكار)، والكشف عن معوقاتها، ومتطلبات التكيف معها.

منهج البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى نمط البحوث الوصفية التي تستهدف وصف الظاهرة محل البحث، أو تحديد المشكلة، أو تبرير الظروف والممارسات، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الظاهرة (أبو السعد، ٢٠١١).

ترى الباحثة أن الدراسات السابقة المعروضة تُعدّ مرجعًا مهمًا في دعم موضوع البحث الحالي، حيث أكدت مجتمعة على أهمية تبني الريادة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، وضرورة تفعيل أبعادها الرئيسة لتحقيق التميز المؤسسي والمنافسة العالمية، كما أظهرت الدراسات تقاربًا في نتائجها حول وجود معوقات تحد من فاعلية الريادة الاستراتيجية، مثل ضعف الاستقلال المالي والبيروقراطية وقلة التدريب القيادي، وهو ما يدعم توجه البحث الحالي في تحليل هذه المعوقات واستكشاف المتطلبات اللازمة للتكيّف معها.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، واعتمد البحث على طريقة المسح الاجتماعي بالعينة، وقد تم الاعتماد على العينة العشوائية (الاختيار بالمصادفة) لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نظراً لصعوبة حصر جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (القصيم، شقراء، حائل، خالد، الامام محمد بن سعود الاسلامية) والتواصل معهم كلهم، وتمثلت العينة النهائية في (٣٢٤) عضو هيئة تدريس.

مواصفات عينة البحث:

تبين الجداول التالية وصف عينة البحث:

جدول (١) توزيع أفراد البحث وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	179	55.2
أنثى	145	44.8
المجموع	324	100.0

يوضح الجدول (١) أن توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير الجنس جاء لصالح الذكور بواقع (١٧٩) عضو هيئة تدريس، وبنسبة (٥٥,٢٪)، فيما جاءت العينة من الإناث بواقع (١٤٥) عضو هيئة تدريس، وبنسبة (٤٤,٨٪). وربما تعزى هذه النتيجة لزيادة أعداد أعضاء هيئة التدريس الذكور مقارنة بأعداد الإناث في الجامعات السعودية.

جدول (٢) توزيع أفراد البحث وفقاً لمتغير الدرجة الوظيفية الحالية

الدرجة الوظيفية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مساعد	147	45.4
أستاذ مشارك	82	25.3
أستاذ	50	15.4
محاضر	30	9.3
معيد	15	4.6
المجموع	324	100.0

يوضح الجدول (٢) أن توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير الدرجة الوظيفية الحالية جاء لصالح رتبة (أستاذ مساعد) في المرتبة الأولى بواقع (١٤٧) عضواً بنسبة (٤٥,٤٪)، وفي المرتبة الثانية رتبة (أستاذ مشارك) بواقع (٨٢) عضواً بنسبة (٢٥,٣٪)، وفي المرتبة الثالثة رتبة (أستاذ) بواقع (٥٠) عضواً بنسبة (١٥,٤٪)، وفي المرتبة الرابعة رتبة (محاضر) بواقع (٣٠) عضواً بنسبة (٩,٣٪)، وفي المرتبة الأخيرة ذوي رتبة (معيد) بواقع (١٥) عضواً بنسبة (٤,٦٪) من العينة الكلية. وربما يعزى ارتفاع نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على رتبة أستاذ مساعد مقارنة بغيرهم لصعوبة نشر

الأبحاث العلمية بالنسبة للأعداد المتزايدة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، بالإضافة إلى أن أغلب التعيينات الحديثة في الجامعات السعودية تكون من هذه الرتبة.

جدول (٣) توزيع أفراد البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
من 6 الى 10	111	34.3
من 11 الى 15	86	26.5
من 1 الى 5	72	22.2
فأكثر 16	55	17.0
المجموع	324	100.0

يوضح الجدول (٣) أن توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة جاء لصالح ذوي الخبرة (من ٦- ١٠ سنوات) في المرتبة الأولى بواقع (١١١) عضواً بنسبة (٣٤,٣٪)، وفي المرتبة الثانية ذوو الخبرة (من ١١- ١٥ سنوات) بواقع (٨٦) عضواً بنسبة (٢٦,٥٪)، وفي المرتبة الثالثة ذوو الخبرة (من ١- ٥ سنوات) بواقع (٧٢) عضواً بنسبة (٢٢,٢٪)، وفي المرتبة الأخيرة ذوو الخبرة (١٦ سنة فأكثر) بواقع (٥٥) عضواً بنسبة (١٧,٠٪) من العينة الكلية. وربما يعزى ارتفاع نسبة أعضاء هيئة التدريس ذوو الخبرة من (٦- ١٠سنوات) مقارنة بغيرهم لشعورهم بما يعانيه الباحثون من نقص في الاستجابات للبحوث، ومرورهم بتجارب مماثلة، ما يدفعهم للتعاون مع الباحثين.

أداة البحث:

اعتمدت الباحثة الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، لمناسبتها لطبيعة البحث وأهدافه، وقد اعتمدت في تشكيل محاورها وعباراتها اعتماداً على الدراسات السابقة، وقد تحققت من صدقها وثباتها بالطرق العلمية، حيث تحققت من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على (١٥) عضو هيئة تدريس من المتخصصين، علماً بأنها استخدمت مقياس ليكرت (Likert scale) الخماسي لتحديد درجات موافقة العينة على عباراتها (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، كما قسمت فئات المقياس على النحو التالي:

جدول (٤) المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
فما فوق 4.2	كبيرة جداً
من 3.4 إلى أقل من 4.2	كبيرة
من 2.6 إلى أقل من 3.4	متوسطة
من 1.8 إلى أقل من 2.6	قليلة
أقل من 1.8	قليلة جداً

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة استُخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد أو المحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بُعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) معاملات ارتباط عبارات كل بعد أو محور بالدرجة الكلية له

المحور	البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الريادة الاستراتيجية	القيادة الريادية	1	0.862**	4	0.851**
		2	0.874**	5	0.829**
		3	0.861**		
	إدارة الموارد بشكل استراتيجي	6	0.868**	9	0.844**
		7	0.835**	10	0.854**
		8	0.872**		
	تحمل المخاطر	11	0.868**	14	0.865**
		12	0.862**	15	0.853**
		13	0.881**		
	الإبداع والابتكار	16	0.877**	19	0.853**
		17	0.858**	20	0.843**
		18	0.879**		
المعوقات		21	0.799**	26	0.855**
		22	0.837**	27	0.856**
		23	0.828**	28	0.873**
		24	0.838**	29	0.844**
		25	0.861**		
المتطلبات		30	0.828**	34	0.883**
		31	0.868**	35	0.873**
		32	0.884**	36	0.864**
		33	0.879**	37	0.868**

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد أو المحور المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٦) معاملات ارتباط أبعاد محور الريادة الاستراتيجية بالدرجة الكلية له

البعد	معامل الارتباط
القيادة الريادية	0.949**
إدارة الموارد بشكل استراتيجي	0.957**
تحمل المخاطر	0.966**
الإبداع والابتكار	0.955**

** دالة عند (0.01)

يبين الجدول (٦) معاملات ارتباط كل أبعاد محور الريادة الاستراتيجية بالدرجة الكلية له، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

وللتحقق من ثبات الاستبانة أُوجِد معامل ثبات الفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة ومحاورها، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (٧) قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة

البعد / المحور	معامل ألفا كرونباخ
القيادة الريادية	0.908
إدارة الموارد بشكل استراتيجي	0.908
تحمل المخاطر	0.917
الإبداع والابتكار	0.913
الريادة الاستراتيجية ككل	0.975
معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية	0.949
متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية	0.953

يبين الجدول (٧) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة ومحاورها، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن الباحثة إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث استُخدِم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، ومن الأساليب الإحصائية ما يأتي:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث.

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات.

٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٤. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.

٥. اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

٦. تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

٧. اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين لا تخضع للتوزيع الطبيعي.

النتائج الميدانية للبحث:

نتائج إجابة السؤال الأول؛ والذي ينص على: "ما واقع ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
القيادة الريادية	3.37	0.966	متوسطة	3
إدارة الموارد بشكل استراتيجي	3.37	0.954	متوسطة	4
تحمل المخاطر	3.44	0.979	كبيرة	2
الابداع والابتكار	3.45	0.983	كبيرة	1
الريادة الاستراتيجية ككل	3.41	0.928	كبيرة	

يبين الجدول (٨) حصول بعد الإبداع والابتكار على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٥) ودرجة ممارسة كبيرة، تلاه بعد تحمل المخاطر على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٤) ودرجة ممارسة كبيرة، تلاه كل من القيادة الريادية وإدارة الموارد بشكل استراتيجي على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧) ودرجة ممارسة متوسطة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٣,٤١) ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يدل على أن ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المريخي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن دور القيادة الإبداعية في تعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية ككل جاءت بدرجة عالية، ودراسة البقوم (٢٠٢٢) التي أظهرت أن درجة تطبيق أبعاد الريادة الاستراتيجية ككل في الجامعات الأردنية الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن أبعاد الريادة الاستراتيجية ككل في جامعة المنوفية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الغامدي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن واقع التوجه الريادي ككل بجامعة الملك سعود يمارس بدرجة عالية، ودراسة المطلق (٢٠٢٣) التي أظهرت أن واقع الأداء الريادي بالجامعات السعودية ككل جاء بدرجة عالية جداً لجميع الأبعاد.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي وعبد اللطيف (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن درجة تطبيق أبعاد الريادة الاستراتيجية ككل في جامعة بني سويف جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة عبد العزيز (٢٠٢٣) التي أظهرت أن واقع الريادة الاستراتيجية ككل بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة.

وربما يعزى مجيء هذه النتيجة بدرجة مرتفعة إلى قناعة إدارات الجامعات السعودية بأهمية الريادة الاستراتيجية باعتبارها إحدى السبل لارتقاء الجامعات السعودية في التصنيفات الدولية بعد دخولها فيها، وذلك لما تقدمه من وسائل وأساليب حديثة مبتكرة لهذا الارتقاء وموافقة لمعاييره، إضافة إلى كونها إحدى السبل الساعية لإشباع رغبات واحتياجات منسوبي الجامعات بطرق أجود وأقل كلفة، من خلال تركيزها على أفكارها الإبداعية والابتكارية وتبنّيها والاهتمام بها داخل الجامعات.

وفيما يلي عرض تفصيلي حول واقع ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

أولاً: القيادة الريادية:

وللتعرف على درجة ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	تمكن الإدارة المميزين من إنجاز المهام	3.42	1.125	كبيرة	1
5	تحرص الجامعة على التقييم الدوري للأنشطة الريادية.	3.39	1.120	متوسطة	2
2	تعتمد إدارة الجامعة على فرق العمل الجماعي متعدد الوظائف	3.36	1.114	متوسطة	3
4	تسهل الإدارة في الوصول إلى مختلف الموارد والاستفادة منها	3.33	1.199	متوسطة	4
3	تنظم إدارة الجامعة دورات تأهيلية لمنسوبي الجامعة لتحسين الأداء الريادي	3.32	1.088	متوسطة	5
	المتوسط العام	3.37	0.966	متوسطة	

ويبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية تراوحت قيمها بين (٣,٣٢ – ٣,٤٢)، حيث حصلت العبارة رقم (١) والتي تنص على " تمكن الإدارة المميزين من إنجاز المهام " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٢) ودرجة ممارسة كبيرة، في حين حصلت باقي العبارات على درجات ممارسة متوسطة كان أدناها العبارة رقم (٣) والتي تنص على " تنظم إدارة الجامعة دورات تأهيلية لمنسوبي الجامعة لتحسين الأداء الريادي " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٢).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧) ودرجة ممارسة متوسطة، وهذا يدل على أن ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن واقع القيادة الريادية في جامعة المنوفية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة عبد العزيز (٢٠٢٣) التي أظهرت أن واقع القيادة الريادية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة.

بينما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة المريخي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن واقع القيادة الريادية في الجامعات السعودية جاء بدرجة عالية، ودراسة البقوم (٢٠٢٢) التي أظهرت أن درجة تطبيق القيادة الريادية في الجامعات الأردنية الخاصة جاء بدرجة مرتفعة.

وربما يعزى مجيء هذه النتيجة بدرجة متوسطة تأكيداً لوجود المعوقات التي تحد من القيادة الرادية في الجامعات، والتي قد تتمثل في صعوبة الإجراءات الإدارية في الجامعات السعودية وبيروقراطيتها، بالإضافة إلى ضعف قناعة الإدارات الجامعية بأهمية القيادة الريادية وإحجامها عن تبنّي أي أفكار إبداعية جديدة، وهو ما يؤدي إلى مركزية شديدة في إدارة الجامعات، ونقص تفويض المهام للعمادات والأقسام المختلفة، وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الجامعات السعودية تُظهر مستوى متوسطًا من الالتزام بممارسات القيادة الريادية، مما يتطلب من صانعي القرار الأكاديمي التركيز على بناء منظومة مؤسسية متكاملة تدعم الريادة بشكل فعّال، وتُعزز من قدرات القادة الجامعيين على تحقيق التميز المؤسسي.

ثانياً: إدارة الموارد بشكل استراتيجي:

وللتعرف على درجة ممارسة إدارة الموارد بشكل استراتيجي بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة إدارة الموارد بشكل استراتيجي بالجامعات السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
6	توجه الجامعة جهود الموظفين بما يتماشى مع خطتها الاستراتيجية	3.53	1.114	كبيرة	1
10	تُطبق الجامعة أنظمة مالية منبثقة من رؤية المملكة ٢٠٣٠	3.40	1.126	كبيرة	2
7	تنسق الجامعة بين جهود كافة الإدارات	3.29	1.125	متوسطة	3
9	تدعم الجامعة جميع قطاعاتها لتوجيه النفقات	3.32	1.121	متوسطة	4
8	تستثمر الجامعة مواردها المادية باحترافية	3.32	1.097	متوسطة	5
	المتوسط العام	3.37	0.954	متوسطة	

ويبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة إدارة الموارد بشكل استراتيجي بالجامعات السعودية تراوحت قيمها بين (٣,٢٩ – ٣,٥٣)، حيث حصلت العبارتين (٦، ١٠) على درجات ممارسة كبيرة كان أعلاهما العبارة رقم (٦) والتي تنص على " توجه الجامعة جهود الموظفين بما يتماشى مع خطتها الاستراتيجية " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٣)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات ممارسة متوسطة كان أدناها العبارة رقم (٧) والتي تنص على " تنسق الجامعة بين جهود كافة الإدارات" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٢٩).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧) ودرجة ممارسة متوسطة، وهذا يدل على أن ممارسة إدارة الموارد بشكل استراتيجي بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة المريخي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن واقع إدارة الموارد في الجامعات السعودية جاء بدرجة عالية، ودراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن واقع إدارة الموارد استراتيجياً في جامعة المنوفية جاء بدرجة كبيرة.

وربما يعزى مجيء هذه النتيجة بدرجة متوسطة إلى قلة التدريب والخبرة في إدارة الجامعات، وهي مهارات مهمة وأساسية في عملية التخطيط لإدارة موارد الجامعة بشكل استراتيجي، ويؤدي نقص الخبرة والمعرفة هذا إلى ضعف في التخطيط الاستراتيجي لإدارة الموارد الجامعية، ومن ثم يؤدي إلى ضعف تحقيق النتائج المرجوة، وتكبّد الجامعات خسائر مادية، وبناءً على ذلك، فإن النتائج الحالية تعكس حاجة الجامعات السعودية إلى مزيد من الجهود نحو بناء نظام إداري متكامل لإدارة الموارد بشكل يحقق الاتساق بين الخطط الاستراتيجية والتنفيذية، ويرفع كفاءة التنسيق المؤسسي، ويُسهم في الوصول إلى الريادة الاستراتيجية المنشودة.

ثالثاً: تحمل المخاطر:

وللتعرف على درجة ممارسة تحمل المخاطر بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة تحمل المخاطر بالجامعات السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
11	تعزز الجامعة ثقافة الوعي بالمخاطر	3.65	1.150	كبيرة	1
15	تفتح الجامعة قنوات الاتصال للمشورة وتبادل الرأي بين منسوبيها بمختلف القطاعات حول التعامل مع مختلف المخاطر	3.46	1.119	كبيرة	2
13	تستعين الجامعة بخبرات وخدمات شركات التامين في معالجة المخاطر	3.39	1.120	متوسطة	3
12	تؤكد الجامعة على أهمية إدارة المخاطر على كافة المستويات.	3.38	1.116	متوسطة	4
14	تفعل الجامعة مبدأ الاستقلال الإداري في التعامل مع المخاطر.	3.31	1.148	متوسطة	5
	المتوسط العام	3.44	0.979	كبيرة	

ويبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة تحمل المخاطر بالجامعات السعودية تراوحت قيمها بين (٣,٣١ – ٣,٦٥)، حيث حصلت العبارتين (١١، ١٥) على درجات ممارسة كبيرة كان أعلاهما العبارة رقم (١١) والتي تنص على " تعزز الجامعة ثقافة الوعي بالمخاطر" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٥)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات ممارسة متوسطة كان أدناها العبارة رقم (١٤) والتي تنص على " تفعل الجامعة مبدأ الاستقلال الإداري في التعامل مع المخاطر" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣١).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٤) ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يدل على أن ممارسة تحمل المخاطر بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن واقع ممارسة المخاطرة بجامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، ودراسة المطلق (٢٠٢٣) التي أظهرت أن واقع ممارسة المخاطرة بالجامعات السعودية جاء بدرجة عالية جداً (موافق بشدة).

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي وعبد اللطيف (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن واقع تحمل المخاطر في جامعة بني سويف جاء بدرجة متوسطة، ودراسة البقوم (٢٠٢٢) التي أظهرت أن واقع ممارسة المجازفة والمخاطرة في الجامعات الأردنية الخاصة جاء بدرجة متوسطة.

وربما يعزى مجيء هذه النتيجة بدرجة مرتفعة إلى قناعة إدارات الجامعات السعودية بأهمية إدارة المخاطر وتحملها، ووضع الخطط اللازمة للتعامل معها، حيث تشتمل الخطط الاستراتيجية للجامعات على مجموعة من الأهداف التي تسعى لتحقيقها للتعامل مع المخاطر والأزمات، ومنها: تجنب وقوع الخطر، واتخاذ أفضل السبل لحمايتها وحماية منسوبيها والمستفيدين منها من الخسائر المادية المحتملة، وتقليل آثارها الناجمة عنها في حال وقوعها، بما يضمن استمرار عملها، وهذا يتطلب بالضرورة تفعيل إجراءات الوقاية الاحترازية للحد من توقف سير العمل فيها، وتوفير البيئة الصحية والآمنة لمنسوبيها وطلبتها والأطراف ذات العلاقة.

رابعاً: الإبداع والابتكار:

وللتعرف على درجة ممارسة الابداع والابتكار بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الابداع والابتكار بالجامعات السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
16	تحفز إدارة الجامعة الأعمال والأداءات المبدعة	3.60	1.127	كبيرة	1
19	توثق إدارة الجامعة الأفكار الابتكارية وفق آلية واضحة	3.49	1.176	كبيرة	2
20	ضمنت الجامعة ثقافة الإبداع والابتكار في البحث العلمي بخطتها الاستراتيجية.	3.42	1.160	كبيرة	3
17	تنشئ الجامعة مراكز تنمية للفكر المبدع	3.40	1.110	كبيرة	4
18	تعتمد الجامعة آليات واضحة للوصول للأفكار الإبداعية	3.33	1.131	متوسطة	5
	المتوسط العام	3.45	0.983	كبيرة	

ويبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة الإبداع والابتكار بالجامعات السعودية تراوحت قيمها بين (٣,٣٣ – ٣,٦٠)، حيث حصلت العبارات (١٦، ١٩، ٢٠، ١٧) على درجات ممارسة كبيرة كان أعلاها العبارة رقم (١٦) والتي تنص على " تحفز إدارة الجامعة الأعمال والأداءات المبدعة " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٠)، في حين حصلت العبارة رقم (١٨) والتي تنص على " تعتمد الجامعة آليات واضحة للوصول للأفكار الإبداعية" على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٣) ودرجة ممارسة متوسطة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٥) ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يدل على أن ممارسة الابداع والابتكار بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المريخي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن واقع ممارسة الإبداع والابتكار في الجامعات السعودية جاء بدرجة عالية، ودراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣)

التي أشارت إلى أن ممارسة الإبداع والابتكار في جامعة المنوفية جاء بدرجة كبيرة، ودراسة المطلق (٢٠٢٣) التي أظهرت أن واقع ممارسة الإبداع بالجامعات السعودية جاء بدرجة عالية جداً.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي وعبد اللطيف (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن واقع ممارسة الإبداع والابتكار في جامعة بني سويف جاء بدرجة متوسطة، ودراسة البقوم (٢٠٢٢) التي أظهرت أن أنّ درجة ممارسة الإبداع والابتكار في الجامعات الأردنية الخاصة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الغامدي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن واقع الابتكار بجامعة الملك سعود يمارس بدرجة متوسطة.

وربما يعزى مجيء هذه النتيجة بدرجة مرتفعة إلى قناعة إدارات الجامعات السعودية بأهمية الإبداع والابتكار فيها للدخول في التصنيفات الدولية والارتقاء في سلّمها، وبخاصة بعد صدور نظام الجامعات الجديد المبني على رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تركز على تعزيز التعليم العالي من خلال دعم الجامعات وتطوير برامج بحثية متميزة، وتشجيع الجامعات على التعاون مع المؤسسات الدولية لتبادل المعرفة والخبرات، وجعلت أحد أهدافها تعزيز الابتكار والإبداع في التعليم العالي وإيجاد بيئة تعليمية تشجع على الابتكار والإبداع من خلال تعزيز الأنشطة العلمية والفنية، كما صاغت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية رسالتها متضمنة رفع جودة عمليات التعليم العالي ومُخرجاته؛ وتطوير بيئة تعليمية مُحفزة على الإبداع والابتكار لِتلبية مُتطلبات التنمية؛ وتحسين حوكمة نظام التعليم وتطوير مهارات وقدرات مَنسُوبيه.

نتائج إجابة السؤال الثاني؛ والذي ينص على: "ما معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
21	ضعف قدرة الجامعة على تحقيق الاستقلال المالي	3.65	1.195	كبيرة	1
27	الفجوة بين البرامج الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل	3.51	1.215	كبيرة	2
24	تغير وتحديد القيادات باستمرار	3.45	1.148	كبيرة	3
26	غموض عناصر الخطة الاستراتيجية لدى بعض العاملين بالجامعة	3.44	1.191	كبيرة	4
29	الافتقار للتأهيل على الريادة الاستراتيجية	3.43	1.175	كبيرة	5
28	ضعف الاتصالات الإدارية بين أعضاء الفريق الريادي.	3.42	1.193	كبيرة	6
23	مقاومة بعض منسوبي الجامعة للتغيير الهادف.	3.41	1.170	كبيرة	7
22	جمود الأنظمة واللوائح الحكومية.	3.38	1.159	متوسطة	8
25	ضعف حماس منسوبي الجامعة لتطبيق الخطة الاستراتيجية الموجودة	3.37	1.177	متوسطة	9
	المتوسط العام	3.45	0.996	كبيرة	

ويبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بمعوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تراوحت قيمها بين (٣,٣٧ – ٣,٦٥)، حيث حصلت معظم العبارات على درجات موافقة كبيرة كان أعلاها العبارة رقم (٢١) والتي تنص على " ضعف قدرة الجامعة على تحقيق الاستقلال المالي " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٥)، في حين حصلت العبارتين (٢٢، ٢٥) على درجات ممارسة متوسطة كان أدناهما العبارة رقم (٢٥) والتي تنص على " ضعف حماس منسوبي الجامعة لتطبيق الخطة الاستراتيجية الموجودة " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٧).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٥) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المريخي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن درجة الصعوبات التي تواجه القيادة الإبداعية لتعزيز الريادة الاستراتيجية جاءت بدرجة عالية، ودراسة عبد العزيز (٢٠٢٣) التي كشفت عن وجود معوقات للريادة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي وعبد اللطيف (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن معوقات الريادة الاستراتيجية في جامعة بني سويف جاءت بدرجة متوسطة.

وربما يعزى مجيء هذه النتيجة بدرجة مرتفعة إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بما تشهده الجامعات من مقاومة بعض الإدارات الجامعية للتغيير وصعوبة تنفيذ بعض الأهداف الاستراتيجية المعتمدة في خططها، وربما ضعف حماس بعض منسوبي الجامعات للإبداع والابتكار، لتركيزهم على الجانب الأكاديمي التعليمي، وربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بعبء العمل وضغوطه المتعددة، وضعف اعتماد الجامعات على التفرغ العلمي لبعض منسوبيها من المبدعين والمبتكرين.

نتائج إجابة السؤال الثالث؛ والذي ينص على: "ما متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
30	تطبيق معايير الجودة على جميع البرامج المقدمة	3.65	1.188	كبيرة	1
34	تأهيل جميع العاملين على الريادة الاستراتيجية	3.60	1.194	كبيرة	2
35	تطوير اللوائح والنظم الجامعية بما يضمن تحقيق الريادة الاستراتيجية	3.55	1.186	كبيرة	3
32	فتح كليات جديدة يتطلبها سوق العمل، وإتاحة برامج أكاديمية جديدة	3.53	1.184	كبيرة	4
33	استقطاب الكوادر البشرية المتميزة.	3.52	1.152	كبيرة	5
36	طرح انشطة اكاديمية وبحثية ومجتمعية ذات ميزة تنافسية لتحقيق الريادة الاستراتيجية	3.51	1.186	كبيرة	6

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
37	استبعاد العناصر غير القادرة على استيعاب وتطبيق الريادة الاستراتيجية	3.55	1.155	كبيرة	7
31	مواءمة البرامج الأكاديمية مع متطلبات الوظائف المستقبلية	3.49	1.200	كبيرة	8
	المتوسط العام	3.55	1.025	كبيرة	

ويبين الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بمتطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت قيمها بين (٣,٤٩ – ٣,٦٥) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصلت العبارة رقم (٣٠) والتي تنص على " تطبيق معايير الجودة على جميع البرامج المقدمة " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٥)، في حين حصلت العبارة رقم (٣١) والتي تنص على " مواءمة البرامج الأكاديمية مع متطلبات الوظائف المستقبلية " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٩).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٥٥) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرويلي (٢٠٢١) التي أشارت إلى اتفاق الخبراء على متطلبات مستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية، وهي: متطلبات تنظيمية، ومتطلبات أكاديمية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات مادية، ودراسة المريخي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى موافقة عينة الدراسة على المقترحات لتعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية بدرجة عالية.

وربما يعزى مجيء هذه النتيجة بدرجة مرتفعة إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بضرورة تحول الجامعات السعودية إلى جامعات ريادية، وأنها بحاجة لتعزيز أدوارها الحديثة المتمثلة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يتطلب نشر فلسفة الريادة الاستراتيجية في الأوساط الجامعية، ورفع مستوى مهارات منسوبيها الإبداعية والابتكارية، وهو ما يدفع الجامعات السعودية لتحسين خدماتها تجاوباً للتغيرات المتسارعة في التعليم الجامعي والمتمثلة بشكل واضح في

الحاجة لتعزيز الإبداع والابتكار، واستثمار الموارد بشكل أفضل، وتحمل المخاطر من خلال قيادة ريادية واعية وحريصة على نجاح أهداف الجامعات.

نتائج إجابة السؤال الرابع؛ والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، والدرجة الوظيفية الحالية، وسنوات الخبرة)؟".

أولاً: حسب الجنس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تبعا لمتغير الجنس

المحور / البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
القيادة الريادية	ذكر	179	3.33	1.063	-0.859	322	0.391
	أنثى	145	3.42	0.832			
إدارة الموارد بشكل استراتيجي	ذكر	179	3.30	1.061	-1.518	322	0.130
	أنثى	145	3.46	0.797			
تحمل المخاطر	ذكر	179	3.38	1.072	-1.140	322	0.255
	أنثى	145	3.51	0.850			
الابداع والابتكار	ذكر	179	3.41	1.075	-0.815	322	0.416
	أنثى	145	3.50	0.856			
الريادة الاستراتيجية ككل	ذكر	179	3.35	1.023	-1.130	322	0.260
	أنثى	145	3.47	0.794			

معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية	ذكر	179	3.40	1.082	-1.005	322	0.316
	أنثى	145	3.51	0.877			
متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية	ذكر	179	3.51	1.113	-0.728	322	0.467
	أنثى	145	3.59	0.907			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع الأبعاد والمحاور، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تعزى لمتغير الجنس، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس (ذكورا وإناثا) حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣)، ودراسة المطلق (٢٠٢٣) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: حسب الدرجة الوظيفية الحالية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦) نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تبعا لمتغير الدرجة الوظيفية

المحور / البعد	الدرجة الوظيفية الحالية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القيادة الريادية	معيد	15	143.57	0.968	4	0.915
	محاضر	30	170.73			
	أستاذ مساعد	147	163.79			
	أستاذ مشارك	82	159.81			

المحور / البعد	الدرجة الوظيفية الحالية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	أستاذ	50	163.87			
إدارة الموارد بشكل استراتيجي	معيد	15	159.87	0.707	4	0.950
	محاضر	30	152.82			
	أستاذ مساعد	147	163.25			
	أستاذ مشارك	82	167.73			
	أستاذ	50	158.32			
تحمل المخاطر	معيد	15	147.30	1.574	4	0.813
	محاضر	30	158.33			
	أستاذ مساعد	147	160.80			
	أستاذ مشارك	82	172.46			
	أستاذ	50	158.24			
الإبداع والابتكار	معيد	15	136.53	3.378	4	0.497
	محاضر	30	169.58			
	أستاذ مساعد	147	156.52			
	أستاذ مشارك	82	174.68			
	أستاذ	50	163.64			
الريادة الاستراتيجية ككل	معيد	15	138.70	1.167	4	0.884
	محاضر	30	165.07			
	أستاذ مساعد	147	162.22			
	أستاذ مشارك	82	166.76			
	أستاذ	50	161.95			
معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية	معيد	15	144.20	4.819	4	0.306
	محاضر	30	157.30			
	أستاذ مساعد	147	154.08			
	أستاذ مشارك	82	170.48			
	أستاذ	50	182.78			

المحور / البعد	الدرجة الوظيفية الحالية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية	معيد	15	145.83	1.965	4	0.742
	محاضر	30	154.62			
	أستاذ مساعد	147	159.31			
	أستاذ مشارك	82	173.21			
	أستاذ	50	164.04			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع الأبعاد والمحاور، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية الحالية، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية مهما اختلفت درجاتهم الوظيفية الحالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البقوم (٢٠٢٢)، ودراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣)، ودراسة المطلق (٢٠٢٣) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية الحالية.

ثالثاً: حسب سنوات الخبرة:

وقبل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور / البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الريادية	من 1 الى 5	72	3.21	1.122
	من 6 الى 10	111	3.42	0.903
	من 11 الى 15	86	3.40	0.921
	فأكثر 16	55	3.41	0.942
إدارة الموارد بشكل استراتيجي	من 1 الى 5	72	3.27	1.098
	من 6 الى 10	111	3.41	0.892
	من 11 الى 15	86	3.40	0.907
	فأكثر 16	55	3.39	0.963
تحمل المخاطر	من 1 الى 5	72	3.32	1.116
	من 6 الى 10	111	3.49	0.910
	من 11 الى 15	86	3.50	0.940
	فأكثر 16	55	3.41	0.994
الابداع والابتكار	من 1 الى 5	72	3.33	1.105
	من 6 الى 10	111	3.52	0.934
	من 11 الى 15	86	3.46	0.945
	فأكثر 16	55	3.43	0.982
الريادة الاستراتيجية ككل	من 1 الى 5	72	3.28	1.076
	من 6 الى 10	111	3.46	0.865
	من 11 الى 15	86	3.44	0.887
	فأكثر 16	55	3.41	0.917
معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية	من 1 الى 5	72	3.32	1.165
	من 6 الى 10	111	3.46	0.951
	من 11 الى 15	86	3.43	0.935
	فأكثر 16	55	3.63	0.933
متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية	من 1 الى 5	72	3.36	1.159
	من 6 الى 10	111	3.59	0.983
	من 11 الى 15	86	3.58	0.968
	فأكثر 16	55	3.66	1.006

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيادة الريادية	بين المجموعات	2.418	3	0.806	0.863	0.461
	داخل المجموعات	298.982	320	0.934		
	المجموع	301.400	323			
إدارة الموارد بشكل استراتيجي	بين المجموعات	1.002	3	0.334	0.365	0.778
	داخل المجموعات	293.079	320	0.916		
	المجموع	294.081	323			
تحمل المخاطر	بين المجموعات	1.603	3	0.534	0.555	0.645
	داخل المجموعات	308.076	320	0.963		
	المجموع	309.678	323			
الابداع والابتكار	بين المجموعات	1.654	3	0.551	0.568	0.636
	داخل المجموعات	310.470	320	0.970		
	المجموع	312.124	323			
الريادة الاستراتيجية ككل	بين المجموعات	1.537	3	0.512	0.592	0.621
	داخل المجموعات	276.913	320	0.865		
	المجموع	278.450	323			
معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية	بين المجموعات	2.967	3	0.989	0.997	0.394
	داخل المجموعات	317.251	320	0.991		
	المجموع	320.218	323			
متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية	بين المجموعات	3.494	3	1.165	1.110	0.345
	داخل المجموعات	335.889	320	1.050		
	المجموع	339.383	323			

يتضح من الجدول (١٨) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع الأبعاد والمحاور، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تعزى لمتغير

سنوات الخبرة، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية مهما اختلفت سنوات خبرتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البقوم (٢٠٢٢) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بدوي وعز الدين (٢٠٢٣)، ودراسة المطلق (٢٠٢٣) اللتين أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج التي يمكن تلخيصها كما يأتي:

١. حصول إجمالي أبعاد الريادة الاستراتيجية على متوسط حسابي قيمته (٣,٤١) ودرجة ممارسة كبيرة.

٢. حصول بعد الإبداع والابتكار على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٥) ودرجة ممارسة كبيرة، تلاه بعد تحمل المخاطر على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٤) ودرجة ممارسة كبيرة، تلاه كل من (القيادة الريادية وإدارة الموارد بشكل استراتيجي) على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧) لكل منهما ودرجة ممارسة متوسطة.

٣. حصول إجمالي عبارات (معوقات الريادة الاستراتيجية) على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٥) ودرجة موافقة كبيرة.

٤. حصول إجمالي عبارات (متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية) على متوسط حسابي قيمته (٣,٥٥) ودرجة موافقة كبيرة.

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الواقع- والمعوقات- ومتطلبات التكيف) مع الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية تعزى لمتغير الجنس، ولا لمتغير الدرجة الوظيفية الحالية، ولا لمتغير سنوات الخبرة.

توصيات البحث:

وفي ضوء ما توصل له البحث من نتائج فإن الباحثة توصي بما يأتي:

١. تنظيم إدارة الجامعة دورات تأهيلية لمنسوبي الجامعة لتحسين الأداء الريادي؛ حيث جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة بين عبارات واقع القيادة الريادية.

٢. تنسيق الجامعة بين جهود كافة الإدارات؛ حيث جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة بين عبارات واقع إدارة الموارد بشكل استراتيجي.

٣. تفعيل الجامعة مبدأ الاستقلال الإداري في التعامل مع المخاطر؛ حيث جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة بين عبارات واقع تحمل المخاطر.

٤. اعتماد الجامعة آليات واضحة للوصول للأفكار الإبداعية؛ حيث جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة بين عبارات واقع الإبداع والابتكار.

٥. بحث الجامعات عن مصادر تمويل بديلة؛ حيث جاءت عبارة "ضعف قدرة الجامعة على تحقيق الاستقلال المالي" بالمرتبة الأولى بين معوقات الريادة الاستراتيجية.

٦. سعي الجامعات للحصول على الجودة لكافة برامجها الأكاديمية؛ حيث جاءت عبارة "تطبيق معايير الجودة على جميع البرامج المقدمة" بالمرتبة الأولى بين متطلبات التكيف مع الريادة الاستراتيجية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو السعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١١). علم نفس النمو. دار نشر المناهل.

أبو غيث، أية رائد عزت. (٢٠٢٢). القيادة التحويلية وعلاقتها بالريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.

بدوي، محمود فوزي أحمد وعز الدين، سماح فؤاد عبد الغفار. (٢٠٢٣). الريادة الاستراتيجية مدخلاً لتحسين ترتيب جامعة المنوفية في التصنيفات العالمية للجامعات. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ع(١٠٩)، ١-١٠٧.

البقوم، إيمان عبد الحافظ. (٢٠٢٢). درجة تطبيق مبادئ الريادة الاستراتيجية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

الحربي، مها بنت علي والمطرفي، علي بن مصلح. (٢٠٢٢). توجهات السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية وفق نظام الجامعات الجديد في ضوء مؤشرات الريادة العالمية دراسة تحليلية. المجلة العلمية بكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٨(٣)، ٢٦١-٣١٠.

الحكيم، ليث علي يوسف وعلي، أحمد راضي محمد. (٢٠١٧). الريادة الاستراتيجية وانعكاسها في تطوير المنظمات: المفوضية العليا المستقلة للانتخابات أنموذجاً. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية. ١٤(٢). ٤٧–٨٦.

خاطر، محمد إبراهيم عبد العزيز إبراهيم. (٢٠٢١). الريادة الاستراتيجية: مدخل لدعم مبادرات التجديد الذاتي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ١٨(١٠٣)، ١٥٩–٢٥١.

الخنيزان، تهاني بنت محمد ناصر والخضيري، فاطمة بنت علي بن صالح. (٢٠١٩). متطلبات الريادة العالمية في الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٢٣). المجلة العلمية بكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥(٦)، ١٠٤–١٢٢.

دملخي، مها إبراهيم. (٢٠٢٠). مدعمات التفوق الذكي وأثرها في تحقيق الريادة الاستراتيجية: دراسة تطبيقية على الموظفين والطلبة في الجامعات العربية في الداخل السوري وتركيا. مجلة ريحان للنشر العلمي، ع(٥)، ١٦٤–١٩٠.

رسمي، محمد محمد حسن وغالي، عزة عادل وعمار، هالة محمد السيد صالح. (٢٠١٩). أبعاد ومحددات الريادة الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مصر. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣٠(١١٩)، ١٠٤–١١٦.

الرشيدي، خالد فضي وأبو الوفا، جمال محمد وأبو النيل، هانم أحمد حسن شحاتة. (٢٠٢١). تطوير نظام اختيار مدير المدرسة الابتدائية بدولة الكويت على ضوء مدخل الريادة الاستراتيجية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣٢(١٢٦)، ٢٣١–٢٥٦.

الرويلي، سعود بن رغيان السمني. (٢٠٢١). المتطلبات المستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية الناشئة. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ١(٨)، ٧٥–١٠٨.

سلطان، حكمت رشيد وعثمان، محمود محمد أمين. (٢٠٢١). مفاهيم معاصرة في الإدارة الاستراتيجية. دار الأكاديميين للنشر والتوزيع.

الشريف، طلال بن عبد الله حسين. (٢٠٢٢). تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات عالمية المستوي. مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ١(٨)، ١٩–٥٥.

الشمري، محمد بن فهاد اللوقان. (٢٠٢٠). إدارة المواهب في الجامعات فالسعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية: تصور مقترح. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٨٥(١)، ٦٧–١٣٤.

العامري، نورة عبد الجليل والبعداني، فؤاد. (٢٠٢١). دور الريادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأهلي في الجمهورية اليمنية. مجلة جامعة البيضاء، ٣(٢)، ٨٧٥–٩٠٣.

العباس، منى العلي. (٢٠٢٠). دور الريادة الاستراتيجية كمدخل تطويري للمنظمات: دراسة تطبيقية على المنظمات السورية العاملة من تركيا. مجلة ريحان للنشر العلمي، ع(٥)، ١٤٣–١٦٣.

عبد العزيز، جيهان عبد العزيز رجب. (٢٠٢٣). دور الريادة الاستراتيجية لتحقيق التميز التنافسي بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ١(٤)، ٧٦٥–٨٠٣.

عبد اللطيف، سمر عبد الله وعلي، وليد محمد عبد الحليم. (٢٠١٨). حدائق التكنولوجيا مدخل لتعزيز الريادة الاستراتيجية بجامعة بني سويف: رؤية مقترحة. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٧١(٣)، ٦٥٣–٧٥٩.

عبد الله، حيدر طه. (٢٠٢٠). صناع المعرفة ودورهم في تحقيق الريادة الاستراتيجية: بحث استطلاعي لآراء العاملين في شركة أساسيل في أربيل. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٢(٢٩)، ٣٣٦–٣٥٥.

عبد الله، خلود عبد الهادي وسعد، حسين أحمد. (٢٠٢٣). دور رأس المال الفكري في تعزيز الريادة الاستراتيجية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من تدريسي كلية العلوم للبنات– جامعة بابل. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، ١٥(٤)، ٤٤–٦٨.

عتريس، محمد عيد. (٢٠٢٠). الريادة الاستراتيجية كمدخل لتحسين الأداء التنافسي للجامعات المصرية في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠: جامعة الزقازيق نموذجا. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ع(٧٧)، ٧٩١–٩٤٨.

العتيبي، تغريد ماطر. (٢٠٢٣)، علاقة إدارة التغيير بالأداء التنظيمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريس بالجامعة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ١(٧)، ١–٢٣.

عثمان، أمل محمد محمود. (٢٠٢٢). إدارة المواهب ودورها في تحقيق الريادة الاستراتيجية: دراسة مقارنة بين المنظمات المصرية المحلية ومتعددة الجنسيات. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري.

علي، وليد محمد عبد الحليم وعبد اللطيف، سمر عبد الله. (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لتعزيز الريادة الاستراتيجية بجامعة بني سويف باستخدام حدائق التكنولوجيا. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ١٩(١١٢)، ٦٦–١٦٣.

العلياني، غرم الله بن دخيل الله سابر. (٢٠٢٢). ملاءمة الهياكل التنظيمية في الجامعات السعودية الناشئة لاستراتيجياتها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ (جامعة بيشة أنموذجاً). مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٨٥(١)، ٥٧٨-٦٧٨.

الغامدي، عمير بن سفر. (٢٠٢٣). أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١(١٣)، ٢٤٧-٢٩٠.

القرشي، وجدان بنت عبيد سعيد. (٢٠٢١). دور أبعاد المنظمة المتعلمة في تحقيق الريادة الاستراتيجية في جامعة الحدود الشمالية بعرعر. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية بجامعة الكوفة، ١٥(٢٩)، ٢١٥–٢٩٦.

اللوقان، محمد بن فهاد بن مطلق. (٢٠٢٠). "إدارة المواهب في الجامعات السعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية: تصور مقترح." مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ٣٩(١٨٥)، ٦٧-١٣٤. تم الاسترجاع من *search.shamaa.org*.

محمد، أشرف السعيد أحمد والزايدي، أحمد بن محمد خلف. (٢٠٢٢). واقع الريادة الاستراتيجية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٩٣(٢)، ٥٥٥-٥٩٣.

محمد، سحر محمد أبو راضي. (٢٠٢١). متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية كمدخل لتطوير المؤسسات الجامعية المصرية في ضوء استراتيجية المحيط الأزرق. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، ٤(٣٦)، ٢٥٧-٣٨٤.

المريخي، غنام بن هزاع. (٢٠٢٢). دور القيادة الإبداعية في تعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، ٢(٤)، ١٢٧-١٨٢.

المساعفة، رغدة يوسف ساري. (٢٠٢٠). الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر مساعدي المديرين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.

المطلق، تهاني علي. (٢٠٢٣). دور اليقظة الاستراتيجية في دعم الأداء الريادي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١(٢٠٠)، ١٥٦-١٩٦.

المطيري، منيف بن مثيل بن شداد وممدوح، أيمن عايد محمد. (٢٠٢٣). الريادة الاستراتيجية كمدخل لتطوير الأداء الإداري في مدارس التعليم العام بإدارة تعليم مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، ع(١٢)، ٢٧٣–٣٣٢.

هاشم، نهلة عبد القادر وسعد، السيدة محمود إبراهيم. (٢٠١٨). الريادة الاستراتيجية للموارد البشرية في الجامعات: توجهات مستقبلية. أوراق عمل المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: نظم التعليم ومجتمع المعرفة. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ٣٨٩ – ٤١٠.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Aziz, G. A. R. (2023). The Role of Strategic Entrepreneurship in Achieving Competitive Excellence at King Khalid University. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Beni-Suef University, 1(4), 765–803.

Abdel Latif, S. A., & Ali, W. M. A. H. (2018). Technology Parks as an Approach to Enhance Strategic Entrepreneurship at Beni-Suef University: A Proposed Vision. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 71(3), 653–759.

Abdullah, H. T. (2020). Knowledge Makers and Their Role in Achieving Strategic Entrepreneurship: A Survey Study of Employees' Opinions in Asaseel Company, Erbil. (in Arabic) Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences, 12(29), 336–355.

Abdullah, K. A., & Saad, H. A. (2023). The Role of Intellectual Capital in Enhancing Strategic Entrepreneurship: An Exploratory Study of the Opinions of Faculty Members at the College of Science for Women, University of Babylon. (in Arabic) Journal of the College of Administration and Economics for Economic, Administrative and Financial Studies, 15(4), 44–68.

Abu Al-Saad, A. A. (2011). Developmental Psychology. (in Arabic) Al-Manahil Publishing House.

Abu Ghaith, A. R. E. (2022). Transformational Leadership and Its Relationship to Strategic Entrepreneurship among Public School Principals in Amman from the Teachers' Perspective (in Arabic) (Unpublished Master's Thesis). Middle East University.

Al-Abbas, M. A. (2020). The Role of Strategic Entrepreneurship as a Developmental Approach for Organizations: An Applied Study on Syrian Organizations Operating from Turkey. (in Arabic) Raihan Journal for Scientific Publishing, (5), 143–163.

Al-Aliani, G. D. S. (2022). The Suitability of Organizational Structures in Emerging Saudi Universities to Their Strategies in Light of Vision 2030: Bisha University as a Model. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 85(1), 578–678.

Al-Amri, N. A., & Al-Baadani, F. (2021). The Role of Strategic Entrepreneurship in Achieving Competitive Advantage in Private Schools in Yemen. (in Arabic) Al-Bayda University Journal, 3(2), 875–903.

Al-Buqoom, E. A. (2022). The Degree of Implementation of Strategic Entrepreneurship Principles in Jordanian Private Universities from the Perspective of Faculty Members (in Arabic) Middle East University.

Al-Ghamdi, O. S. (2023). The Impact of Entrepreneurial Orientation on Achieving Competitive Advantage at King Saud University. (in Arabic) Islamic University Journal of Educational and Social Sciences, 1(13), 247–290.

Al-Hakim, L. A. Y., & Ali, A. R. M. (2017). Strategic Entrepreneurship and Its Reflection on Organizational Development: (in Arabic) The Independent High Electoral Commission as a Model. Al-Ghari Journal for Economic and Administrative Sciences, 14(2), 47–86.

Al-Harbi, M. A., & Al-Mutrafi, A. M. (2022). Educational Policy Trends in the Kingdom of Saudi Arabia According to the New University System in Light of Global Entrepreneurship Indicators: (in Arabic) An Analytical Study. Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 38(3), 261–310.

Al-Khenizan, T. M. N., & Al-Khudairi, F. A. A. (2019). Requirements of Global Entrepreneurship in Saudi Universities to Achieve Competitive Advantage in Light of Vision 2023. (in Arabic) Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 35(6), 104–122.

Al-Luqan, M. F. M. (2020). Talent Management in Saudi Universities as an Approach to Achieving Strategic Entrepreneurship: A Proposed Vision. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 39(185), 67–134.

Al-Masa’feh, R. Y. S. (2020). Strategic Entrepreneurship and Its Relationship with Administrative Creativity among Public Secondary School Principals in Amman from Assistant Principals' Perspective (in Arabic) Middle East University.

Al-Motlaq, T. A. (2023). The Role of Strategic Vigilance in Supporting the Entrepreneurial Performance of Emerging Saudi Universities from the Perspective of Academic Leaders. (in Arabic) Al-Azhar University Journal of Education, 1(200), 156–196.

Al-Mutairi, M. M. S., & Mamdouh, A. A. M. (2023). Strategic Entrepreneurship as an Entry Point to Develop Administrative Performance in Public Education Schools in Makkah from the Perspective of Educational Supervisors in Light of Vision 2030. (in Arabic) Journal of Al-Madina International University for Educational and Psychological Sciences, (12), 273–332.

Al-Rashidi, K. F., Abu El-Wafa, G. M., & Abu El-Nil, H. A. H. S. (2021). Developing the System of Selecting Elementary School Principals in Kuwait in Light of Strategic Entrepreneurship (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Benha University, 32(126), 231–256.

Al-Ruwaili, S. R. S. (2021). Future Requirements for Applying the Entrepreneurial University Model in Emerging Saudi Universities. (in Arabic) King Khalid University Journal of Educational Sciences, 1(8), 75–108.

Al-Shammari, M. F. L. (2020). Talent Management in Saudi Universities as an Approach to Achieving Strategic Entrepreneurship: (in Arabic) A Proposed Vision. Al-Azhar University Journal of Education, 185(1), 67–134.

Al-Sharif, T. A. H. (2022). Transformation of Emerging Saudi Universities into World-Class Universities. (in Arabic) Journal of Educational Sciences, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, 1(8), 19–55.

Atrees, M. E. (2020). Strategic Entrepreneurship as an Approach to Improve Competitive Performance of Egyptian Universities in Light of Sustainable Development Strategy (in Arabic): Egypt Vision 2030 – Zagazig University as a Model. Educational Journal, Sohag University, (77), 791–948.

Badawi, M. F. A., & Ezz El-Din, S. F. A. (2023). Strategic Entrepreneurship as an Entry Point to Improve the Ranking of Menoufia University in Global University Rankings. (in Arabic) Educational Journal, Sohag University, (109), 1–107.

Damlakhi, M. I. (2020). Smart Excellence Support Factors and Their Impact on Achieving Strategic Entrepreneurship: (in Arabic) An Applied Study on Employees and Students in Arab Universities in Syria and Turkey. Raihan Journal for Scientific Publishing, (5), 164–190.

Hashem, N. A. K., & Saad, S. M. I. (2018). Strategic Human Resource Entrepreneurship in Universities: Future Directions. (in Arabic) Proceedings of the 25th Annual Scientific Conference of the Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration: Education Systems and the Knowledge Society, 389–410.

Khater, M. I. A. A. I. (2021). Strategic Entrepreneurship: An Approach to Support Self-Renewal Initiatives in Pre-University Educational Institutions in Egypt. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Beni-Suef University, 18(103), 159–251.

Mohamed, A. S. A., & Al-Zaydi, A. M. K. (2022). The Reality of Strategic Entrepreneurship in the General Administration of Education in Makkah Region: A Field Study. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 193(2), 555–593.

Mohamed, S. M. A. R. (2021). Requirements for Achieving Strategic Entrepreneurship as an Entry to Develop Egyptian University Institutions in Light of the Blue Ocean Strategy. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 4(36), 257–384.

Othman, A. M. M. (2022). Talent Management and Its Role in Achieving Strategic Entrepreneurship: A Comparative Study Between Local and Multinational Egyptian Organizations (in Arabic) Arab Academy for Science, Technology and Maritime Transport.

Sultan, H. R., & Othman, M. M. A. (2021). Contemporary Concepts in Strategic Management. (in Arabic) Academicians Publishing & Distribution.

المراجع الأجنبية:

Al-Hawary, S. I., & Al-Syasneh, M. S. (2020). Impact of dynamic strategic capabilities on strategic entrepreneurship in presence of outsourcing of five stars hotels in Jordan. Business: Theory and Practice, 21(2), 578-587.

Chang, H. J., & Wang, H. B. (2013). A case study on the model of strategic entrepreneurship. International Journal of Organizational Innovation, 5(4), 23-33.

Fumasoli, Tatiana & Hladchenko, Myroslava. (2023). Strategic management in higher education: conceptual insights, lessons learned, emerging challenges. Tertiary Education and Management, 29, 331–339.

Hitt, M. A., Ireland, R. D., Sirmon, D. G., & Trahms, C. A. (2011). Strategic entrepreneurship: creating value for individuals, organizations, and society. Academy of management perspectives, 25(2), 57-75.

Hitt, M. A., Ireland, R.D., Hoskisson, E.& Robert E. (2007).Management Competitiveness and Globalization (7thed.). United States: South Western.

Hughes, M., Hughes, P., Morgan, R. E., Hodgkinson, I. R., & Lee, Y. (2021). Strategic entrepreneurship behavior and the innovation ambidexterity of young technology-based firms in incubators. International Small Business Journal, 39(3), 202-227.

Ireland, R. D., Hitt, M. A., & Sirmon, D. G. (2003). A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. Journal of management, 29(6), 963-989.

Linzalone, R., Schiuma, G., & Ammirato, S. (2020). Connecting universities with entrepreneurship through digital learning platform: functional requirements and education-based knowledge exchange activities. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 26(7), 1525-1545.

Meissne, D., Zhou, Y, Fischer, B., Vonortas, N. (2022). A multilayered perspective on entrepreneurial universities: looking into the dynamics of joint university-industry labs. Technological Forecasting and Social changes, 178, 1-12.

Ochoa, Perdomo, V.A. (2022). Self-evaluation of the entrepreneurial profile of a group of university professors of art and design in Honduras.| Research gate, DOI:10.18687/LEIRD2022.1.1.205

Sanyal, Bikas C. (2023). The Entrepreneurial University, Financing of Higher Education: Traditional Approaches and Innovative Strategies. National, Institute of Educational Planning and Administration, New Delhi, India pp. 47–60.

Westgren, R., & Wuebker, R. (2019). An economic model of strategic entrepreneurship. Strategic Entrepreneurship Journal, 13(4), 507-528

Wheelen, Thomas L., Hunger,J.Dav.id, " Strategic Management and Business Policy" ,12 ed, Pearson Education,Inc.,Prentice Hall ,New Jersey,2010

التحقق من موثوقية مقياس ممارسات التقييم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكة المكرمة

Validiation of the Self-assessment Practice Scale (SaPS) among High School Students in Makkah Al-Mukarramah

إعداد

د. ديانا بنت فهمي حماد

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس–كلية التربية– جامعة أم القرى

Dr. Dayana Fahmy Hammad

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology - Faculty of Education - Umm Al-Qura University

Email: dfhammad@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-016

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٨/٣١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/٢٤ م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى التحقق من موثوقية النسخة المعربة من مقياس ممارسات التقييم الذاتي بتطبيقه على عينة من ٣٥٧ من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، وأجريت مقارنة لثلاثة نماذج عاملية وحساب معاملات الثّبات للبنية الأجود مطابقة للبيانات، وقد أظهرت النتائج أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العاملي الرباعي والهرمي كانت متقاربة وأعلى من الحد الأدنى المقبول، إلا أن معيار أكايكي للنموذج الهرمي كان الأقل بفارق بسيط مما يرجح جودة مطابقته، كما تجاوزت أوزان الانحدار المعيارية للعبارات القيمة المحكية ٠,٥٠؛ وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد أقل من ٠,٨ مما يشير إلى أن كل مقياس فرعي يقيس جانب مختلف ومتميز من البناء الكامن، وتشير قيم معاملات ألفا وأوميجا والثبات المركب التي تجاوزت القيمة ٠,٧٠ إلى اتساق داخلي مرتفع لعبارات الأبعاد، بالإضافة إلى ارتفاع معامل أوميجا الهرمي للعوامل الهرمية؛ تشير هذه النتائج إلى أن النسخة المعرّبة من المقياس تتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية، وتوصي الدراسة باستخدامه كأداة تقييمية ضمن البرامج التعليمية، وبتطوير أنشطة تدريبية لتعزيز ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التقييم الذاتي، التحليل العاملي التوكيدي، النموذج الهرمي، معامل أوميجا الهرمي.

Abstract

This study aims to validate the Arabic-adapted version of the Self-assessment Practice Scale (SaPS) by applying it to a sample of 357 high school students in Makkah. The study compared three factorial models and calculated the reliability coefficients for the best data fitting model. Results showed that the fit indices for both the four-factorial and hierarchical models were close and above the accepted threshold, with the hierarchical model having a slightly lower Akaike Information Criterion (AIC) for best fit. All standardized regression weights exceeded the accepted threshold of 0.50. Correlations between the dimensions were below 0.80, indicating that each subscale measures a distinct aspect of the construct. Alpha, omega and composite reliability values exceeded 0.70, reflecting high internal consistency. The high values of the hierarchical omega also support the reliability of the higher order factors. These results indicate that the Arabic version of the SaPS has high validity, and the study recommends its use as an assessment tool in educational programs as well as the development of training activities to improve students' self-assessment practices

Keywords: Self-assessment practices, confirmatory factor analysis, hierarchical model, hierarchical omega coefficient.

المقدمة

يشهد المجال التربوي في العقود الأخيرة، تحوّلاً واضحًا نحو تمكين المتعلم ليكون شريكًا فاعلًا في عملية تعلمه، ولم يعد التقييم يقتصر على كونه أداةً للحكم على الأداء، بل أصبح وسيلةً لتعزيز التعلم ذاته. ويُعد التقييم الذاتي Self-assessment (Sa) أحد أبرز أدوات هذا التحوّل، فبالإضافة إلى كونه أحد أدوات التقييم البديل (Ratminingsih et al., 2018)، فإنه يعتبر ممارسةً سلوكيةً نشطةً، تشمل الأفعال التي يقوم بها الطلاب لتقييم تعلمهم بفعالية، اعتمادًا على التغذية الراجعة الداخلية والخارجية، وعلى التأمل الذاتي (Yan & Brown, 2016 ؛Yan, 2018b)، هذه الممارسة تعكس دور الطالب كمتعلمٍ نشطٍ يسعى لتنمية قدرته ووعيه الذاتي، فهي عملية يقوم فيها الطالب بتأمل أدائه وتحليل نقاط القوة والضعف بناءً على معايير محددة بهدف تحسين التعلم (Panadero et al., 2017 ؛Andrade, 2019)، وهذه العملية لاتقتصر على إصدار الأحكام، بل تُمثّل شكلًا من أشكال التغذية الراجعة الذاتية، التي تدعم عمليات التعلّم وتحسِّن الأداء من خلال المراجعة المستمرة (Andrade, 2019)، ويمكن اعتباره أداةً لتعزيز التفكير الناقد والتحليل الذاتي، حيث يقوم الطالب بتقييم فهمه ومعرفته بدلاً من الاعتماد فقط على ملاحظات المعلم، وتشير الأدبيات إلى أن التقييم الذاتي يرتبط إيجابًا بعدد من النتائج التعليمية المهمة التي تؤدي إلى تحسين التعلم ومخرجاته، مثل تعزيز التحصيل الأكاديمي (Andrade, 2019 ؛Karaman, 2021 ؛Rezvani & Khadivikia, 2025 ؛Sanchez et al., 2017 ؛Yan et al., 2023)، كما أظهرت دراسات أخرى أن التقييم الذاتي يُسهم في تحسين الأداء الفعلي في الاختبارات ويُساعد الطلاب على ضبط تعلمهم ومتابعة تقدمهم (Ma & Winke, 2019 ؛Sanchez et al., 2017 ؛Sharma et al., 2016 ؛Yang et al., 2022)، بالإضافة إلى أنه يسهم في تطوير مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا (Andrade, 2019 ؛Panadero et al., 2017 ؛Yan, 2020)، ورفع الكفاءة الذاتية والدافعية (Panadero et al., 2017 ؛Sharma et al., 2016).

إن وجود مقياس لممارسات التقييم الذاتي بشمولية يساعد الطالب على تتبع هذه العمليات التعليمية، وتحسين أدائه، في سياق البيئة العربية بشكلٍ عامٍ، والبيئة السعودية بشكلٍ خاصٍ، كما وأن التحقق من موثوقيته يُعد ضرورةً ليتمكّن الطلاب ومعلميهم من متابعة تطور هذه الممارسة لديهم وفق أدوات قياسٍ موثوقة.

مشكلة البحث وتساؤله:

أظهرت الدراسات أهمية التقييم الذاتي في العملية التعليمية، فقد بيّنت مراجعة أعدتها (Andrade, 2019)، شملت ٧٦ دراسة ميدانية، أن أغلب الأبحاث التي تناولت العلاقة بين التقييم الذاتي والتحصيل ومهارات التعلم المنظّم ذاتيًا، أكدت فاعليته خصوصًا عندما يُستخدم في سياق التقويم التكويني؛ وكشفت مراجعة شملت ٣٧ بحثًا قام بها (Papanthymou & Darra, 2018) عن أن التقييم الذاتي يُعزز دافعية الطلاب، ويدعم تقديرهم لذواتهم، وينمي مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا، ويرتبط بتحسُّن الأداء الأكاديمي في مختلف المراحل الدراسية، بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت الكثير من الأبحاث إلى ارتباطه بعدد من المتغيرات التعليمية الهامة مثل التحصيل والدافعية ومهارات التعلم المنظّم ذاتيًا، على سبيل المثال (Karaman, 2021؛ Ma & Winke, 2019؛ Panadero et al., 2017؛ Rezvani & Khadivikia, 2025؛ Yan et al., 2023)، وهناك العديد من أدوات التقييم الذاتي المستخدمة في الأبحاث، فهناك من استخدم مراجعة الاختبار من خلال التصحيح الذاتي لأوراق الاختبار (Sharma et al., 2016)، ومنهم من استخدم اختبارات قصيرة للتقييم الذاتي (Ozarslan & Ozan, 2016)، ومن استخدم تقارير للتقييم الذاتي (Alibakhshi & Sarani, 2014)، وسلالم التقدير (Metatha & Nedjai, 2015؛ Ratminingsih et al., 2018)، وهذه المقاييس في أغلبها تقيس أحد ممارسات التقييم الذاتي، لكن لاتقيسها كلها، ويعد مقياس ممارسات التقييم الذاتي Self-assessment Practice Scale (SaPS) الذي وضعه Yan (٢٠١٨) وطوَّره بناءً على أساسٍ نظريٍ وتطبيقيٍ، وتم إجراء تعديلات لغوية بسيطة على عباراته عام ٢٠٢١ (Mendoza & Yan, 2021)، من المقاييس التي تتميز بأنها تقيس الممارسات كلها، كما أنّه استخدم في عدد من الدراسات الحديثة التي سعت إلى فحص علاقة ممارسات التقييم الذاتي بعدة متغيرات تربوية ونفسية، على سبيل المثال (Mendoza & Yan, 2023؛ Mendoza et al., 2023؛ Pastore et al., 2025)، لذا يعد من المهم ترجمته إلى السياق العربي والتحقق من موثوقيته وفق الأسس العلمية، خاصةً وأن مفهوم التقييم الذاتي، يُعد من المفاهيم التي تمت معالجتها في الأبحاث العربية بصورة قليلة (أبو الحمد، ٢٠١٩؛ الجار، ٢٠٢١؛ الرقيشية والعامري، ٢٠٢٢؛ العنزي، ٢٠٢١).

لذا كان هذا البحث الذي تتحدد مشكلته في الإجابة على التساؤل الآتي:

ما أدلة موثوقية مقياس ممارسات التقييم الذاتي الذي وضعه (Yan, 2018) في نسخته المعرَّبة؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من موثوقية المقياس المعرَّب لممارسات التقييم الذاتي، والذي وضعه (Yan, 2018).

أهمية البحث:

نظرًا لأهمية التقييم الذاتي في تعلم الطلاب، فإن هذا البحث يقدم إسهامًا مهمًا على المستويين النظري والتطبيقي، من خلال توفير أداةً معياريةً معرَّبةً لقياس ممارسات التقييم الذاتي، وتعزيز التّوجهات التّربوية التي تدعم التّعلم النّشط والمنظَّم ذاتيًا. كما يفتح المجال أمام مزيدٍ من الدراسات التي تستكشف أثر التقييم الذاتي في بيئاتٍ تعليميةٍ متنوعةٍ.

فمن الناحية النظرية يُسهم هذا البحث في معالجة النقص القائم في الدراسات العربية حول مفهوم التقييم الذاتي وممارساته، إذ تركزت معظم البحوث السابقة على جوانب محدودة منه. بينما يقدّم هذا البحث أداةً شاملةً قائمةً على مقياس (Yan, 2018) والذي تم تطويره وفق أسس نظرية وتطبيقية؛ كما يُسهم البحث في توضيح الإطار المفاهيمي للتقييم الذاتي بوصفه عمليةً ديناميكيةً تتضمن التأمل، والتغذية الراجعة الذاتية، وتحسين الأداء، بما يدعم اعتباره عنصرًا أساسيًا في التعلم المنظّم ذاتيًا، وتتكامل نتائج هذا البحث مع التوجهات التربوية المعاصرة، مثل التعلم النشط والتعلم المنظّم ذاتيًا والتقييم التكويني، كما يبرز دور التقييم الذاتي في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتعزيز الدافعية، والكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، ويُسهم ذلك في تحسين مخرجات التعليم الأساسية، بما يتماشى مع الأهداف الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية ضمن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ويؤكد على أهمية قياس ممارسات التقييم الذاتي باعتبارها أداةً تدعم تطوير رأس المال البشري في السياق الوطني.

ومن الناحية التطبيقية فإن البحث يقدّم أداةً موثوقةً للباحثين والممارسين، وشاملةً لقياس مختلف ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلاب داخل البيئات التعليمية العربية، كما أن نتائج البحث تُسهم في تحسين ممارسات التقييم داخل الصفوف الدراسية، حيث يتيح المقياس للمعلمين إمكانية

تشخيص مستوى ممارسات طلابهم للتقييم الذاتي بدقة، ومن ثمَّ توظيف نتائج المقياس في تخطيط التدريس عبر تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز وتصميم أنشطة صفية ملائمة تدعم الطلاب في ممارسة التقييم الذاتي بشكل منهجي، مما يساعد في تطوير أدائهم الأكاديمي ومهاراتهم في التعلم الذاتي. كما يمكن أن تُسهم النتائج في تعزيز استراتيجيات التعلم الفعّال للطلاب، حيث يوفر المقياس للطلاب أداةً تمكنهم من تتبع تقدمهم الدراسي، وتحديد جوانب القوة والضعف، بما ينعكس إيجابًا على قدراتهم في التنظيم الذاتي للتعلم، ويرفع من دافعيتهم من خلال تمكينهم من لعب دورٍ فاعلٍ في تعلمهم بتوظيف هذه الممارسات المرتبطة بالبحث عن التغذية الراجعة، والتأمل الذاتي في عملية التعلم، بما ينعكس إيجابًا على تحسين تعلمهم.

تعريف المصطلحات:

– التقييم الذاتي Self – assessment (Sa): عملية يقوم الطلاب خلالها بجمع المعلومات حول أدائهم، وإصدار حكم على جودة عملية التعلم ونتائجها، والتفكير فيها وفقًا لمعايير مختارة لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم (Yan & Brown, 2016).

– ممارسات التقييم الذاتي Self-assessment Practices: للتقييم الذاتي ممارستين أساسيتين هما: السّعي لطلب التغذية الراجعة، والتأمل الذاتي؛ وتتكون الممارسة الأولى من ممارستين فرعيتين اعتماداً على مصدر التغذية الراجعة وهما: السّعي لطلب التغذية الراجعة من مصادر داخلية ومن مصادر خارجية إمّا عن طريق مراقبة الأداء بمقارنته بمصادر خارجية أو عن طريق الاستفسار من الآخرين (Yan, 2018 ؛Mendoza & Yan, 2021)

– التحقق من الموثوقية Validation: عملية جمع مصادر متعددة من الأدلة لدعم ملاءمة، ودلالة، وفائدة الاستدلالات (أي الصدق) المستخلصة من بيانات المقياس. وبدونها فإن أي استدلالات تُستمد من المقياس تكون بلا معنى (Hannawa, 2017).

– الصدق البنائي Construct Validity: هو خاصية تهدف إلى ضمان أن البنود في الأداة تعكس بدقة السمات، أو المفاهيم المقصودة للقياس، ويعتمد على مجموعة من الأدلة مثل الصدق التقاربي والصدق التمييزي (Hair et al., 2019).

- الصدق التقاربي Convergent Validity: مؤشر يدل على تقارب بنود المقياس التي تقيس نفس البناء أو المفهوم (Hair et al., 2019).

- الصدق التمييزي أو التباعدي Discriminant Validity: مؤشر يدلُّ على أن كل جزء في المقياس يقيس بنية محددة تختلف عن البنى الأخرى المكونة للمفهوم (Rönkkö & Cho, 2022)

- الثبات Reliability: هو مدى اتساق أو استقرار نتائج أداة القياس بحيث تعكس الدرجات الفروق الحقيقية بين الأفراد أكثر مما تعكس أخطاء القياس العشوائية (American Educational Research Association et al., 2014)

الإطار النظري

التقييم الذاتي Sa مفهومه، نموذجه، ممارساته، وارتباطه ببعض المفاهيم الأساسية في التقويم والتعلم

يشير التقييم الذاتي إلى العمليات التي يقوم بها المتعلمون لتحديد معايير يمكنهم استخدامها للحكم على أعمالهم، وطلب التغذية الراجعة حول أدائهم، والتأمل في أعمالهم وعمليات تعلمهم بهدف التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم (Yan et al., 2020, p:262)، فهو: عملية عقلية واعية تأملية تهدف إلى تعزيز فهم الفرد للمشكلة، وكذلك تقييم خصائص أدائه الشخصي. وتؤدي هذه العملية التأملية إلى إصدار حكم ذاتي قد يخضع لمزيد من التعديلات أو المراجعات (Yan & Brown, 2016, p, 9).

ويعرّف بأنه: عملية يقوم خلالها الطلاب بجمع المعلومات حول أدائهم، وإصدار حكم على جودة عملية التعلم ونتائجها، والتفكير فيها، وفقًا لمعايير مختارة لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم (Yan & Brown, 2016)، وهو التعريف الذي تبناه يان Yan في أبحاثه على سبيل المثال (Yan, 2016a ؛Yan, 2018)

يتميز التقييم الذاتي للطالب عن نظيره الخارجي؛ كالاختبارات، والأسئلة، وتصحيح المعلمين، بأنه عملية داخلية ينفذها الطالب ذاتيًا، حيث يمتلك زمام المبادرة بالكامل في هذه العملية، والتي تعتمد بشكلٍ أساسي على قيمه وأفكاره وأهدافه الشخصية ومهاراته الذاتية، ورغم أن مستوى تحكم الطالب في عملية التقييم الذاتي يختلف بين التقييم غير الرسمي والتقييم الرسمي،

الذي يخضع لإشراف المعلم، وتوجيهات المناهج التعليمية، في تحديد معايير الأداء ومصادر التغذية الراجعة، إلّا أن ممارساته التنفيذية تظل مشتركة بين النمطين، ويظل الطالب المحور الأساسي في تنفيذ التقييم الذاتي ومتابعته (Yan & Brown, 2016).

وفي سياق المفهوم النظري لعملية التقييم الذاتي وضع (Yan & Brown, 2016) نموذجًا نظريًا حلقيًا للتقييم الذاتي، يتكون من ثلاث خطوات متسلسلة، تشمل: تحديد معايير الأداء Determining the performance criteria، السّعي الموجّه ذاتيًا للتغذية الراجعة Self-directed feedback seeking، والتأمل الذاتي Self-reflection، فعند انخراط الطلاب في التقييم الذاتي، فإنهم يبدؤون أولًا بتحديد المعايير التي سيقيسون بها جودة أدائهم، ثم يسعون للحصول على تغذية راجعة من مصادر خارجية من خلال المراقبة (مثل أداء تمارين إضافية أو حل اختبارات سابقة)، و/أو من خلال الاستفسار من الأشخاص (مثل المعلمين أو الزملاء)؛ أو مصادر داخلية (مثل الاستجابات التي يولدها الطالب داخليًا تجاه أدائه، مثل المشاعر، والانفعالات البدنية، والحالات النفسية الذاتية). بعد ذلك يستخدم الطلاب هذه التغذية الراجعة للتأمل في جودة أدائهم، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. ويصدرون حكمًا تقويميًا ذاتيًا، يخضع بدوره لإعادة النظر بشكل مستمر في ضوء مصادر جديدة من التغذية الراجعة أو معايير تقييم مختلفة (Yan, 2018؛ Yan & Brown, 2016)

وقد كشفت سلسلة من الأبحاث نشرها Yan من عام ٢٠١٦م عن أن التقييم الذاتي يتكون من ممارستين تنفيذيتين رئيستين، هما:

- السّعي الموجّه ذاتيًا لطلب التغذية الراجعة Self-directed feedback seeking (SF)، ويقصد بذاتية التوجيه هنا أن الطالب يحدد محتوى ومصدر هذه التغذية الراجعة بنفسه، وليس وفقًا لأي مؤثر آخر؛ وللتغذية الراجعة مصدران: الأول السّعي لطلب التغذية الراجعة من مصادر داخل الفرد Seeking Internal Feedback (SIF)، وفي هذه الحالة فإن الفرد يسعى لطلب التغذية الراجعة على أدائه من خلال مشاعره وانفعالاته وحالاته الذهنية المرتبطة بالأداء، والمصدر الثاني السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية Seeking External Feedback (SEF) والتي تكون إما عن طريق الاستفسار المباشر من المعلمين والزملاء Seeking External Feedback through Inquiry (SEFI) أو عن طريق المراقبة الذاتية للأداء Seeking External Feedback through

Monitoring (SEFM) وتَتَبُّعه ومقارنته بأدلة خارجية، مثل: مصادر التعلم ونماذج الاختبارات (Yan, 2018 ؛Mendoza & Yan, 2021).

- التأمل الذاتي Self-reflection (SR)، وهو العملية التي يقوم الطلاب فيها بالتّفكر في جودة عملية تعلمهم ونتائجها وتقييمها، بدعم من التغذية الراجعة المتاحة أو التي تم جمعها، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. ويُعتبر التفكير التأملي مكونًا جوهريًا وحيويًا في عملية التقييم الذاتي (Yan, 2016a)، وتشير هذه الممارسة إلى مراجعة الطالب التحليلية لأدائه لتحديد نقاط القوة والضعف استنادًا إلى ما جمعه من تغذية راجعة داخلية وخارجية، والوصول إلى فهم أعمق لجوانب القوة والضعف، ومحاولة تحديد الطرق التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم (Yan & Yan, 2016a ؛Brown, 2016)

ومن خلال هاتين الممارستين، يتمكن الطالب من معايرة وتعديل أحكامه الذاتية باستمرار، بما يعزز من جودة تعلمه وتطوره الشخصي (Yan & Brown, 2016)؛ ولا يختلف ذلك عن النموذج النظري الحلقي، حيث أن الخطوة الأولى وهي تحديد معايير الأداء تُعد إجراءً نظريًا وليس ممارسةً يقوم بها الطالب.

إن التقييم الذاتي في إطار توظيفه في التقويم التكويني والختامي يعد من الممارسات التعليمية متعددة الأبعاد، إذ يمكن النظر إليه كمهارةٍ فرديةٍ لتقييم الأداء، أو كأداةٍ تعليميةٍ، تهدف إلى تعزيز التعلم (Yan, 2016b)، ويمكن أن يستخدم في إطار التقويم الختامي أو التكويني، وتكمن فعاليته التربوية في استخدامه لأغراضٍ تكوينيةٍ أكثر منها ختامية، بل لا يفضل استخدامه في سياق التقويم الختامي، لأن الأخير له متطلبات صارمة تشمل ضرورة توفر مستوى عالٍ من الموضوعية والحياد من جانب الطلاب، خاصة لدى الطلاب الصغار أو غير المدرَّبين على التقييم الذاتي، وهو أمر يصعب ضمانه، ويمثل تحديًا في تطبيق التقييم الذاتي (الرقيشية والعامري، ٢٠٢٢) وتكون الفروق بين تقييم الطلاب لذواتهم أعلى من نتائج تقييم المعلم (Metatha & Nedjai, 2015)، كما أن نتائجه قد لا تكون دقيقة، أو قابلة للاعتماد، لتحديد درجاتٍ نهائيةٍ أو اتخاذ قرارات نجاحٍ أو رسوبٍ بشأن أداء الطالب (Yan et al., 2023)؛ أما في سياق التقويم التكويني، فيعد التقييم الذاتي أداةً موثوقةً يمكن استخدامها لتتبع تقدم الطلاب (Ma & Winke, 2019). كما يعد مفيدًا لكلٍ من المعلمين والطلاب، حيث يستخدمه المعلمون لتتبع تقدم الطلاب في الدروس، بينما

يستخدمه الطلاب لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتعلّم كيفية التغلب على جوانب القصور في تعلمهم (Albakri, 2024)؛ حيث إنه إذا لم تكن هناك فرصة للتعديل أو التصحيح، فإن التقييم الذاتي يكاد يفقد قيمته تمامًا (Andrade, 2019).

وفي سياق التعلم المنظّم ذاتيًا، فإن التقييم الذاتي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بهذا المفهوم، والذي يُعرّف –أي التعلم المنظّم ذاتيًا– بأنه: الأفكار والمشاعر والأفعال التي تولدها الذات، والتي يتم التخطيط لها وتكييفها بشكل دوري لتحقيق الأهداف الشخصية (Zimmerman, 2000, P.14)؛ فهو عملية توجيهٍ ذاتيٍ، يُحوّل من خلالها المتعلمون قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية. وبهذا المعنى فالتعلّم لا يعد عمليةً سلبيةً تتشكل كردِّ فعلٍ لعملية التدريس، بل جهدٌ واعٍ يبذله الطلابُ بأنفسهم لتحقيق أهدافهم، وعليه فإن التنظيم الذاتي يعني توجيه الفرد لأفكاره ومشاعره وسلوكياته بشكلٍ مُخطَّطٍ لتحقيق الأهداف (Zimmerman, 2002)، والمتعلِّم المنظّم ذاتيًا يراقب عملية تعلمه، ويصدر أحكامًا على جودة نواتج التعلم، ويتخذ إجراءً لتصحيح الفرق بين توقعات التعلم ونتائجه الفعلية(Zimmerman, 2015)؛ وهو يعد أحد المصادر الأساسية للفروق الفردية بين الطلاب (Zimmerman & Schunk, 2011)؛ ويتضمن ثلاثة مراحل تبدأ بالتخطيط، ثم الأداء، وأخيرًا التأمل الذاتي (Panadero et al., 2016)؛ وبهذا المعنى، فإن التقييم الذاتي يعد مهارةً أساسيةً في التعلم المنظّم ذاتيًا (Yan, 2018؛ Yan et al., 2020)؛ وذو تأثيرٍ فاعلٍ على التعلم المنظّم ذاتيًا (Meusen-Beekman et al., 2016؛ Panadero et al., 2017)؛ فهو يدعم التعلم المنظّم ذاتيًا من خلال تحديد الأهداف، والتخطيط، والمراقبة الذاتية فمشاركة الطلاب في التقييم الذاتي يُمكن أن تعزز من قدرتهم على مراقبة عملية تعلمهم (Andrade, 2019)؛ وتنمية مهاراتهم (Papanthymou & Darra, 2018)، وفي كل مرحلة من مراحل التعلم المنظّم ذاتيًا، يسهم التقييم الذاتي في جعل التعلم أكثر توجهًا نحو الأهداف وأكثر فاعلية، كما يمنح الطلاب فرصًا تعليميةً متنوعةً (Yan et al., 2023).

من ناحية أخرى، وفي إطار التحصيل الدراسي الذي يعد أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، فهو يمثل المؤشر الأهم على فاعلية التعلم وجودته، فلا يمكن النظر إلى التحصيل الدراسي على أنه مجرد درجاتٍ أو نتائج اختبارات، بل هو انعكاسٌ شاملٌ للتفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي والمعلم والبيئة التعليمية ككل، سواءً في البيئة المدرسية أو الجامعية، فقد

أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن ممارسات التقييم الذاتي ترتبط إيجابيًا بالتحصيل الدراسي، والدافعية الداخلية، والتفكير النّقدي (Karaman, 2021) وتعزز التعلم الذاتي لديهم، وتنمي مهاراتهم ما وراء المعرفية. فقد كشفت دراسة (Metatha & Nedjai, 2015) عن تطور ملحوظ في المهارات الكتابية لدى الطلاب وفي وعيهم بنقاط قوتهم وضعفهم. كما ساهم أيضًا في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب، كما أن الانتظام في أداء اختبارات التقييم الذاتي، والذي يعد ممارسة للتقييم الذاتي ضمن السّعي للتغذية الراجعة الخارجية خلال المراقبة SEFM، أظهر ارتباطًا عاليًا بدرجات الطلاب التحصيلية (Ozarslan & Ozan, 2016) كما أنه يؤدي إلى تحسنٍ جوهريٍ في الأداء الأكاديمي (Karaman, 2021؛ Sharma et al., 2016)، وإلى تحقيق تقدمٍ واضحٍ في عملية التعلم، وتعزيز مهارات التعلم الأكاديمية (Mekheimer, 2024؛ Qasem, 2020)، وفي سياق تحديد أثر مفكرة التقييم الذاتي self-assessment diaries والتي تعد أداةً للتأمل الذاتي، وهي أحد ممارسات التقييم الذاتي، أظهر هذا الاستخدام تحسنًا دالًا في التحصيل الأكاديمي (Yan, Chiu, et al., 2020)

تطوير مقياس ممارسات التقييم الذاتي The Self-assessment Practice Scale (SaPS) Development

يشير Papanthymou & Darra (٢٠١٨) إلى أن أدوات التقييم الذاتي المستخدمة في السياقات التعليمية تشمل أدوات متعددة مثل: قوائم التقدير، وقوائم التحقق، واليوميات التأملية، وخرائط المفاهيم؛ كما يشير Yan & Brown (٢٠١٦) إلى دور الاختبارات، والملاحظات الخارجية الصادرة عن المعلم أو الزملاء بوصفها أدوات تغذية راجعة خارجية تستخدم في التقييم الذاتي، إلا أن هذه الأدوات – على تنوعها – تقيس في كل مرة جانبًا واحدًا فقط من ممارسات التقييم الذاتي أو جزءًا منها، وغالبًا ما تقتصر على ممارسة السّعي للحصول على التغذية الراجعة الخارجية بنوعيها: إما عبر المراقبة أو الاستفسار، بالإضافة إلى ممارسة التأمل الذاتي؛ ورغم أهمية هذه الأدوات، فإنها لا تقيس جميع ممارسات التقييم الذاتي في وقتٍ واحدٍ، إذ تبقى ممارسة السّعي لطلب التغذية الداخلية خارج نطاق المقاييس، لذا تظل عملية قياس ممارسات التقييم الذاتي مقيدة بجوانب محددة دون شمولية.

في المقابل، يُعد مقياس ممارسات التقييم الذاتي (SaPS)، الذي طوّره Yan (٢٠١٨)، من أبرز الأدوات التي تسعى إلى قياس ممارسات التقييم الذاتي بصورة شاملة وبنفس المقياس، حيث تم تطويره بشكلٍ منهجيٍ عبر عدة مراحل بحثية، مستندًا إلى إطار نظري وتطبيقي يدعم دقته وملاءمته في عدة سياقات تعليمية وعلى عينات مختلفة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

في عام ٢٠١٦، نشر Yan (2016b) بحثا لتطوير مقياس لممارسات التقييم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية في هونغ كونغ، تكّون في صورته النهائية من ١٠ عبارات تدريج إجابتها على مقياس ليكرت السداسي، شارك في الاستطلاع ما مجموعه ٦١٢٥ طالبًا من ١٠ مدارس ثانوية في هونغ كونغ، وكشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي أن عبارات المقياس العشرة موزعة على بعدين (٧) منها تقيس بعد السّعي للحصول على التغذية الراجعة بشكل ذاتي Self-directed Feedback Seeking و(٣) عبارات تقيس التأمل الذاتي Self-reflection

وفي نفس العام، نشر Yan (2016a) بحثًا استخدم فيه المقياس القصير لاستقصاء أثر عدد من المتغيرات الديموغرافية الأساسية، منها الاتجاه نحو الهدف Goal orientation، على ممارسات التقويم الذاتي لدى الطلاب، وذلك على عينة من ٨٨٤٣ طالبًا وطالبةً من هونغ كونغ، ينتمون إلى مراحل دراسية تتراوح بين الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي، وتم تعديل المقياس بعد تعديله بحذف عبارة تنتمي لبعد السّعي لطلب التغذية الراجعة لعدم مناسبتها لطلبة المرحلة الابتدائية، ليصبح المقياس مكونا من ٩ عبارات.

وفي دراسة نوعية قام بها يان وبراون (Yan & Brown, 2016)، أجريا مقابلات متعمقة مع عينة من ١٧ طالبًا جامعيًا من معهد إعداد المعلمين، ركّزت على الأفعال الشائعة التي يقوم بها الطلاب عادة عند ممارسة التقويم الذاتي، وقد خرج الباحثان بنموذج نظري حَلَقي للتقييم الذاتي يتكون من ثلاث خطوات متتابعة، وهي: تحديد معايير الأداء Determining the Performance Criteria، ثم السّعي الموجّه ذاتيًا لطلب التغذية الراجعة Self-directed Feedback Seeking ،بنوعيه الداخلي الذي يشمل المؤشرات الذاتية الجسدية والنفسية، والخارجي الذي يتضمن الاستفسار المباشر من الآخرين ومراقبة الأداء، والخطوة الثالثة هي التأمل الذاتي Self-reflection في معطيات المرحلة السابقة يتبعها إصدار تقييم ذاتي، وبناءً عليه يتم تعديل المعايير المحددة وبدء دورة جديدة.

وسعى Yan (٢٠١٨) إلى تطوير أداة لقياس ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلاب، من خلال بناء وتقييم الخصائص السيكومترية لمقياس ممارسات التقييم الذاتي Self-assessment Practice Scale (SaPS)، وقد استند تطوير المقياس إلى نموذج نظري لعملية التقييم الذاتي اعتمادا على ممارستين خرجت بها دراسته مع براون (Yan & Brown, 2016) وهذه الممارستان هما: البحث عن التغذية الراجعة بشكل ذاتي self-directed feedback seeking، التأمل الذاتي self-reflection، والتي تركز على الإجراءات السلوكية التي ينخرط فيها الطلاب أثناء ممارسة التقييم الذاتي، شملت الدراسة عينة مكونة من ٢٩٠٦ طالبًا من هونغ كونغ في المراحل من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي. وتكوّن المقياس في صورته النهائية من ٢٠ عبارة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن المقياس الجديد مكون من ثلاثة أبعاد، أما قيم مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي فأشارت إلى أن البيانات تطابق النموذجين: النموذج أحادي الرتبة ثلاثي الأبعاد الآتية: البحث عن التغذية الراجعة الخارجية Seeking external feedback (SEF)، البحث عن التغذية الراجعة الداخلية Seeking internal feedback (SIF)، التأمل الذاتي Self-reflection (SR)، وتطابق النموذج ثلاثي الرتبة رباعي الأبعاد الآتية: التغذية الراجعة بأنواعها الثلاثة (SIF, SEFI, SEFM) وبعد التأمل الذاتي، وكانت قيمة مؤشر أكايكي Akaike Information Criterion (AIC) أقل للنموذج الثاني (ثلاثي الرتبة ذو الأبعاد الأربعة) مما يشير إلى أنه أجود مطابقة من النموذج الأول؛ ومن الجدير بالذكر أن دراسة (Carrasco-Aldunate et al., 2025) التي طبقت مقياس ممارسات التقييم الذاتي على عينة مكوّنة من ١٧٢ طالبًا في السنة الأولى بكلية التمريض بهدف التحقق من موثوقيته، أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبياناتها أن المقياس يتكوّن من ثلاثة عوامل، وهو ما يعزز البنية ثلاثية العوامل التي توصّل إليها التحليل العاملي الاستكشافي في الدراسة الأصلية لمطور المقياس.

واستكشفت دراسة Yan et al. (٢٠١٩) العوامل التي تتنبأ بالنية المتعمدة للتقييم الذاتي وممارساته لدى الطلاب، طبقت الأدوات على ١٤٢٥ طالبا من هونغ كونغ من الصف الرابع الابتدائي إلى الثالث الاعدادي، تم استخدام مقياس ممارسات التقييم الذاتي Sa PS الذي وضعه Yan (٢٠١٨) بأبعاده الأربعة: السّعي لطلب التغذية الخارجية من خلال المراقبة (SEFM)، والسّعي لطلب التغذية الخارجية من خلال الاستفسار (SEFI)، والسّعي لطلب التغذية الراجعة

الداخلية (SIF)، والتأمل الذاتي (SR)، وقام بتدريجه وفق نموذج أندريش، ولم تسفر عملية التدريج عن حذف أي من العبارات، وكانت جميع معاملات الثّبات للأبعاد الأربعة أكبر من ٠,٧، وكانت على الترتيب كما يلي: ٠,٨٣، ٠,٨٣، ٠,٧٦، ٠,٨٧

كما أجرى Yan (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلبة خلال مراحل التعلم المنظّم ذاتيًا، باستخدام مقياس ممارسات التقييم الذاتي الذي تم تطويره في (Yan, 2018)، وتم تعديل المقياس بحذف ٤عبارات ليناسب أغراض البحث، وطبق على عينة من ٦٣ من الطلبة المسجلين في برنامج ماجستير لمدة عام واحد في معهد لإعداد المعلمين في هونغ كونغ.، وفي سياق جودة الخصائص السيكومترية للمقياس فقد تم التحقق منها باستخدام نموذج راش المتعدد وأشارت النتائج إلى أن العبارات كانت ضمن حدود الملائمة المقبولة كما تراوحت قيم ثبات راش للأبعاد الأربعة بين ٠,٧١ و ٠,٨٠.

وهدفت دراسة Yan (٢٠٢٠) إلى تطوير صورة مختصرة وفعالة لقياس ممارسات التقييم الذاتي من مقياس (Yan, 2018) مكونة من ١٢ عبارة، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها ١٤١٦طالبا من هونغ كونغ من الصف الرابع الابتدائي وحتى الثالث الثانوي، وتم التحقق من مطابقة البيانات لنموذج البنية العاملية ثلاثية الرتبة في البحث السابق بطريقة الاحتمالية القصوى maximum Likelihood (ML) لكامل المقياس، وبعد اختصار النموذج، أظهرت المؤشرات أن البنية العاملية للمقياس المختصر مختلفة عن المقياس الأصل، وكانت ثنائية الرتبة مكونة من عاملين أساسيين: في الرتبة الأولى (التغذية الراجعة والتأمل الذاتي)، وفي الرتبة الثانية هناك ثلاثة عوامل تحت التغذية الراجعة، وهي: التغذية الراجعة الداخلية، والتغذية الراجعة الخارجية بالمراقبة، والتغذية الراجعة الخارجية، وتراوحت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة الأساسية للمقياس المختصر بين ٠,٧٦ و ٠,٨٢؛ وللمقياس الأصلي بعباراته ال٢٠ فتراوحت بين ٠,٧٩ و ٠,٩٠.

وسعى(Yan, Brubacher, et al., 2020) إلى إعادة تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس ممارسات التقييم الذاتي(SaPS) في سياق التدريب المهني، وقد شملت عينة الدراسة٢٠٠ متدربًا، وقد تم إجراء تعديلات على عبارات المقياس ليصبح صالحًا للتطبيق على المتدربين، وبمقارنة ثلاثة نماذج عاملية أحادي الرتبة رباعي العوامل حسب الإطار النظري الأساسي، وثلاثي الرتبة (Yan, 2018 ؛ Yan & Brown, 2016)، وثنائي الرتبة المعدل والذي تم تعديله بناء على أن قيم تشبع

العامل SEF على العامل من الرتبة الثانية SF لم تختلف عن الواحد الصحيح مما يشير إلى أن وجوده غير ضروري فتم حذفه، وتشير النتائج إلى أن النموذج ذو البنية أحادية الرتبة رباعي العوامل هي المطابقة للبيانات كما انتهت إجراءات إعادة تقييم الخصائص السيكومترية إلى مقياس مكون من ١٦ عبارة.

وأجرى كلا من مندوزا ويان (Mendoza & Yan, 2021) دراسة سيكومترية استهدفت فحص خصائص مقياس ممارسات التقييم الذاتي (SaPS) لدى عينة من ٧٧٨من طلاب المرحلة الثانوية في الفلبين، قام الباحثان بإجراء تحليل عاملي توكيدي للنموذج أحادي العامل، والنموذج رباعي العامل، وتشير مؤشرات جودة المطابقة إلى أن النموذج رباعي العوامل هو النموذج الأعلى مطابقة للبيانات.

وبناء على ما سبق استعراضه فإن الجهود البحثية لتطوير المقياس خرجت بثلاث نماذج عاملية لبنية المقياس هي:

النموذج أ: بنية أحادية الرتبة ثلاثية العوامل وهي: التغذية الراجعة الخارجية SEF والداخليةSIF والتأمل الذاتي SR (Yan, 2018) وأيد ذلك نتائج بحث (Carrasco-Aldunate et al., 2025).

النموذج ب: بنية أحادية الرتبة رباعية العوامل يتم فيها تقسيم عبارات التغذية الراجعة الخارجية، إلى تغذية راجعة خارجية من خلال المراقبة SEFM، ومن خلال الاستفسار SEFI (Mendoza & Yan, 2021؛ Yan, 2018؛ Yan et al., 2019؛ Yan, 2019؛ Yan, Brubacher, et al., 2020؛).

النموذج ج: نموذج عاملي عالي الرتبة تترتب فيه العوامل الأربعة بصورة تتسق مع البنية التي اقترحها (Yan & Brown, 2016)، وهو النموذج الأجود للمقياس في بحث يان (Yan, 2018)، وأحد النماذج الذي تم اختبارها في (Yan, 2020).

وهذه النماذج العاملية الثلاثة هي التي ستخضع للتحقق من جودة مطابقتها للبيانات في الدراسة الحالية.

الإجراءات:

حجم العينة

تتكون العينة من (٣٥٧) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٠ سنة بمتوسط ١٦,٦٧عامًا وانحرافًا معياريًا ٠,٩٧سنة، أغلب طلبة الصف الثاني والثالث الثانوي يدرسون في المسار العام وثلاثة طالبات يدرسن في مسار علوم الهندسة والحاسب وطالبة واحدة تدرس في مسار الصحة والحياة ويتوزعون حسب الصف الدراسي والجنس كما يلي:

جدول ١: توزيع الطلاب والطالبات حسب الصف الدراسي والجنس (ن= ٣٥٧)

الصف الدراسي	الذكور	%	الإناث	%	المجموع
أولى ثانوي	86	24.09	62	17.37	148
ثاني ثانوي	52	14.57	71	19.89	123
ثالث ثانوي	43	12.04	43	12.04	86
المجموع	181	50.70	176	49.30	357
ملاحظة. النسب المئوية تُحسب من الإجمالي العام (357)					

أداة البحث

هي مقياس ممارسات التقييم الذاتي SaPS الذي وضعه (Yan, 2018) وتم إجراء تعديلات لغوية بسيطة على المقياس في (Mendoza & Yan, 2021) وهذه التعديلات هي: تعديل كلمة "Course" إلى "Subject" في العبارات ١، ٢، ٤ ليتسق مع هدف البحث المرتبط بمادة اللغة الانجليزية؛ وحذف "as I study"" من عبارة ١٧؛ وتعديل نحوي بإضافة "in order" " للربط بين جزئي عبارة ١٩؛ وإضافة أمثلة للمشاعر في عبارة ١٢ والتعديل الأخير على عبارة ١٢ فقط أخذت به الباحثة لضمان وضوح معنى العبارة.

يتكون مقياس ممارسات التقييم الذاتي من ٢٠ عبارة تندرج تحت أربعة مقاييس فرعية أولية هي: السّعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية (SIF)، والسعي لطلب التغذية الخارجية عن طريق المراقبة (SEFM) وعن طريق الاستفسار (SEFI)، والتأمل الذاتي (SR)، وينضوي المقياسان الفرعيان للسعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية عن طريق المراقبة والاستفسار، تحت عامل هرمي هو: السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية (SEF)، ويتجمع العامل الهرمي الأخير (SEF) مع

مقياس السّعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية (SIF) تحت عامل هرمي أعلى، هو: السّعي لطلب التغذية الراجعة (SF)، جميع عبارات المقياس موجبة وذات تدريج إجابة سداسي كما يلي: موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق إلى حد ما، غير موافق بشدة؛ وتتوزع هذه العبارات على المقاييس الفرعية الأولية كما يلي:

جدول ٢: توزع عبارات المقياس على المقاييس الفرعية

م	المقياس الفرعي	أرقام البنود
1	السّعي لطلب عن التغذية الراجعة الخارجية من خلال المراقبة (SEFM)	1- 5
2	السّعي لطلب عن التغذية الراجعة الخارجية من خلال الاستفسار (SEFI)	6- 9
3	السّعي لطلب عن التغذية الراجعة الداخلية (SIF)	10- 13
4	التأمل الذاتي (SR)	14- 20

إجراءات تعريب المقياس

اتبعت الباحثة منهجية تعريب المقاييس التي وردت في بايرن وفي اللجنة الدولية للاختبارات (International Test Commission, 2017 ؛Byrne, 2016)، والتي تتلخص في: إجراء الترجمة من قبل مترجمين اثنين مستقلين، ثم التحقق اللغوي والثقافي لوضوح المقياس ومناسبته للفئة المستهدفة، ثم إجراء التعديلات النهائية وفقًا لمخرجات الخطوة السابقة، تمثلت الخطوة الأولى في ترجمة المقياس من اللغة الأصلية إلى اللغة العربية من قبل مترجمين مستقلين، أحدهما الباحثة نفسها والآخر مكتب ترجمة متخصص، ثم مواءمة الترجمتين للوصول إلى ترجمة موحدة. بعد ذلك، أُجريت ترجمة عكسية للنص العربي من خلال مكتب ترجمة متخصص آخر، وتمت مقارنتها بالنص الأصلي للتحقق من دقة المعنى وصحة الترجمة؛ وللتحقق اللغوي والثقافي لوضوح المقياس ومناسبته للفئة المستهدفة، تم تحكيم عبارات المقياس من قبل عدد من المختصين (ملحق ١) للتحقق من سلامة الترجمة، ووضوح الصياغة، وملاءمتها للفئة المستهدفة، وأجرت تعديلات حسب آراء المختصين، ثم عرضت النسختين الأولية والنسخة المعدلة على عينة مكونة من ١٥ من طلبة المرحلة الثانوية بهدف تحديد أي الصياغتين لكل عبارة هي الأوضح والأعلى مفهومية، وبناءً عليه أجرت الباحثة التعديلات النهائية (ملحق٢)

النتائج

قبل إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للتحقق من موثوقية المقياس وصدقه البنائي وحساب معاملات الثّبات، تم التحقق من اعتدالية البيانات من خلال فحص معاملات الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) لجميع العبارات؛ وقد تراوحت قيم الالتواء بين -١,٢٨ و-٠,٦٦، بينما تراوحت قيم التفرطح بين -٠,٤٠ و٢,٢٧ (ملحق ٣). وهذه القيم جميعها تقع ضمن الحدود المقبولة التي حددها هاير وزملاؤه (Hair et al., 2010) حيث يُعد الالتواء مقبولًا إذا كان بين ±٢، والتفرطح مقبولًا إذا كان بين ±٧، مما يشير إلى توفر شرط اعتدالية البيانات لتحليلها إحصائيًا.

بعد التحقق من توفر الاعتدالية في البيانات، سيتم فيما يلي عرض أدلة موثوقية النسخة المعربة من مقياس ممارسات التقييم الذاتي الذي وضعه (Yan, 2018) وذلك للإجابة على تساؤل البحث.

أدلة موثوقية المقياس:

أ) جودة مطابقة النموذج للبيانات

تم إجراء تحليل عاملي توكيدي، باستخدام برنامج AMOS 24، للنماذج العاملية الثلاثة، التي أشارت لها دراسات تطوير المقياس وفيما يلي مؤشرات جودة المطابقة للنماذج الثلاثة:

جدول ٣ مؤشرات جودة المطابقة للنماذج الثلاثة (ن = ٣٥٧)

النموذج	CMIN	df	P	CMIN/df	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AIC
أ	418.677	167	0.000	2.507	0.904	0.915	0.065	0.051	504.677
ب	365.686	164	0.000	2.230	0.921	0.932	0.059	0.048	497.686
ج	367.114	165	0.000	2.225	0.922	0.932	0.059	0.049	497.114

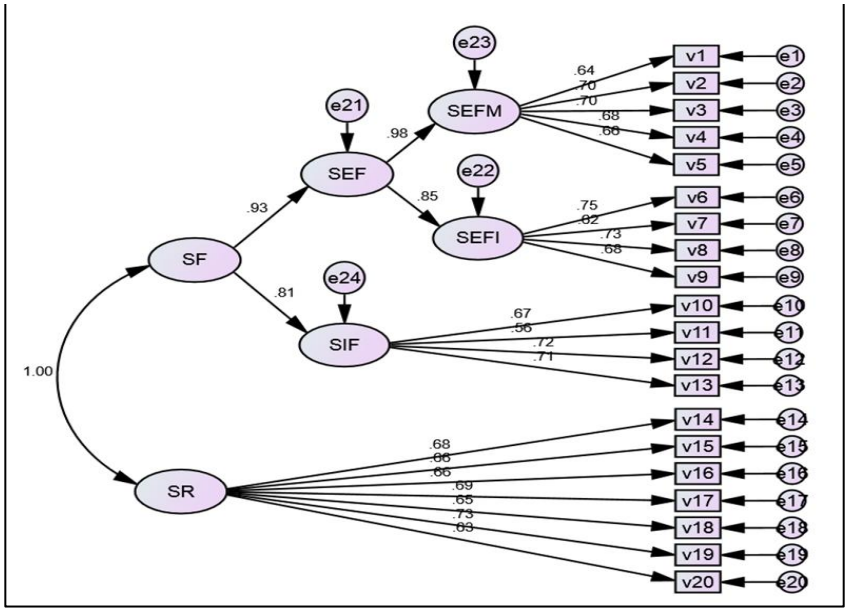
تشير القيم في جدول ٣ إلى دلالة قيمة مربع كاي Chi-square Minimum (CMIN)، ونظرا لتأثر المؤشر بحجم العينة، فإن دلالته لا تعد معيارا للحكم على جودة المطابقة في العينات الكبيرة، ويوصى بالاحتكام إلى المؤشرات الأخرى، مثل: مؤشر نسبة مربع كاي لدرجات الحرية Ratio of chi-square minimum and df (CMIN/df) ومؤشر المطابقة المقارن Comparative

Fit Index (CFI)، ومؤشر توكر لويس Tuker- Lewis Index (TLI)، وجذر متوسط مربع خطا المقاربة Root mean square error of approximation (RMSEA)، وجذر متوسط مربع البواقي المعياري Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) (أوانغ وأفثانورهان، ٢٠١٧؛ Blunch, 2013؛ Schermelleh-Engel et al., 2003)؛ وهذه المؤشرات تشير إلى أن النماذج الثلاثة تحقق مستويات جيدة من المطابقة؛ حيث كانت قيمة CMIN/df للنماذج الثلاثة أقل من ٣ وهي القيمة المحكية التي تشير إلى مطابقة ممتازة (Kline, 2015)؛ وكانت قيم CFI وTLI أعلى من ٠,٩٠ وهي القيمة المحكية المقبولة (Byrne, 1994)، وللنموذج الأول كانت قيم RMSEA و SRMR أقل من ٠,٠٨ وهي القيمة المحكية التي تشير إلى مطابقة مقبولة (Browne & Cudeck, 1992؛ Hu & Bentler, 1999) بينما كانت قيم المؤشرين للنموذجين (ب) و (ج) أقل من ٠,٠٦ وتشير إلى مطابقة ممتازة (Hu & Bentler, 1999؛ Diamantopoulos & Siguaw, 2000)، وبالمقارنة بين النماذج الثلاثة باستخدام معيار أكايكي للمعلومات Akaike's Information Criterion (AIC)، يتضح أن النموذج (ج) هو الأفضل مطابقة، نظرًا لتحقيقه أقل قيمة لمعيار AIC، حيث يدل ذلك على أن كفاءته هي الأعلى في تمثيل البنية العاملية (Burnham et al., 2011) مع ملاحظة أن الفرق في قيمة معيار أكايكي بينه وبين النموذج (ب) صغير، ملحق ٤ يعرض البنية العاملية للنموذجين أ، ب.

ب) قيم أوزان الانحدار المعيارية (التشبعات المعيارية للعبارات على العوامل):

تم حساب قيم أوزان الانحدار المعيارية للنموذج (ج)، وهو النموذج الأفضل مطابقة للبيانات شكل ١ (انظر أيضا ملحق٥: جدول قيم أوزان الانحدار المعيارية للنموذج ج)، فكانت هذه القيم جميعها أعلى من ٠,٥، وهي القيمة المحكِّية المقبولة (Hair et al., 2019)، ويشير ارتفاع قيم أوزان الانحدار المعيارية إلى أن البنود تتقارب نحو عامل مشترك يمثل البنى الكامنة التي تقيسها هذه البنود، ويعد هذا أحد مؤشرات الصدق البنائي والصدق التقاربي (Hair et al., 2019)

شكل ١: البنية العاملية لمقياس ممارسات التقييم الذاتي للنموذج (ج) (ن = ٣٥٧)



ج) الارتباط بين المقاييس الفرعية الأولية:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المقاييس الفرعية الأولية، والجدول الآتي يلخص هذه القيم:

جدول ٤ مصفوفة الارتباط بين المقاييس الفرعية الأولية (ن = ٣٥٧)

المقياس الفرعي	SEFM	SEFI	SIF
SEFI	0.67	-	-
SIF	0.59	0.49	-
SR	0.75	0.66	0.63

ملاحظة: SEFM= السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال المراقبة، SEFI= السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال الاستفسار، SIF= السّعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية، SR = التأمل الذاتي.

تشير القيم في جدول ٤ إلى أن قيم معامل بيرسون للارتباط بين المقاييس الفرعية تتراوح بين ٠,٤٩ و٠,٧٥وهذه القيم جميعها أقل من ٠,٨٠، وهو ما يدل على تحقق الصدق التمييزي بين

هذه الأبعاد وفقا لمعيار رونكو وتشو (Rönkkö & Cho, 2022)، ويشير التحقق من الصدق التمييزي إلى أن كل مقياس فرعي يقيس جانب من البناء الكامن، هذا الجانب مختلفٌ ومتميزٌ عن باقي الجوانب التي تقيسها باقي المقاييس الفرعية.

د) ثبات المقياس

يشير الثّبات إلى الاتساق الداخلي للمقياس، ويعبر عن تجانس البنود في تمثيل العوامل المكونة لبنية المقياس، وسيتم تقييم ثبات مقياس ممارسات التقييم الذاتي، باستخدام ثلاث معاملات هي: معامل ألفا (□) Alpha Coefficient، معامل أوميجا (□) Omega Coefficient، والثبات المركب Composite Reliability (CR)، وذلك للمقاييس الفرعية SEFM, SEFI, SIF, SR، بالإضافة إلى معامل ثبات أوميجا الهرمي Omega Hierarchical (ωH) للعوامل الهرمية الأعلى SF, SEF، وذلك باستخدام برمجية تشو (Cho, 2025) وفيما يلي عرضا لهذه القيم:

جدول ٤ معاملات ثبات ألفا α وأوميجا ω والثبات المركب CR للمقاييس الفرعية وأوميجا الهرمي للعوامل الهرمية

العوامل	عدد البنود	α	ω	CR	ωH
SEFM	5	0.81	0.83	0.81	-
SEFI	4	0.79	0.81	0.79	-
SIF	4	0.75	0.78	0.75	-
SR	7	0.85	0.87	0.85	-
SEF	9	-	-	-	0.89
SF	13	-	-	-	0.88

ملاحظة: SEFM= السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال المراقبة، SEFI= السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال الاستفسار، SIF= السّعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية، SR = التأمل الذاتي، SEF = السّعي لطلب التغذية الخارجية، SF = السّعي لطلب التغذية الراجعة

كانت جميع قيم α وω وCR أعلى من القيمة ٠,٧، وهي الحد الأدنى المقبول للثبات، مما يشير إلى مستويات جيدة من الاتساق الداخلي بين بنود المقاييس الفرعية الأربعة؛ وتوضح قيم معامل أوميجا الهرمي أن كلا العاملين الهرميين: SEF (السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية)، وSF (السّعي نحو التغذية الراجعة)، يتمتعان بثبات هرمي مرتفع؛ حيث بلغت القيم ٠,٨٩ و٠,٨٨ على التوالي. وتعد هذه القيم مرتفعة وتشير إلى نسبة التباين في البنود التي يمكن عزوها إلى العامل الهرمي (Cho, 2025).

مناقشة النتائج

تشير مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات، إلى أن النماذج الثلاثة المفحوصة قد حققت مستويات تتراوح بين المطابقة الممتازة والمقبولة عبر مؤشرات: CMIN/df، TLI، CFI، RMSEA، SRMR، وهو ما يُعد دليلًا على صلاحية التمثيل البنائي لعناصر المقياس. ورغم أن قيمة CMIN كانت دالة إحصائيًا، إلا أن هذه الدلالة لا تُعد مؤشرًا حاسمًا على سوء المطابقة، وذلك بالنظر إلى حساسية هذا المؤشر لحجم العينة (أوانغ وأفثانورهان، ٢٠١٧؛ Blunch, 2013؛ Schermelleh-Engel et al., 2003).

وبالنسبة لمعيار AIC الذي يُستخدم لترجيح النموذج الأكثر كفاءة بناءً على القيمة الأدنى (Burnham et al., 2011)، فقد أظهر النموذج الهرمي عالي الرتبة (ج) أدنى قيمة (AICC = 497.114)، مما يشير إلى أن كفاءته هي الأعلى في تمثيل البنية العاملية. ومع ذلك، فإن الفارق بينه وبين النموذج رباعي العوامل (ب) كان طفيفًا جدًا (AICB = 497.686)، كما أن الفارق بين النموذجين والنموذج الأول (أ) لم يكن كبيرًا (AICA = 504.677). وتشير هذه القيم المتقاربة لمعيار AIC إلى أن جميع النماذج الثلاثة تقدم تمثيلاً جيدًا للبنية العاملية، وأن الاختلاف بينها ليس كبيرا؛ فالنماذج الثلاثة تشترك في هيكل بنائي يعكس نفس الأساس النظري والبنيوي للمقياس والوارد في (Yan & Brown, 2016) والذي أكدته أبحاث تطوير المقياس (Mendoza & Yan, 2021؛ Yan, 2018؛ Yan, 2019؛ Yan, 2020؛ Yan & Brown, 2016؛ Brubacher, et al., 2020؛ Yan et al., 2019)، والتي تشير نتائجها إلى ترابط هذه المكونات بطرق مختلفة، إلا أنها متقاربة، وقد يكون ذلك سببًا في تقارب مؤشرات جودة المطابقة بين النماذج الثلاثة، حيث من الملاحظ أن العبارات تتوزع على نفس المكونات الكامنة الأساسية الأربعة للنموذجين (ب)، و(ج)، ونموذج مقارب في (أ)، ونتائج البحث الحالي تتسق مع البنية النظرية المفاهيمية التي ترتكز عليها ممارسة التقييم الذاتي، وفق طرح يان وبراون (Yan & Brown, 2016)، وأكدتها نتائج (Yan, 2018؛ Yan, 2020) والتي تشير إلى أن ممارسات التقييم الذاتي تتكون من عاملين أساسيين هي السّعي لطلب التغذية الراجعة SF والتأمل الذاتي SR، والعامل الأول ينقسم إلى عاملين فرعيين، الأول هو: السّعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية SIF، والسعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية SEF، والأخير ينقسم إلى: السّعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية

من خلال الاستفسار SEFI ومن خلال المراقبة SEFM؛ كما وأن هذه النتائج أيضا لا تتعارض بشكل ما مع مخرجات الأبحاث التي أشارت إلى أن المقياس ذي بنية عاملية أحادية الرتبة رباعية العوامل(Mendoza & Yan, 2021؛ Yan, 2018؛ Yan et al., 2019؛ Yan, 2019؛ Yan, Brubacher, et al., 2020)

وفيما يخص أوزان الانحدار المعيارية التي تعتبر مؤشراً للصدق البنائي والتقاربي، كما تشير إلى قوة ارتباط العبارة بالعامل، وارتفاع قيمتها يعكس دقة تمثيل العبارة لبُعدها النظري، وتعكس درجة إسهام العبارة في تفسير التباين المشترك مع العامل، فقد بيّنت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن جميع القيم كانت أعلى من الحد الأدنى المقبول سيكومتريًا وهو القيمة٠,٥٠ (Hair et al., 2019)، حيث تراوحت بين (٠,٥٦ – ٠,٧٥)؛ ويُفسَّر هذا الارتفاع، بوضوح صياغة العبارة للمستجيبين، واتساقها المفاهيمي مع البعد، بالإضافة إلى تجانس استجابات المشاركين حولها، مما يعزز من صدق البناء للمقياس، ويؤكد ملاءمة العبارات في قياس ممارسات التقييم الذاتي كما يتصورها الطلاب؛ ومع أن بعض القيم كانت أقل من العتبة المثالية التي تبلغ ٠,٧٠ (Hair et al., 2019) فإن تفسير هذا الانخفاض لا يُعزى إلى ضعف في جودة الصياغة؛ فمن الجدير بالذكر أن مقياس ممارسات التقييم الذاتي في صورته الأصلية، مبني على أساس نظري واضح، ظهرت موثوقيته في سلسلة من الأبحاث العلمية المنشورة، وفي نسخته المعربة خضع لإجراءات منهجية، شملت الترجمة الثنائية من قبل مترجمين مستقلين، ثم التوفيق بين الترجمتين، تلاها الترجمة العكسية، ثم التحقق من مفهوميته بتحكيم سلامة الترجمة ووضوحها من قبل مختصين ثم التحقق من مفهومية العبارات لدى عينة أولية من الفئة المستهدفة.

وبناءً على ذلك، فإن انخفاض أوزان بعض العبارات عن العتبة المثالية –رغم أن جميعها لا يزال أعلى من الحد الأدنى المقبول–، مثل العبارة ١١: "تؤثر مشاعري على الطريقة التي أقيّم بها أدائي الدراسي" (وزن = ٠,٥٦)، أو العبارة ٧: "أستشير أفراد عائلتي للحصول على نصائح بخصوص عملي الدراسي" (وزن = ٠,٦٢)، أو العبارة ٢٠: "تساعدني المناقشات مع زملائي/زميلاتي حول المواضيع الدراسية، في التأمل في نقاط ضعفي وكيفية معالجتها" (وزن = ٠,٦٣)، هذا الانخفاض النسبي قد يعود إلى اختلاف استجابات الافراد على العبارات عن باقي عبارات نفس العامل، وقد يكون اختلاف الاستجابات على عبارة ما بسبب ضعف الممارسة

الفعلية من قبل بعض الطلبة أو لأنها غير شائعة تربويًا أو ثقافيًا مما ينتج عنه تباين في إدراكهم لمحتوى العبارة، وهو ما يؤدي إلى عدم اتساق الاستجابات عليها، مع باقي عبارات البعد لنفس الفرد، فبعض الممارسات تتطلب مستويات أعلى من الوعي التأملي والانفعالي، والتي قد لا تكون موجودة بنفس المستوى لدى كل الطلاب، مثل الاعتماد على المشاعر لتقييم الأداء (العبارة ١١)، أو السّعي النشط لتلقي التغذية الراجعة من الأسرة أو من أعضاء فريق العمل (العبارتان ٧، ٩).

وفيما يخص الصدق التمييزي فقد تم فحصه من خلال مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية، والتي أظهرت أن جميع معاملات الارتباط كانت أقل من ٠,٨٠، وهو ما يدعم تميز كل بُعد عن الأبعاد الأخرى، وفق معيار Rönkkö & Cho (٢٠٢٢). وبالتالي يمكن القول إن المقياس يقيس أبعادًا متميزة من ممارسات التقييم الذاتي، دون تداخل مفاهيمي كبير.

أما معاملات الثّبات، والتي تشير إلى الاتساق الداخلي للبنود في تمثيل العوامل المكونة لبنية المقياس وهي: α وω وCR، فقد كانت جميعها أعلى من ٠,٧، وهو ما يشير إلى اتساق داخلي بين fنود المقاييس الفرعية الأولية، بالإضافة إلى أن قيمة الثّبات المركب CR، تُعد أيضا من مؤشرات الصدق التقاربي للمقياس إذا تجاوز القيمة المحكية ٠,٧، أما قيم معامل أوميجا الهرمي فقد تجاوزت أيضًا القيمة المحكية ٠,٧، مما يشير إلى أن العوامل الهرمية تتمتع بثبات هرمي مرتفع.

وبناء على ما سبق، فإن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أنّ النسخة المعرّبة من مقياس ممارسات التقييم الذاتي تتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية والجودة السيكومترية. فقد أظهرت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العاملي اتساقًا واضحًا مع البنية النظرية الأصلية (Yan & Brown, 2016) ومع نتائج تطبيق المقياس الأصلي (Yan, 2018). كما تدعم باقي أدلة الصدق البنائي، والتقاربي والتمييزي ومؤشرات الثّبات (ألفا، أوميجا، الثّبات المركب، وأوميجا الهرمي) أن المقياس يتسم بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والصدق البنائي والتمييز المفاهيمي بين أبعاده.

التوصيات والدراسات المقترحة:

تشير النتائج إلى انخفاض نسبي في الأوزان الانحدارية لبعض العبارات، والذي قد يكون عائدًا إلى اختلاف إدراك الطلبة لمحتوى العبارة، بسبب ضعف الممارسة الفعلية من قبل بعض الطلبة، أو لأنها غير شائعة تربويًا أو ثقافيًا، لذا توصي الدراسة الحالية بتصميم برامج تربوية موجهة لتدريب الطلبة على تلك المهارات والممارسات وتعزيزها، وتضمين أنشطة تدريبية تركّز على تنمية الوعي الانفعالي والمهارات الاجتماعية، والمرتبط بطلب التغذية الراجعة من الأسرة أو الوعي الذاتي الداخلي، وتوظيفه في سياقات التقييم الذاتي؛ وبناءً على النتائج التي تشير إلى تمتع المقياس بموثوقية مرتفعة، وبنية ذات خصائص سيكومترية عالية، يُوصى باستخدامه كأداة تشخيصية أو تقييمية، ضمن البرامج التعليمية، لتشجيع الطلبة على تطوير ممارسات تقييم ذاتية مستمرة، تعزز من استقلاليتهم الأكاديمية.

كما تقترح نتائج الدراسة الحالية، القيام بأبحاث عن تكافؤ القياس لمقياس ممارسات التقييم الذاتي بين بيئات ثقافية مختلفة، وبين الجنسين، وبين المراحل الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى تطوير إصدار لقياس ممارسات التقييم الذاتي في سياق التدريب المهني نظرا لندرة وجود مثل هذه المقاييس (Yan, Brubacher, et al., 2020)، كما وأن إجراء دراسة لتطوير نسخة مختصرة للمقياس يسهم في تحقيق سهولة قياس ممارسات التقييم الذاتي بصورة موثوقة، إلى جانب دراسة لتدريج المقياس باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية للتحقق من الخصائص الموضوعية للمقياس.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الحمد، زينب (٢٠١٩). أثر التغذية الراجعة على التقييم الذاتي للأداء التدريسي للطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية العلوم والآداب بجامعة نجران، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥(٣) ج٢، ١١٨– ١٣٩، *https://doi.org/10.21608/mfes.2019.104069*

أوانغ، زين الدين و أفثانورهان، أشرف (٢٠٢٠). نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس *AMOS*: دليل لتعلم نمذجة المعادلات البنائية (ترجمة إبراهيم مخيمر). شركة دار البيروني للنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي نشر عام ٢٠١٧)

الجار، ثريا (٢٠٢١). بناء مقياس التقييم الذاتي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في القاعات التدريسية في جامعة شقراء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٦(١٤), ٣٦٨–٤٠٥، *https://doi.org/10.55074/hesj.v6i14.214*

الرقيشية، هنادي و العامري، محمد (٢٠٢٢). تصورات طلبة قسم التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس حول التقييم الذاتي، والتحديات التي تواجه تطبيقه في تدريس الفنون التشكيلية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، ١٦(١)، ٧٤– ٨٩. *https://doi.org/10.24200/jeps.vol16iss1pp74-89*

العنزي، سعود (٢٠٢١). النمذجة البنائية للعلاقات بين التقييم الذاتي والكفاءة الذاتية والتعلم المنظّم ذاتيًا وتقدير الذات لدى طلاب الكليات الصحية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، ٢٧(٣٢)، ٢٤٩– ٢٨٢. *doi: 10.21608/jsu.2021.300421*

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-Hamad, Z. (2019). Athar Al-Taghziyah Al-Rājaʻah ʻala Al-Taqyīm Al-Dhāti lil-Adā’ Al-Tadrīsī lil-Ṭālibāt Al-Muʻallimāt Takhaṣṣuṣ Riyāḍiyyāt bi-Kulliyyat Al-ʻUlūm wa Al-Ādāb bi-Jāmiʻat Najrān (in Arabic). Al-Majallah Al-ʻIlmiyya li-Kulliyyat Al-Tarbiyya, Asyut University, 35(3, Part 2), 118–139. https://doi.org/10.21608/mfes.2019.104069

Al-Anzi, S. (2021). Al-Namdhajah Al-Banā’iyya lil-ʻAlāqāt Bayn Al-Taqyīm Al-Dhāti wa Al-Kafā’ah Al-Dhātiyah wa Al-Taʻallum Al-Munazzam Dhātiyyan wa Taqdīr Al-Dhāt ḥudhu Ṭullāb Al-Kuliyyāt Al-Ṣiḥḥiyya (in Arabic). Majallat Dirāsāt Tarbawiyya wa Ijtimāʻiyya, Jāmiʻat Helwan, 27(32), 249–282. https://doi.org/10.21608/jsu.2021.300421

Al-Jar, T. (2021). Binā’ Miqyās Al-Taqyīm Al-Dhāti lil-Adā’ Al-Tadrīsī li-ʻUḍw Hay’at Al-Tadrīs fi Al-Qāʻāt Al-Tadrīsiyya fi Jāmiʻat Shaqra (in Arabic). Majallat Al-ʻUlūm Al-Tarbawiyya wa Al-Dirāsāt Al-Insāniyya, 6(14), 368–405. https://doi.org/10.55074/hesj.v6i14.214

Al-Ruqayshīyah, H., & Al-'Āmrī, M. (2022). Tasawwurāt Ṭullāb Qism Al-Tarbiyya Al-Fanniyya bi-Jāmi'at Al-Sulṭān Qābūs ḥawla Al-Taqyīm Al-Dhāti, wa Al-Taḥaddiyāt allatī Tuwājihu Tathbīqah fi Tadrīs Al-Funūn Al-Tashkīlīyah (in Arabic). Majallat Al-Dirāsāt Al-Tarbawiyya wa Al-Nafsiyya, Jāmi'at Al-Sulṭān Qābūs, 16(1), 74–89. https://doi.org/10.24200/jeps.vol16iss1pp74-89

Awang, Z. D., & Afthanorhan, A. (2020). Namdhajah Al-Mu'ādadāt Al-Banā'iyya Bistikhḍām Barnāmaj AMOS: Dalīl li-Ta'allum Namdhajah Al-Mu'ādadāt Al-Banā'iyya (I. Mukhaymar, Trans.) (in Arabic). Dar Al-Biruni lil-Nashr wa Al-Tawzī'. (Original work published 2017)

المراجع الأجنبية:

Albakri, R. H. (2024). Using Self-assessment Tools to Enhance English Language Skills in an Online Learning Environment. Arab World English Journal, 15(2), 40–51. https://doi.org/10.24093/awej/vol15no2.3

Alibakhshi, G., & Sarani, A. (2014). Self-assessment impact on EFL learners' speaking fluency and accuracy: Does level of proficiency matter. Teaching English Language, 8(2), 119–143. https://doi.org/10.22132/tel.2014.53820

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing (Revised). AERA.

Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. Frontiers in Education, 4. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

Blunch, N. J. (2013). Introduction to Structural Equation Modeling using IBM SPSS Statistics and AMOS. SAGE Publications, Ltd. https://doi.org/10.4135/9781526402257

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. Sociological Methods & Research, 21(2), 230–258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Burnham, K. P., Anderson, D. R., & Huyvaert, K. P. (2011). AIC model selection and multimodel inference in behavioral ecology: some background, observations, and comparisons. Behavioral Ecology and Sociobiology, 65(1), 23–35. https://doi.org/10.1007/s00265-010-1029-6

Byrne, B. (1994). Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows. Sage Publications.

Byrne, B. (2016). Adaptation of Assessment Scales in Cross-National Research: Issues, Guidelines, and Caveats. International Perspectives in Psychology, 5(1), 51–65. https://doi.org/10.1037/ipp0000042

Carrasco-Aldunate, P., Pedrero, V., Reynaldos-Grandón, K., & Araya, A. X. (2025). Validation of the Spanish version of the self-assessment practice scale in first-year nursing students. Nurse Education in Practice, 85, 104378. https://doi.org/10.1016/J.NEPR.2025.104378

Cho, E. (2025). Reliability and omega hierarchical in multidimensional data: A comparison of various estimators. Psychological Methods, 30(1), 40–59. https://doi.org/10.1037/met0000525

Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. (2000). Introducing LISREL. Sage Publications.

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). Prentice-Hall, Inc. .

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). Multivariate Data Analysis (8th ed.). Cengage.

Hannawa, A. F. (2017). Validation. In C. R. Scott & L. Lewis (Eds.), The International Encyclopedia of Communication Research Methods (pp. 1–6). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0258

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

International Test Commission. (2017). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (2nd Edition). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf

Karaman, P. (2021). The Impact of Self-assessment on Academic Performance: A Meta-analysis Study. International Journal of Research in Education and Science, 7(4), 1151–1166. https://doi.org/10.46328/ijres.2344

Kline, R. (2015). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Guilford publications.

Ma, W., & Winke, P. (2019). Self-assessment: How reliable is it in assessing oral proficiency over time? Foreign Language Annals, 52(1), 66–86. https://doi.org/10.1111/flan.12379

Mekheimer, M. A. (2024). Beyond Bubble Sheet Tests: Enhancing Reading & Writing with Self-Assessment Strategies for EFL College Students. Sohag University International Journal of Educational Research, 10, 101–146.

Mendoza, N. B., & Yan, Z. (2021). Validation of a Subject-Specific Student Self-Assessment Practice Scale (SaPS) Among Secondary School Students in the Philippines. Journal of Psychoeducational Assessment, 39(4), 481–493. https://doi.org/10.1177/0734282921994374

Mendoza, N. B., & Yan, Z. (2023). Exploring the moderating role of well-being on the adaptive link between self-assessment practices and learning achievement. Studies in Educational Evaluation, 77, 101249. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101249

Mendoza, N. B., Yan, Z., & King, R. B. (2023). Domain-specific motivation and self-assessment practice as mechanisms linking perceived need-supportive teaching to student achievement. European Journal of Psychology of Education, 38(2), 607–630. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00620-1

Metatha, H., & Nedjai, M. S. (2015). Using Self-assessment As An Innovative Practice To Promote Self-directed Language Learning In Higher Education. Social and Human Sciences Review, University of Batna, 16(32), 7–20.

Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. Studies in Educational Evaluation, 51, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.008

Ozarslan, Y., & Ozan, O. (2016). Self-Assessment Quiz Taking Behaviour Analysis in an Online Course. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 19(2), 15–31. https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0005

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. Educational Research Review, 22, 74–98. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation (pp. 311–326). https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18

Papanthymou, A., & Darra, M. (2018). The Contribution of Learner Self-Assessment for Improvement of Learning and Teaching Process: A Review. Journal of Education and Learning, 8(1), 48. https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p48

Pastore, S., Yan, Z., & Lao, H. (2025). Teacher instructional practices and strategies for student self-assessment. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1–21. https://doi.org/10.1080/0969594X.2025.2510204

Qasem, F. A. A. (2020). The Effective Role of Learners' Self-Assessment Tasks in Enhancing Learning English as a Second Language. Arab World English Journal, 11(3), 502–514. https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.33

Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A. A. I. N., & Vigayanti, L. P. D. (2018). Self-Assessment: The Effect on Students' Independence and Writing Competence. International Journal of Instruction, 11(3), 277–290. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11320a

Rezvani, R., & Khadivikia, F. (2025). IELTS and TOEFL Applicants' Self-Assessment and Actual Test Performance: A Mixed-Methods Study of Relationship and Variation. Journal of Modern Research in English Language Studies, 12(2).

Rönkkö, M., & Cho, E. (2022). An Updated Guideline for Assessing Discriminant Validity. Organizational Research Methods, 25(1), 6–14. https://doi.org/10.1177/1094428120968614

Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 109(8), 1049–1066. https://doi.org/10.1037/edu0000190

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. Methods of Psychological Research, 8(2), 23–74.

Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. International Journal of Applied and Basic Medical Research, 6(3), 226. https://doi.org/10.4103/2229-516X.186961

Yan, Z. (2016a). Student self-assessment practices: the role of gender, school level and goal orientation. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(2), 183–199. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1218324

Yan, Z. (2016b). The Self-assessment Practices of Hong Kong Secondary Students: Findings with a New Instrument. Journal of Applied Measurement, 17(3), 335–353.

Yan, Z. (2018). The Self-assessment Practice Scale (SaPS) for Students: Development and Psychometric Studies. The Asia-Pacific Education Researcher, 27(2), 123–135. https://doi.org/10.1007/s40299-018-0371-8

Yan, Z. (2019). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45(2), 224–238. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390

Yan, Z. (2020). Developing a Short Form of the Self-Assessment Practices Scale: Psychometric Evidence. Frontiers in Education, 4. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00153

Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2016). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 42(8), 1247–1262. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091

Yan, Z., Brown, G. T. L., Lee, J. C.-K., & Qiu, X.-L. (2019). Student self-assessment: why do they do it? Educational Psychology, 40(4), 509–532. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038

Yan, Z., Brubacher, S., Boud, D., & Powell, M. (2020). Psychometric properties of the Self-assessment Practice Scale for professional training contexts: evidence from confirmatory factor analysis and Rasch analysis. International Journal of Training and Development, 24(4), 357–373. https://doi.org/10.1111/ijtd.12201

Yan, Z., Chiu, M. M., & Ko, P. Y. (2020). Effects of self-assessment diaries on academic achievement, self-regulation, and motivation. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(5), 562–583. https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1827221

Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644

Yang, A. C. M., Chen, I. Y. L., Flanagan, B., & Ogata, H. (2022). How students' self-assessment behavior affects their online learning performance. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100058. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100058

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–40). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), International encyclopedia of the social & behavioral sciences (2nd ed., pp. 541–546). Elsevier.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Routledge.

فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية

The effectiveness of self–regulated learning supported by AI applications in enhancing Depth of Knowledge among university students

إعداد

د. عماد بن جمعان الزهراني

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

قسم تقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة الباحة

Dr. Emad Jaman Alzahrani

Associate Professor of Educational Technology

Educational Technology Department - College of Education

Al-Baha University

Email: ejalzahrani@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-017

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٠١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/٢٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وذلك وفقاً لمستويات العمق المعرفي المحددة في الدراسة. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعتين: تجريبية، وهي المجموعة المنظم تعلمها ذاتياً مدعوماً بتطبيق ChatGPT وعدد أفرادها ٣١ طالباً، وضابطة، وهي المجموعة المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية، وعدد أفرادها ٣٢ طالباً). كشفت النتائج عن عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى التذكر والاسترجاع، بينما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في مستويات: تطبيق المهارات والفهم، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد، واختبار العمق المعرفي ككل. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، من بينها: توظيف استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بالذكاء الاصطناعي، كتطبيق ChatGPT في المقررات الجامعية التي تستهدف تنمية مستويات عليا من العمق المعرفي.

الكلمات المفتاحية: مستويات العمق المعرفي؛ التذكر والاسترجاع؛ تطبيق المهارات والمفاهيم؛ التفكير الاستراتيجي؛ التفكير الممتد.

Abstract

This study aimed to explore the effectiveness of self-regulated learning supported by AI applications in enhancing depth of knowledge among university students, according to the cognitive depth levels identified as specified in the study. The study adopted a quasi-experimental approach (two-group design: an experimental group, which self-regulated learning supported by ChatGPT and comprised 31 students, and a control group, which self-regulated learning using the traditional method and comprised 32 students). The results revealed no statistically significant differences between the two groups in terms of recall and retrieval. However, statistically significant differences at the $\alpha \leq 0.05$ level favored the experimental group in the following areas: skill application and understanding, strategic thinking, extended thinking, and the overall cognitive depth test. The study presented a set of recommendations, including: employing AI-supported self-regulated learning strategies, such as ChatGPT, in undergraduate courses that aim to develop higher levels of depth of knowledge.

Keywords: Depth of Knowledge levels; recall and retrieval; skill and concept application; strategic thinking; extended thinking.

المقدمة

يُركز الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لمنظمة الأمم المتحدة، الحصول على تعليم جيد من خلال تحقيق تعلم مستمر وتعلم مدى الحياة، وقد أولته المملكة العربية السعودية – باعتبارها عضواً فاعلاً في المنظمة – بالغ اهتمامها، وأصبح جزء أساسي من رؤيتها ٢٠٣٠، حيث تهدف الرؤية إلى بناء مجتمع حيوي ومزدهر من خلال تطوير القدرات البشرية وتمكين الأفراد بالمهارات اللازمة لمواكبة التطورات السريعة في سوق العمل. كما تؤكد النظريات التربوية الحديثة على أهميته، حيث تراه بأنه عملية مستمرة وليس مجرد اكتساب معلومات أو مهارات في فترة زمنية محدد. فالتعلم المستمر لم يعد كونه مهارة إضافية، بل أصبح ضرورة ملحة لمواكبة التطورات المتسارعة في مختلف المجالات. ولضمان تعليم مستمر على المستوى الفردي، يجب أن يكون الفرد قادر على تنظيم تعلمه بشكل فعال. والتعلم المنظم ذاتياً كما يشير إليه Zimmerman (2002) –وهو رائد نظرية التعلم المنظم ذاتياً– بأنه عملية ديناميكية تتضمن التخطيط، المراقبة، وضبط السلوك التعليمي.

والمتعلم المنظم ذاتياً يقوم بتحديد الأهداف ورسم الخطط واعتماد الاستراتيجيات وإجراء عمليات التقويم ليحقق من خلالها أعلى مستويات تعليمية منشودة. فالتعلم المنظم ذاتياً يعكس مقدرة المتعلم على التخطيط بشكل مستقل وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم التي تنطوي على اتخاذ قرارات بشكل مستمر في الجوانب المعرفية والسلوكية لعملية التعلم، فهو مجموعة من الطرائق والإجراءات التي يسلكها المتعلمون في أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (Zimmerman٢٠٢٣,). كما يستند التعلم المنظم ذاتياً على أساس تنظيم المعرفة وخزنها وربطها بالمعارف السابقة واسترجاعها والمراقبة وضبط الذات مع التطوير المستمر للخطط والأهداف في ضوء نتائج التغذية الراجعة التي نتجت بناءً على العمليات السابقة (علي، ٢٠١٨). والتعلم المنظم ذاتياً هو عملية بنائية نشطة يقوم بها المتعلم تبدأ بوضع الأهداف ثم التخطيط لتحقيقها وتنتهي بعمليات التقييم (حكمي، ٢٠٢٤). ويرتبط التعلم المنظم ذاتياً بعمليات معرفية وبعمليات ما وراء المعرفة اعتماداً على المتعلم الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، فلم تعد النظرة إلى المتعلم على أنه متلقي للمعلومات فحسب، بل هو متعلم نشيط في إعادة تنظيم المادة التعليمية وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها

وربطها بالمعارف السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي لقيت قبولاً في الآونة الأخيرة في مجال التعلم (السامرائي والعامري، ٢٠٢٤).

ويدل التعلم المنظم ذاتياً على النشاط الإيجابي للمتعلم الذي يبذله ويوظف من خلاله العديد من الاستراتيجيات المعرفية العليا وأنماط التفكير المختلفة لتحقيق أهداف التعلم، فهو يقوم برسم خارطة تعلمه من خلال رسم وصياغة أهداف التعلم، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، مروراً بعمليات التنفيذ ومتابعة التقدم، وانتهاءً بإجرائه عمليات تقييم تعلمه. وتتأكد أهميته من خلال مساعدته الطلبة في تحسين أدائهم الأكاديمي، واندماجهم في محتوى المادة المعرفية، وتطوير قدرة الطلبة في الاستقلالية وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وينمي لدى الطلبة مهارات التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة (علي، ٢٠١٨). وللتعلم المنظم ذاتياً أهمية في تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءة الطالب المعرفية وزيادة وعي الطالب بمستوى تفكيره وبقدراته الذاتية للتعامل مع مختلف المواقف التي يواجهها ويزيد من تفاعل الطلبة مع المعرفة العلمية ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية (شعراوي، ٢٠٢٣). كما أن للتعلم المنظم ذاتياً أهمية في تحفيز الطالب ويعزز لديه ثقته بنفسه من خلال منحه فهماً عميقاً للمعرفة العلمية ووعي كامل بمهام التعلم التي يقوم بها ومن خلال تفاعله مع نفسه ومع التقنية التي يتعامل معها (النجمي، ٢٠٢٣). كما يحقق التعلم المنظم ذاتياً مبدأ مراعاة الفروق الفردية، حيث يتعلم كل طالب طبقاً لنمط تعلمه وسرعته وقدراته، ويسهم في جعل المتعلمين منتجين للمعرفة مستثمرين لا مستهلكين لها، ويكسب الطالب مهارات التخطيط والقيادة (مبروك، ٢٠٢٤). وفي بيئات التعلم الإلكترونية تتأكد أهمية التعلم المنظم ذاتياً، نظراً لغياب التوجيه المباشر مما يجعل المتعلم مسؤولاً عن إدارة وقته والتفاعل مع مصادره في التعلم (Panadero, 2017). كما تتجلى أهمية التعلم المنظم ذاتياً في تحقيقه الكثير من أهداف التربية الحديثة منها: التعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي (مبروك، ٢٠٢٤). كما تكمن أهميته في كونه من العوامل الرئيسة لتعزيز مهارات التعلم الذاتي ومواكبة التفاعل مع معرفة القرن الحادي والعشرين التراكمية، وتنمية الأداء الأكاديمي (الجبور واليوسف، ٢٠٢٤). وفي مرحلة التعليم الجامعي تتأكد أهميته، فقد أصبح للتعلم والجهد الذاتي المبذول دور كبير في تحقيق مستويات أفضل في عملية تعلمهم.

ويعتمد التعلم المنظم ذاتياً على أساسين نظريين، الأساس الأول منها ما يتعلق بنظرية التعلم المنظم ذاتياً لـ Zimmerman، والأساس الثاني منها ما يتعلق بنظرية تقرير المصير لـ Ryan and Deci. وقد عرض Zimmerman (٢٠٠٢) نظريته في التعلم المنظم ذاتياً، والتي رمز لها بالرمز (SRL) وهي اختصار (Self-Regulated Learning) حيث تمثل الأحرف الأولى من تلك الكلمات، وتتضمن نظريته ثلاث مراحل أساسية يقوم بها المتعلم لينظم تعلمه ذاتياً، في المرحلة الأولى (مرحلة التهيئة) يقوم المتعلم بالتخطيط لتعلمه، حيث يحدد أهداف التعلم ويقوم باختيار الاستراتيجيات المناسبة والتخطيط لكيفية استخدامها لتحقيق أهداف تعلمه، وفي المرحلة الثانية (مرحلة الأداء) يقوم المتعلم بعمليات التنفيذ والمراقبة، حيث يقوم بتنفيذ المهام وعمليات التعلم من خلال الاستراتيجيات التي حددها مسبقاً في المرحلة الأولى، كما يقوم بمتابعة ومراقبة مدى تقدمه في التعلم، وفي المرحلة الثالثة والأخيرة (مرحلة التأمل) يقوم المتعلم بعمليات تقييم تعلمه وتعديل سلوكه في ضوء نتائج التقييم. كما تقوم نظرية تقرير المصير لـ Ryan and Deci (٢٠٢٠) على فكرة أن المتعلم لديه حاجات نفسية أساسية، وعند إشباعها فسيكون أكثر دافعية واستقلالية في التعلم، ويرمز لها بالرمز (SDT) وهي اختصار (Self-Determination Theory) حيث تمثل الأحرف الأولى من تلك الكلمات، وتُعد هذه النظرية إطاراً مهماً لفهم وتحقيق الدافعية الذاتية في التعلم، من خلال إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية، تأتي الاستقلالية كحاجة نفسية أولى، حيث حاجة المتعلم للشعور بأنه يتحكم في سلوكه وقراراته واختيار أساليب التعلم التي تناسبه وتنظيم وقته، ثم تأتي الكفاءة كحاجة نفسية أخرى يحتاج إليها المتعلم، فهو بحاجة إلى الشعور بأنه قادر على النجاح وإنجاز المهام، كما يمثل الانتماء حاجة نفسية أخيرة وفق هذه النظرية، حيث حاجة المتعلم إلى شعوره بأنه جزء من مجتمع داعم ويتحقق ذلك من خلال تفاعله مع معلميه وزملائه. وتتضح العلاقة القوية بين الأساسين النظريين، حيث العلاقة الإيجابية المطردة فيما بينهما، فكلما زاد إشباع الحاجات النفسية للمتعلم، كلما زادت دافعيته للتعلم الذاتي، مما ينعكس معه أداؤه الجيد في تنظيم تعلمه ذاتياً.

وقد أجريت دراسات سابقة في مجال التعلم المنظم ذاتياً، ومنها الدراسة التي أجراها عبدالله (٢٠٢٤) التي استهدفت الكشف عن تأثير نموذج تعليمي قائم على التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بروبوتات الدردشة الذكية في تحسين مهارات التعبير عن الذات والكتابة التأملية لدى الطلبة

الجامعيين شعبة اللغة الإنجليزية، وطبقت الدراسة المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة وبلغ عدد أفرادها ٥٠ طالباً) وقد كشفت نتائج دراسته عن الأثر الإيجابي للنموذج التعليمي في تحسين مهارات التعبير عن الذات والكتابة التأملية. كما أجرى Indana and Rechmat (٢٠٢٥) دراسة استهدفت الكشف عن تأثير التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة اللغة الإنجليزية، وتم تطبيقها على عينة من الطلبة بلغت (١٨٦) طالبا وطالبة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي للتعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة اللغة الإنجليزية. وقد أجرى Nurul and William (٢٠٢٥) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل، تم تطبيقها على (١٨٦ طالباً) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية للتعلم المنظم ذاتياً وتحسين التحصيل الدراسي. وفي دراسة قام بها Xiaoqing et al (٢٠٢٥) استهدفت الكشف عن تأثير الدعم المعرفي من خلال البيئة الذكية للتعلم المنظم ذاتياً في إنجاز المتعلمين لمهام تعلمهم، وطبقت الدراسة المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين: التجريبية وعدد أفرادها ٣٥ طالبا، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها ٣٣ طالبا) وقد كشفت نتائج الدراسة عن التأثير الإيجابي لبيئات التعلم المنظم ذاتياً المدعومة معرفياً بالبيئات الذكية في إنجاز الطلاب لمهام تعلمهم. في حين أجرى Xue et al (٢٠٢٥) دراسة استهدفت الكشف عن تأثير استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تعزيز النجاح الأكاديمي بين طلبة الجامعة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وطبقت على (٢٣٩) طالباً وطالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تعزيز النجاح الأكاديمي. كما قام Zhao et al (٢٠٢٥) بإجراء دراسة استهدفت تحليل العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمي في بيئات التعلم عبر الإنترنت والبيئات المدمجة، وقد تضمنت دراستهم التحليلية تحليل نتائج الدراسات السابقة المنشورة بين العامين (٢٠١١-٢٠٢٢) بواقع (٤٢) دراسة، وقد كشفت النتائج عن رصدها الدائم لوجود علاقة إيجابية بين التعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمي.

ونظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتياً كونه موجهاً نحو أهداف التعلم وأحد الحلول التربوية المعاصرة في تعلم وتعليم الطلبة اعتماداً على الجهد الذاتي للمتعلم ومحققاً لاستقلاليته وتحمل مسؤوليته في اتخاذ قراراته، كما دعت إليه النظريات التربوية الحديثة كالنظرية البنائية والمعرفية، إلا أن تلك النظريات دعت أيضاً إلى ضرورة تأمين الموجه والمرشد والداعم لعمليات التعلم الذاتي التي يقودها

المتعلم، لتوجيهه وتيسير عمليات تعلمه وتحفيزه وتقديم التغذية الراجعة له ونصحه وإرشاده (مهدي، ٢٠١٨). وفي ظل ما شهدته السنوات الأخيرة من تطور متنامي في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم التي قدمت إمكاناتها الكبيرة في دعم عمليات التعلم المنظم ذاتياً، فأخذت هذه التطبيقات دور الموجه والمرشد والميسر للعملية التعلمية، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات (Wang and Li, 2024؛ Zimmerman, 2023؛ Holmes et al., 2019) بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يدعم التعلم المنظم ذاتياً ويقدم التوجيهات والإرشادات المناسبة، وأن من أهم تلك التطبيقات تطبيق ChatGPT.

وتطبيق ChatGPT من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويقوم على مبدأ توليد محتوى علمي مبتكر وجديد بأنواع وصور مختلفة تشمل: النصوص والصور والمقاطع الصوتية والمرئية وأكواد البرمجة وحتى عمليات المحاكاة (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ٢٠٢٥). وهو تطبيق يدعم التعلم المنظم ذاتياً من خلال شرح الموضوعات المعقدة بأسلوب مبسط وواضح، تزويد المتعلم بإجابات دقيقة وسريعة لاستفساراتهم، تنظيم دراسة المتعلم ومساعدته في تنظيم وإدارة وقته، يزيد من دافعية المتعلم للتعلم من خلال ما يوفره من تجربة تعلم تفاعلية ممتعة، تأمين مجموعة واسعة ومتنوعة من المصادر التعليمية، توفير الدعم والتوجيه اللازم للمتعلم، يشجع على تطوير مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير العليا، كما يوفر أدوات لتقويم التعلم بشكل فعال، مما يساعد المتعلمين على تتبع تقدمهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم (المتبولي، ٢٠٢٥). كما أكدت الغامدي (٢٠٢٤) من خلال مراجعتها للدراسات التي تمت خلال الأعوام (٢٠١٨-٢٠٢٤) في مجال تأثير بيئات التعلم الشخصية على دعم وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين، حيث كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي لبيئات التعلم الشخصية في دعم وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً، لكونها تمد المتعلمين بتوصيات ومقترحات تزيد من دافعيتهم للتعلم وتحقيق الأهداف المرجوة وبناء المعرفة. كما يسهم تطبيق ChatGPT في دعم التعلم المنظم ذاتياً من خلال تقديم التغذية الراجعة الفورية، ومساعدة المتعلمين في وضع خطط تعلم شخصية، وتعزيز التفكير فوق المعرفي، ودعم إدارة الوقت والتحفيز الذاتي (Zhu, 2025). كما يرى كل من Wang and Li (٢٠٢٤) بأن تطبيق ChatGPT هو تطبيق مثالي لتحقيق التعلم المنظم ذاتياً، حيث يُتيح التفاعل الفوري ويوفر مصادر معرفية غنية.

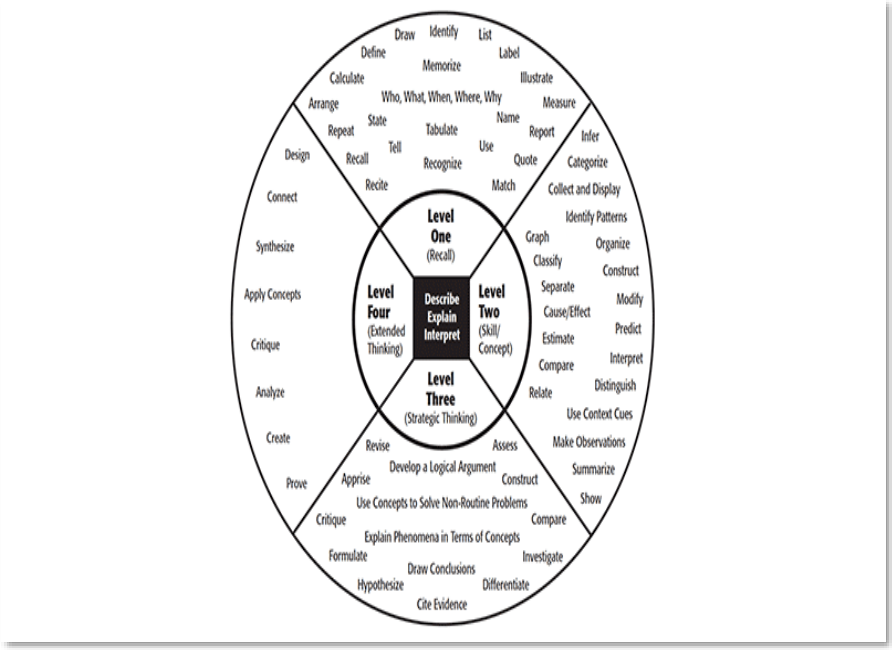
وللعمق المعرفي أهميته ودلالاته المعرفية وارتباطه الوثيق بالتعلم المنظم ذاتياً، فهو تنظيم عمليات التعلم لدى المتعلم وبناء خبراته، والعمق المعرفي يُشير إلى مدى فهم المتعلم للموضوع وقدرته على الربط بين المعلومات المختلفة وتطبيقها في مواقف متنوعة، فهو يمثل مستوى متقدم من الفهم يتجاوز مجرد استيعاب الحقائق والمعلومات السطحية. ويدل العمق المعرفي على التنظيم المنطقي المحكم للمعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي (العامري والجلبي، ٢٠٢٣). كما يمثل العمق المعرفي التحول الرئيس في الرؤية لعمليتي التعليم والتعلم، حيث كان التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم كشخصية المعلم وبيئة التعلم، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وخاصةً ما يجريه من عمليات عقلية والربط بالخبرات السابقة ومعالجته للمعلومات، ومن خلال العمق المعرفي يتحقق التعلم ذي المعنى (سيد، ٢٠٢١). ويساعد العمق المعرفي على استخدام المعلومات في المواقف والمشكلات الحياتية الجديدة، كما يساعد على تنظيم المعلومات في أنماط محددة، ويساعد في تنمية مهارات التفكير العلمي، كما يحقق جودة التعلم والتعليم (شاهين، ٢٠٢٠). فلم تعد النظرة التقليدية للتعلم على أنه مجرد تلقين للطالب لمجموعة من المعارف والمعلومات يقوم بحفظها واسترجاعها فيما بعد من خلال الاختبارات التي تقيم مستوى تعلمه في ضوء ما حققه خلالها من درجات، بل تطورت وأصبحت النظرة إلى التعلم بأنه تعلم للحياة. ولكي يصبح المتعلم متعلماً لا بد أن يكون قادر على نقل المعلومات والمعارف والمهارات التي تعلمها إلى مواقف أخرى جديدة، ويستطيع الاستفادة من تعلمه في مواقف الحياة اليومية، ومن مجرد الاهتمام بالدرجة التي يحصل عليها إلى الاهتمام بكيفية الأداء، فالتعلم قد تخطى الحواجز ليصبح تعلم داخل وخارج حجرات الدراسة، ويتحقق ذلك من خلال عمق المعرفة الذي يساعد المتعلم على فهم المادة العلمية ويصبح قادر على نقدها وتوظيفها بالشكل الذي يحقق الاستفادة منها مستعيناً بمعارفه وخبراته السابقة (منصور، ٢٠٢٤).

وتعد عملية تنمية العمق المعرفي بما تتطلبه من مهارات في التفكير، من الأهداف المهمة لإعداد الكوادر البشرية القادرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة، كما ترجع أهمية العمق المعرفي إلى تحقيق التعلم ذي المعنى وربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة مما يؤدي إلى إنتاج أفكار مترابطة، والمتعلم الذي يتسم بعمق المعرفة تكون لديه القدرة على التحليل والتقويم للمعارف

الجديدة والاحتفاظ بالمفاهيم وتفسير المعلومات بعمق وتطبيق المعرفة في سياقات جديدة (إسماعيل، ٢٠٢١). كما أن تمكين المتعلم من مهارات القرن الحادي والعشرين يتطلب تنمية عمق المعرفة من خلال الإبداع وتوليد أفكار جديدة، وحلول ذكية للمشكلات، وتنمية التفكير التحليلي، والقدرة على التواصل الاجتماعي (شاهين، ٢٠٢٠). وللعمق المعرفي مستوياته المعلومة ناقشتها وبينتها أدبيات المجال، ومن بينها ما ناقشته وبينته دراسة (إسماعيل، ٢٠٢١؛ سيد، ٢٠٢١؛ العامري والجلبي ٢٠٢٣؛ منصور، ٢٠٢٤)، وقد بينت تلك الأدبيات بأن للعمق المعرفي أربعة مستويات كما حددها Webb، وتعرف بمستويات Webb في العمق المعرفي ويرمز لها بالرمز (DOK) (Depth of Knowledge) وهي تؤدي دوراً بارزاً في توجيه تعلم الطلاب عبر تمكين المعلمين من الانتقال من تقييم الأهداف السلوكية إلى التركيز بدلاً من ذلك على تقييم درجة المشاركة المعرفية للطلاب في أنشطة التعلم والتي تعد من الأنشطة الأساسية للتعلم مدى الحياة. ويرى Webb (٢٠٠٢) بأن المستوى الأول من مستويات العمق المعرفي هو مستوى التذكر والاسترجاع، التي تتطلب من المتعلمين عادةً إعادة إنتاج المعرفة أو المهارة، وهذا المستوى هو أقل مستويات العمق المعرفي، على سبيل المثال أسئلة التحديد والتعريف، يليه المستوى الثاني المتضمن تطبيق المهارات والمفاهيم، وهذا المستوى يتطلب إشراك بعض العمليات العقلية التي تتجاوز إعادة إنتاج المعرفة أو المهارة، على سبيل المثال تفسير المتعلم للمعلومات المضمنة في رسم بياني، ويأتي التفكير الاستراتيجي في المستوى الثالث من مستويات العمق المعرفي والتي تتطلب استخدام عمليات تفكير عليا مثل التحليل والتقييم لحل مشكلات العالم الحقيقي، ومن خلال هذا المستوى يقوم المتعلم بالشرح والدعم بالأدلة وإظهار إبداعاته، وآخر هذه المستويات يأتي التفكير الممتد ويتطلب استخدامات موسعة لعمليات التفكير، مثل التركيب والتفكير والتقويم وتعديل الخطط بمرور الوقت. ولتعزيز العمق المعرفي من خلال مستوياته الأربعة أهمية كبيرة، تتضح من خلال مساعدة المتعلمين على ربط خبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة ذات الصلة بالحياة الواقعية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم وعلى وجه الخصوص التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد الذي ينعكس على تفكيرهم المستقبلي، وتنمية قدراتهم التنبؤية واتخاذ القرارات المناسبة، وتنظيم تعلمهم ذاتياً، والتشجيع على التعلم الذاتي وتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة، والشكل التالي يوضح

مستويات (Webb) في العمق المعرفي مع التوضيح لبعض الأفعال والأوامر التي يقوم بها المتعلم، وتُعرف أيضاً بعجلة (DOK).

شكل (١) مستويات العمق المعرفي لدى (Webb) (عجلة DOK)



https://unremot.com/blog/depth-of-knowledge

وقد أُجريت دراسات سابقة بحثت موضوع العمق المعرفي، ومن بينها الدراسة التي أجراها إسماعيل (٢٠٢١) التي استهدفت الكشف عن فاعلية التعلم المتنقل في تدريس مقرر طرق التدريس لتنمية العمق المعرفي والتقبل التكنولوجي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الجغرافيا بكلية التربية بجامعة الفيوم. وطبقت الدراسة المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين: التجريبية وعدد أفرادها ٢٢ طالبا، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها ٣٠ طالبا) وقد كشفت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتنمية العمق المعرفي، تفوق أفراد المجموعة التجريبية مقابل نظرائهم في المجموعة الضابطة، مما يعني فاعلية التعلم المتنقل في تنمية العمق المعرفي. كما أجرى العامري والجلبي

(٢٠٢٣) دراسة استهدفت الكشف عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالعمق المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية. وتم تطبيق اختبار للعمق المعرفي على عينة من الطلبة بلغ حجمها (٣٣٠) طالبا وطالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والعمق المعرفي. كما أجرى في حين أجرت آل مبارك (٢٠٢٥) دراسة استهدفت الكشف فاعلية منصة إلكترونية في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وطبقت الدراسة المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة، وعدد أفرادها ١٠ طالبات) وقد أسفرت النتائج عن فاعلية المنصة الإلكترونية في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى الطالبات.

والمرحلة الجامعية لها أهميتها البالغة فهي تمثل قمة الهرم التعليمي، ومن خلالها يتم إعداد أفراد مؤهلين تأهيلاً عالياً يمتلكون المعارف العلمية والمهارات اللازمة للالتحاق بسوق العمل، ممتلكين لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لتطوير معارفهم ومهاراتهم المستقبلية التي تم تطويرها خلال فترة إعدادهم في مجال تخصصهم، مكتسبين مهارات التعامل مع تقنيات العصر المتمثلة في الذكاء الاصطناعي للاستفادة من تطبيقاتها المختلفة وخدماتها المتنوعة في مجال أعمالهم المستقبلية، يتمتعون بعمق معرفي يؤهلهم لتحليل المشكلات المعقدة وابتكار الحلول الإبداعية والتكيف مع المتغيرات في سوق العمل. وبالنظر إلى أهمية اكتساب الطلبة لهذه المهارات مجتمعة، تأتي الدراسة الحالية لتناقشها وتعالجها في إطار واحد للكشف عن دلالاتها ومضامينها وفاعليتها في عمليات التعليم والتعلم. وحيث قد اتضح من خلال عرض الدراسات السابقة الأثر الإيجابي للتعلم المنظم ذاتياً في متغيرات تابعة متنوعة ومختلفة، ومن بينها تأثيره الإيجابي في تحقيق العمق المعرفي، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT في تعزيز العمق المعرفي، وهو المجال الذي لم تتم تغطيته في الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء تزايد أعداد الطلبة والتضخم الكمي للمعرفة العلمية، وفي ضوء الاعتماد على الطرائق التقليدية السطحية في التعليم الجامعي، وفي ضوء الأدوار الجديدة للمتعلم وتحقيق استقلاليته في التعلم، وفي ضوء التغيرات المتسارعة والتطورات التي شملت جميع المجالات، تأتي أهمية التعلم المنظم ذاتياً في تعزيز العمق المعرفي لدى الطلبة (Pintrich, 2023). وبالنظر إلى التطورات

المتسارعة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتأثيرها المتزايد في التعليم، إلا أن توظيفها لدعم التعلم المنظم ذاتياً لا يزال محدوداً وعلى وجه الخصوص في البيئة السعودية، إلى جانب انخفاض مستوى المعرفة العلمية حول مدى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بـ ChatGPT في تعزيز العمق المعرفي (Lee et al., 2024). ونظراً للحاجة إلى فهم كيفية استثمار هذه التطبيقات من خلال مقرر أكاديمي لتعزيز العمق المعرفي. واستناداً على ما أكدته نتائج الدراسات السابقة (Ahmed and Johnson, 2023؛ Zhang, 2024) حيث أكدت على أنه لا تزال هناك فجوة بحثية في الدراسات التي تتناول الربط بين التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بالذكاء الاصطناعي والعمق المعرفي، بناءً عليه تأتي الدراسة الحالية محاولة منها في الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تعزيز العمق المعرفي لدى عينة من طلاب البكالوريوس في جامعة الباحة.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة اختبار مدى صحة الفروض التالية:

١ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التذكر والاسترجاع في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية).

٢ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية).

٣ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الاستراتيجي في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية).

٤ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الممتد في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية).

٥ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار العمق المعرفي ككل لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية).

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية، الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT في تعزيز العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية في مقرر أساسيات التحول الرقمي، وبحسب تصنيف Webb للعمق المعرفي ذو المستويات الأربعة (مستوى التذكر والاسترجاع، مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم، مستوى التفكير الاستراتيجي، ومستوى التفكير الممتد، إضافةً إلى المستويات ككل).

أهمية الدراسية:

تتجلى أهمية الدراسة من أهمية موضوعها المبحوث ومن خلال ما تستهدفه، حيث تغطي هذه الأهمية الجوانب النظرية والتطبيقية، على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات المتعلقة بدمج التعلم المنظم ذاتياً بتطبيق ChatGPT، حيث تقدم تصور حديث للتعلم المنظم ذاتياً في البيئة الجامعية السعودية، كما تتضح أهميتها النظرية من خلال دمج نظريتين متكاملتين: نظرية التعلم المنظم ذاتياً التي تفسر كيف يتعلم الطالب بفاعلية، ونظرية تقرير المصير التي تفسر لماذا يتعلم الطالب بدافعية واستقلالية، ودعم هاتين النظريتين من خلال الذكاء الاصطناعي، والكشف عن فاعليتها في تعزيز العمق المعرفي.

الأهمية التطبيقية:

قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في حث الجامعات من خلال أعضاء هيئة التدريس لتبني تطبيق ChatGPT كتطبيق رئيسي لتعزيز العمق المعرفي لدى الطلبة، كما قد تسهم في تقديمها نموذجاً قابل للتطبيق في بيئات التعلم والتعليم الجامعية، إلى جانب دعمها لتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وتحقيق مستهدفها نحو التحول الرقمي في التعليم من خلال الجامعات، كما قد تسهم في إكساب الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتعزيز العمق المعرفي لديهم.

حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية، وفقاً للمحددات التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT في تعزيز العمق المعرفي وفقاً للمستويات الأربعة لدى Webb، المشتملة على (مستوى التذكر والاسترجاع، مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم، مستوى التفكير الاستراتيجي، ومستوى التفكير الممتد).

الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة الباحة.

الحدود البشرية: طلاب البكالوريوس المسجلين في مقرر أساسيات التحول الرقمي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المنظم ذاتياً (Self - Regulated Learning)

يعرف Zimmerman (٢٠٢٣) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: عملية تنظيم الطلاب في تعليم أنفسهم، من خلال التخطيط المتضمن لتحديد الأهداف والاستراتيجيات المناسبة، والمراقبة المتضمنة للتنفيذ ومتابعة التقدم، والتقييم المتضمن لتقييم نتائج التعلم (ص١٢٤).

ويُقصد بالتعلم المنظم ذاتياً في الدراسة الحالية، اعتماد الطلاب ذاتياً في تعليم أنفسهم لبعض الوحدات التعليمية لمقرر أساسيات التحول الرقمي، من خلال تطبيق مهارات التعلم المنظم ذاتياً، المتمثلة في تحديد أهداف التعلم، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، وإجراء عمليات تقييم مدى تقدمهم في تحقيق تلك الأهداف.

:Application (ChatGPT)

يعرف قناوي (٢٠٢٤) تطبيق ChatGPT بأنه "روبوت محادثة مجاني يعمل بالذكاء الاصطناعي يوفر معلومات في الوقت الحقيقي ويقوم بتقديم ردود سريعة على استفسارات المستخدم، ويتعرف على اللغة الطبيعية بناء على السياق وفهم كل من الأسئلة والإرشادات" (ص٥١٨).

ويُقصد به في الدراسة الحالية، أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، يُستخدم كتطبيق داعم للطلبة في تنفيذ استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً تخطيطاً وتنفيذاً وتقيماً عند تعلمهم لبعض وحدات مقرر أساسيات التحول الرقمي.

العمق المعرفي (Depth of Knowledge):

تُعرف منصور (٢٠٢٤) العمق المعرفي بأنه "تنظيم شخصي للمهارات معرفياً، وتوظيفها لتعميق تعلم الطالب، وديمومة ذلك التعلم، وانتقال أثره، وتتدرج في عمقها ضمن أربعة مستويات يمثل التذكر والاسترجاع المستوى الأقل عمقاً بينها لتضمنه أبسط العمليات المعرفية، والتي تمثل المعالجة البسيطة للمعلومات، بينما يمثل التفكير الممتد مستوى المعرفة الأعمق والمعالجة الأكثر تعقيداً" (ص١٨٧).

ويُقصد به في الدراسة الحالية، تنظيم للمعرفة وتوظيفها لتعميقها لدى الطلاب، وتندرج المعرفة في تعمقها وفقاً لمستويات (Webb) حيث تتضمن أربعة مستويات: يأتي مستوى التذكر والاسترجاع في المستوى الأول وهو الأقل عمقاً حيث المعالجة البسيطة للمعرفة، يليه في المستوى الثاني تطبيق المهارات والمفاهيم وهو أكثر عمقاً من المستوى الأول، ويأتي مستوى التفكير الاستراتيجي في المستوى الثالث، وآخر تلك المستويات مستوى التفكير الممتد، وهو يمثل مستوى

المعرفة الأعمق والأكثر تعقيداً، ويمكن قياس أداء الطالب في تلك المستويات من خلال الاختبار الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة الحالية.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية التي تستهدف الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT في تعزيز العمق المعرفي، فإن المنهج الملائم، هو المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة) حيث تنفذ المجموعة التجريبية مراحل التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT في تعلم بعض وحدات مقرر أساسيات التحول الرقمي، في مقابل ذلك تقوم المجموعة الضابطة بتنفيذ مراحل التعلم المنظم ذاتياً دون دعم تطبيق ChatGPT في تعلم ذات الوحدات التي تتعلمها المجموعة التجريبية، وبناءً عليه فإن متغيرات الدراسة تتحدد وفقاً لما يلي:-

المتغير المستقل: يتمثل في التعلم المنظم ذاتياً، وله مستويين (المستوى الأول مدعوم بتطبيقChatGPT والمستخدم مع المجموعة التجريبية، والمستوى الثاني غير مدعوم بتطبيقChatGPT والمستخدم مع المجموعة الضابطة).

المتغير التابع: يتمثل في تعزيز العمق المعرفي.

كما تم اعتماد التصميم التجريبي التالي:

جدول (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	القياس القبلي	مستوى التعلم المنظم ذاتياً	القياس البعدي
التجريبية	اختبار العمق المعرفي	مدعوم بتطبيق ChatGPT	اختبار العمق المعرفي
الضابطة		غير مدعوم بتطبيق ChatGPT	

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الدارسين لمقرر أساسيات التحول الرقمي خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي(١٤٤٦هـ) وبلغ مجموعهم (٤٩٦) طالبا وطالبة، بواقع (٢١٧ من الطلاب موزعين في سبع شعب دراسية يتراوح سقف الشعبة الواحدة فيها فيما بين ٣٠ – ٣٣ طالباً) مقابل (٢٧٩ من الطالبات موزعات في تسع شعب دراسية يتراوح سقف

الشعبة الواحدة فيها ما بين ٣٠ – ٣٣ طالبة) كما تتراوح أعمار الطلبة ما بين (١٨ – ٢٠ عاماً) وذلك بحسب الإحصاءات الرسمية من عمادة القبول والتسجيل، كما أن الطلبة منتمين لكليات وتخصصات مختلفة، حيث مقرر أساسيات التحول الرقمي يُقدم لجميع طلبة البكالوريوس باعتباره متطلب جامعي ومن ضمن مقررات الإعداد العام.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على شعبتين دراسيتين من الشعب الدراسية المسجل فيها الطلاب، وتم اختيارهما عشوائياً من بين خمس شعب دراسية معتمدة في الجدول الدراسي للباحث، كما تم تعيينهما عشوائياً لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية بواقع (٣١ طالب) وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة بواقع (٣٢ طالب).

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في اختبار العمق المعرفي بمستوياته الأربعة وفقاً لمستويات Webb (٢٠٠٢) من خلال بعض موضوعات مقرر أساسيات التحول الرقمي، وقام الباحث بإعداده وفقاً للخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف من الاختبار:

قياس مستوى العمق المعرفي لدى الطلاب، وفقاً لمستويات العمق المعرفي لدى Webb (٢٠٠٢) المشتملة على أربعة مستويات (مستوى التذكر والاسترجاع – مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم – مستوى التفكير الاستراتيجي – مستوى التفكير الممتد).

٢ – تحليل المحتوى:

تم تحليل محتوى بعض وحدات مقرر أساسيات التحول الرقمي (المفاهيم والمصطلحات الأساسية – دور البيانات في التحول الرقمي– فرص التحول الرقمي – المستقبل الرقمي – المدن الذكية والنقل الذكي – إنترنت الأشياء) وقد اعتمد الباحث في تحليل المحتوى باستخدام جدول المواصفات وإعداده في ضوء مستويات العمق المعرفي لـ Webb (٢٠٠٢) والجدول (٢) يستعرض جدول المواصفات الذي يمثل نتيجة تحليل المحتوى وفقاً للمستويات الأربعة للعمق المعرفي.

جدول (٢) جدول مواصفات تحليل المحتوى بعض موضوعات مقرر أساسيات التحول الرقمي

الموضوع	التذكر والاسترجاع	تطبيق المهارات والمفاهيم	التفكير الاستراتيجي	التفكير الممتد	المجموع
المفاهيم والمصطلحات الأساسية	2	1	-	-	3
دور البيانات في التحول الرقمي	1	1	1	1	4
فرص التحول الرقمي	1	1	-	1	3
المستقبل الرقمي	-	1	1	1	3
المدن الذكية والنقل الذكي	1	1	1	-	3
إنترنت الأشياء	1	1	1	1	4
المجموع	6	6	4	4	20

٣– بناء أسئلة اختبار العمق المعرفي:

تم بناء أسئلة الاختبار استناداً على نتائج جدول المواصفات، حيث تضمن الاختبار عدد (٦ أسئلة) تقيس مستوى التذكر والاسترجاع، وعدد (٦ أسئلة تقيس مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم) وعدد (٤ أسئلة تقيس مستوى التفكير الاستراتيجي) وعدد (٤ أسئلة تقيس مستوى التفكير الممتد) وبمجموع كلي (٢٠ سؤالاً).

٤ – الآلية المعتمدة في تصحيح الاختبار:

تم اعتماد منح (٦ درجات، كدرجة عظمى) للأسئلة التي تقيس مستوى التذكر والاسترجاع، ومجموعها (٦ أسئلة) بواقع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وتمنح درجة (صفر) للإجابة الخاطئة أو في حالة تركها دون إجابة، كون الأسئلة من نوع اختيار من متعدد، وهي أسئلة مغلقة، وبناءً عليه فإن درجات مستوى التذكر والاسترجاع تتراوح ما بين (٠ – ٦).

فيما يتعلق بالأسئلة المفتوحة، التي تغطي المستوى الثاني، والمستوى الثالث، والمستوى الرابع، من مستويات العمق المعرفي، ومجموعها (١٤ سؤالاً) وتعبر عنها الأسئلة الممتدة من (٧ – ٢٠) فقد تم اعتماد تصحيحها وفقاً لسلم التقدير التالي:

جدول (٣) سلم تقدير الأسئلة المفتوحة

المعيار	(١) ضعيف	(٢) مقبول	(٣) جيد	(٤) جيدجداً	(٥) ممتاز
الفهم	إجابة خاطئة	إجابة سطحية	إجابة عامة صحيحة	إجابة صحيحة مع تفصيل متوسط	إجابة دقيقة متعمقة تبين استيعاباً كاملاً للمفهوم
التحليل	غياب التحليل	تحليل ضعيف	تحليل متوسط	تحليل جيد مع مثال محدود	تحليل متماسك مع أمثلة تطبيقية
الإبداع	غياب الأفكار	أفكار محدودة	أفكار تقليدية	أفكار جيدة مع بعض التجديد	طرح حلول وأفكار مبتكرة
اللغة والتنظيم	إجابة خاطئة	لغة ضعيفة	لغة مقبولة	صياغة جيدة مع بعض الأخطاء البسيطة	صياغة واضحة ولغة علمية منظمة

يتضح من خلال الجدول (٣) بأن الدرجة الدنيا للسؤال الواحد من الأسئلة المفتوحة (درجة واحدة) وتمنح في حالة الإجابة الخاطئة وغياب التحليل والأفكار، أو في حال ترك الإجابة، أما بالنسبة للدرجة العظمي للسؤال الواحد منها (خمس درجات)، وفي ضوء المجموع الكلي لعدد الأسئلة المفتوحة (١٤ سؤالاً) فإن حدود الدرجات الدنيا والعليا لها تتراوح ما بين (١٤ – ٧٠).

ويوضح جدول (٤) عدد أسئلة كل مستوى من مستويات اختبار العمق المعرفي، ومجال الأسئلة، وبيان حدوده الدنيا والعليا للدرجة المستحقة:

جدول (٤) بيان عدد أسئلة مستويات اختبار العمق المعرفي ومجالها وحدود درجاتها الدنيا والعليا

المستوى	عدد الأسئلة	مجال الأسئلة	حدود الدرجة
التذكر والاسترجاع	6	الأسئلة من 1 – 6	0 – 6
تطبيق المهارات والمفاهيم	6	الأسئلة من 7 – 12	6 – 30
التفكير الاستراتيجي	4	الأسئلة من 13 – 16	4 – 20
التفكير الممتد	4	الأسئلة من 17 – 20	4 - 20
المجموع	سؤالاً 20	مجالات لأربع مستويات 4	14 - 76

يتضح من خلال الجدول (٤)، بإن الحد الأدنى للاختبار ككل (١٤ درجة) وحده الأعلى (٧٦ درجة).

٥ – صدق اختبار العمق المعرفي

(صدق المحتوى/المضمون لاختبار العمق المعرفي):

تم عرض تحليل المحتوى وجدول المواصفات ونموذج الاختبار على مجموعة من المحكمين، وعددهم (٧) محكمين، متخصصين في تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، لإبداء مرئياتهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة حيال الاختبار ومدى قياسه لما وضع من أجله، إلى جانب إبداء مرئياتهم حيال مدى وضوح فقراته وسلامة صياغتها، وقد اقتصرت ملحوظات بعض المحكمين في تعديل صياغة بعض الأسئلة، دون أي حذف أو إضافة، وقد تم الأخذ بتلك الملحوظات والتعديل بموجبها في النسخة النهائية لاختبار العمق المعرفي، وبذلك يكون قد تحققت دلالات الصدق للاختبار.

(صدق الاتساق الداخلي لاختبار العمق المعرفي)

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق إيجاد العلاقة بين فقرات الاختبار والمستوى المنتمية إليه، والعلاقة بين المستوى والاختبار ككل، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٥) يوضح صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول (٥) صدق الاتساق الداخلي لاختبار العمق المعرفي

مستوى التذكر والاسترجاع			مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم			مستوى التفكير الاستراتيجي			مستوى التفكير الممتد		
رقم السؤال	معامل الارتباط	الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	الدلالة
١	.795**	.000	1	.817**	.000	1	.827**	.000	1	.746**	.000
٢	.814**	.000	2	.836**	.000	2	.825**	.000	2	.799**	.000
٣	.802**	.000	3	.819**	.000	3	.822**	.000	3	.806**	.000
٤	.816**	.000	4	.750**	.000	4	.789**	.000	4	.829**	.000
٥	.785**	.000	5	.769**	.000	الكلي	.834**	.000	الكلي	.845**	.000
٦	.801**	.000	6	.809**	.000						
الكلي	.823**	.000	الكلي	.816**	.000						

ملاحظة: ** دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

يلاحظ من جدول (٥) بأن قيم ارتباط فقرات أسئلة الاختبار بالمستوى المنتمية إليه تراوحت ما بين (٠,٧٤٦ – ٠,٨٣٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل، كما يلاحظ بأن قيم ارتبط مستويات الاختبار بالاختبار ككل تراوحت ما بين (٠,٨١٦ – ٠,٨٤٥) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وتدل هذه النتائج على تحقق الصدق الداخلي لاختبار العمق المعرفي.

٦ – صدق محتوى/مضمون سلم تقدير الأسئلة المفتوحة:

تم عرض سلم تقدير الأسئلة المفتوحة التي تستهدف تقييم المستوى الثاني والثالث والرابع من مستويات العمق على مجموعة من المحكمين، وعددهم (٣) محكمين، متخصصين في القياس والتقويم، لإبداء مرئياتهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة حيالها، وقد اقتصرت ملحوظاتهم في تعديل صياغة بعض عبارات التقويم، دون أي حذف أو إضافة، وقد تم الأخذ بتلك الملحوظات والتعديل بموجبها في النسخة النهائية، وبذلك يكون قد تحققت دلالات الصدق لسلم تقدير الأسئلة المفتوحة.

٧ – تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية (إحدى الشعب الدراسية من الشعب الخمس المسند تدريسها للباحث وليست من ضمن شعب مجموعة الدراسة) قوامها (٣٢ طالباً)، وذلك للكشف عن مدى وضوح فقرات الاختبار، وحساب دلالات مدى ثباته، وتحديد الزمن اللازم لإنجازه، إلى جانب الكشف عن معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، إضافةً إلى الكشف عن ثبات سلم تقدير الأسئلة المفتوحة، وجاءت النتائج كما يلي:

ثبات اختبار العمق المعرفي:

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦) على النحو الآتي:

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لثبات اختبار العمق المعرفي

مجال المستوى	عدد فقرات الاختبار	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مستوى التذكر والاسترجاع	6	0.875
مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم	6	0.821
مستوى التفكير الاستراتيجي	4	0.834
مستوى التفكير الممتد	4	0.876
الاختبار ككل	20	0.853

يبين الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع فقرات الاختبار جاءت بقيم عالية، حيث تراوحت ما بين (٠,٨٢١ – ٠,٨٧٦)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الإجمالي للاختبار ككل (٠,٨٥٣)، وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق وتدل على صلاحية استخدام الاختبار.

تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار، وفقاً لمعادلة حساب متوسط الزمن، حيث تم احتساب متوسط الزمن المستغرق لأداء الاختبار لأول سبعة طلاب، ومتوسط الزمن المستغرق لأداء الاختبار لآخر سبعة طلاب، ثم جمع المتوسطين وقسمتهما على (٢) فكان الزمن المناسب لأداء الاختبار (٩٠ دقيقة).

معاملات الصعوبة/السهولة والتمييز لفقرات اختبار العمق المعرفي:

تم حساب معاملات الصعوبة/السهولة لفقرات الاختبار، بمعادلة احتساب عدد الإجابات الصحيحة للفقرة مقسوماً على العدد الكلي للإجابات، ومؤشر الحكم على صعوبة أو سهولة الفقرة، من خلال قيمتها، حيث إن قيمتها إذا اقتربت من قيمة الواحد صحيح فيدل ذلك على سهولة الفقرة، وكلما اقتربت من قيمة الصفر فيدل ذلك على صعوبة الفقرة، وهي قيم غير مقبولة، ومعامل الصعوبة والسهولة المثالي هو كلما اقتربت قيمة الفقرة من المنتصف بين قيمة الصفر والواحد صحيح، أي قيمة (٠,٥) وتعتبر الفقرة مناسبة متى ما كانت قيمتها في الفترة ما بين (٠,٣ – ٠,٧) وهي الحدود المقبولة لصعوبة وسهولة الفقرة.

كما تم احتساب تمييز فقرات الاختبار، بمعادلة طرح عدد الطلاب من المجموعة العليا الذين أجابوا إجابة صحيحة من عدد طلاب المجموعة الدنيا الذين أجابوا إجابة صحيحة، ومن ثم قسمة الفرق على نصف عدد الطلاب في كل مجموعة، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعة عليا وعددهم (١٦ طالباً) وهم الطلاب الذين كان أدائهم مرتفع في درجة الاختبار ككل، ومجموعة دنيا وعددهم (١٦ طالباً) وهم الطلاب الذين كان أدائهم منخفض في درجة الاختبار ككل، ومؤشر الحكم على جودة تمييز فقرة الاختبار بين الطلاب المتميزين والطلاب الأقل أداءً متى ما كانت قيمة تمييز الفقرة (٠,٤٠) فأعلى.

جدول (٧) معاملات الصعوبة/ السهولة والتمييز لاختبار العمق المعرفي

فقرات الاختبار	معامل الصعوبة/ السهولة	معامل التمييز
1	0.62	0.42
2	0.60	0.41
3	0.65	0.45
4	0.63	0.43
5	0.66	0.42
6	0.61	0.46
7	0.60	0.51
8	0.61	0.55
8	0.64	0.52
9	0.59	0.56
10	0.63	0.52
12	0.58	0.49
13	0.48	0.62
14	0.45	0.63
15	0.45	0.56
16	0.41	0.75
17	0.43	0.68
18	0.43	0.64
19	0.40	0.69
20	0.42	0.59

يتضح من الجدول (٧) بأن قيم معامل صعوبة/ سهولة الاختبار تراوحت ما بين (٠,٤٠ – ٠,٦٦) كما تراوحت قيم معامل التمييز للفقرات ما بين (٠,٤١ – ٠,٧٥) وهي قيم مقبولة لمعاملات الاختبار المتعلقة بصعوبته أو تمييز فقراته.

ثبات سلم تقدير الأسئلة المفتوحة:

تم الكشف عن ثبات سلم تقدير الأسئلة المفتوحة، باستخدام معادلة نسبة اتفاق بين المقيمين، حيث يتم احتساب عدد مرات الاتفاق مقسوماً على مجموع عدد مرات الاتفاق وعدد مرات عدم الاتفاق، ومن ثم ضرب النتيجة في (١٠٠) وقد تم احتساب نسبة اتفاق الباحث كمقيم مع نسبة مقيم آخر (أحد أعضاء هيئة التدريس في القسم) وجاءت النتيجة العامة لنسبة الاتفاق (٧٨ %) وهي نسبة مقبولة وتدل على تحقق الثبات لسلم تقدير الأسئلة المفتوحة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تم تطبيق اختبار العمق المعرفي قبلياً، وذلك للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قبل الشروع في المعالجات التجريبية الخاصة بالدراسة، والجدول (٨) يوضح نتيجة التطبيق القبلي لاختبار العمق المعرفي.

جدول (٨) نتيجة اختبار (T-test) لاختبار العمق المعرفي (التطبيق القبلي)

المجموعة	N	Mean	SD	Df	t-value	Sig.(P)
التجريبية	31	14.35	2.54	61	1.08	0.272
الضابطة	32	15.02	2.37			

يتضح من جدول (٨) بأن قيمة (ت) المحسوبة (١,٠٨) أقل من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٠) مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة، وبناءً عليه فإن مجموعتي الدراسة متكافئتين.

إجراءات تطبيق الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية لتنفيذ إجراءات الدراسة على العينة الأساسية لها، وذلك بعد اختيارها وتعينهما عشوائياً:

- في اللقاء الأول (الأسبوع الأول) مع المجموعتين (التجريبية والضابطة) كل مجموعة في لقاء مستقل بحسب الوقت والزمن المحدد للمحاضرات العلمية لمقرر أساسيات التحول الرقمي (ساعتين معتمدتين في الأسبوع) تم تعريفهم بالوصف العام للمقرر، وبيان أهدافه ومتطلباته.

– في اللقاء الثاني (الأسبوع الثاني) ولضمان انتظام حضور أكبر من الطلاب، تم تعريفهم باستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، وشرح مراحله وخطواته المتضمنة مرحلة التهيئة، مرحلة الأداء، ومرحلة التأمل، مع التوضيح لهم بأمثلة عملية تطبيقية، مع بيان أهمية هذه الاستراتيجية والتمكن من مهاراتها خلال مرحلة الدراسة الجامعية، كما تم تحديد الموضوعات مجال التطبيق لاستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، كما تم تزويدهم بدليل استرشادي مبسط يتضمن الخطوات والمراحل لتنفيذ الاستراتيجية مدعومة بأمثلة تطبيقية.

– كما تم خلال اللقاء الثاني، تعريف أفراد المجموعة التجريبية بآليات تنفيذ الاستراتيجية من خلال تطبيق ChatGPT كتطبيق داعم، حيث تناولت جزئية اللقاء (عرض عملي لآلية التسجيل والاستفادة من خدمات التطبيق – عرض عملي وشرح للوظائف التعليمية التي يقدمها التطبيق – تدريبات عملية لتنفيذ مراحل وخطوات التعلم المنظم ذاتياً من خلال التطبيق – إرشادات عملية لكيفية تحقيق الاستفادة القصوى من التطبيق من خلال هندسة الأوامر – نصائح عامة حيال استخدام التطبيق وتوظيفه كمرشد وموجه وداعم).

– تطبيق اختبار العمق المعرفي قبلياً، خلال اللقاء الثالث (الأسبوع الثالث) مع مراجعة ما تم مناقشته مع أفراد كل مجموعة خلال اللقاء الثاني، والتأكيد عليه، والإجابة عن جميع الاستفسارات ذات العلاقة.

– تم الاتفاق مع مجموعتي الدراسة نهاية اللقاء الثالث، على الموعد النهائي للجاهزية لأداء الاختبار، حيث حُدد الأسبوع العاشر، كموعد نهائي لعقد اختبار العمق المعرفي، مع إمكانية أدائه في أي وقت يرى الطالب جاهزيته لتأديته، تحقيقاً لمبدأ منح حرية التعلم وفق القدرات والاستعدادات الفردية.

– خلال الأسابيع الممتدة من (الأسبوع الرابع – ولغاية الأسبوع التاسع) كانت اللقاءات مستمرة مع أفراد المجموعتين، وذلك لتغطية وشرح الوحدات التعليمية الأخرى من المقرر، وكان يتخلل اللقاء بعض الاستفسارات أو التوجيهات فيما يتعلق بتجربة الدراسة.

– تم عقد اختبار العمق المعرفي بعدياً، خلال الأسبوع العاشر، ولجميع أفراد المجموعة، حيث لم يتقدم أي طالب منهم بطلب عقد الاختبار قبل ذلك، وقد يعزو الباحث سبب ذلك في

الممارسات الأكاديمية التي تعود عليها الطلبة خلال مسيرتهم العلمية، حيث يتم تنفيذ الاختبارات في وقت وزمن محددين ولجميع الطلبة.

– تم تصحيح الاختبار خلال الأسبوع العاشر والأسبوع الحادي عشر، ومن ثم تحليل البيانات، والكشف عن النتائج.

سيناريو عملي يبين آلية دعم تطبيق ChatGPT للتعلم المنظم ذاتياً:

يورد الباحث السيناريو العملي التالي، الذي يبين آلية دعم تطبيق ChatGPT للتعلم المنظم ذاتياً:

١ – مرحلة التهيئة (التخطيط): حيث يدعم تطبيق ChatGPT الطالب في صياغة أهداف تعلم واضحة، واقتراح خطة زمنية أو خطوات لتنفيذ المهام التعليمية، كما يقترح له مصادر وموارد تعليمية، وحل بعض التمارين التفاعلية، وفيما يلي سيناريو عملي يوضح هذه المرحلة:

- الطالب: "مرحباً ChatGPT، لدي وحدة دراسية في مقرر أساسيات التحول الرقمي وأريدك أن تدعمني في تحديد أهداف التعلم وأن تضع خطة دراسية لأسبوعين."
- ChatGPT "بالطبع! هل يمكنك إخباري بموضوع الوحدة التي تريد تغطيتها؟ وما الوقت المتاح لديك يومياً للدراسة؟"
- الطالب: "أريد التركيز على وحدة الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويمكنني الدراسة ساعتين يومياً."
- ChatGPT: "حسنًا، سأقترح خطة دراسية يومية تشمل قراءة المحتوى، مشاهدة فيديوهات تعليمية، وحل تمارين تفاعلية. هل تفضل أن أرسل لك جدول زمني مفصل؟"

آلية الدعم في هذه المرحلة: ChatGPT يساعد الطالب في تحديد أهداف واضحة وتنظيم الوقت، مما يعزز مهارات التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً.

٢ – مرحلة الأداء (تنفيذ المهام ومراقبة الطالب لمدى تقدمه في تعلمه): ومن خلالها يمكن للطالب أن يستشير تطبيق ChatGPT للحصول على إرشادات فورية، أو حل مشكلات، أو مراجعة بعض الأفكار، مما يدعم استمرار الطالب في التعلم بدون توقف، وتطبيق ChatGPT

مرشد ذكي يوجه الطالب عبر أسئلة تساعده على مراقبة مدى تقدمه في التعلم وتقييم فهمه خطوة بخطوة، وفيما يلي سيناريو عملي يوضح هذه المرحلة:

- الطالب: "لدي مشكلة في فهم كيفية استخدام خوارزميات التعلم الآلي في التعليم."
- ChatGPT: "هل ترغب في شرح مبسط مع أمثلة؟"
- الطالب: "نعم، من فضلك."
- ChatGPT: "يشرح المفهوم بأسلوب مبسط ويقدم أمثلة واقعية، ثم يسأل: "هل تريد اختبار فهمك من خلال بعض الأسئلة؟"

آلية الدعم في هذه المرحلة: ChatGPT يقدم دعماً فورياً، ويساعد الطالب على مراقبة مدى فهمه، ويشجع على الاستمرار في التعلم.

٣ – مرحلة التأمل (التقييم): بعد إتمام الطالب للمهام الخاصة بتعلم الوحدة التعليمية، يستطيع أن يستخدم تطبيق ChatGPT لمناقشة ما تعلمه، وتلخيص النقاط الجوهرية وتقييم مدى تحقيقه لأهداف التعلم، كما يمكن للطالب طلب المساعدة في إعداد ملخص أو كتابة تقارير، إلى جانب تحليل نقاط القوة والضعف لتطوير خطط التعلم مستقبلاً، وفيما يلي سيناريو عملي يوضح هذه المرحلة:

- الطالب: "هل يمكنك مساعدتي في تقييم مدى تقدمي في تعلم موضوع الذكاء الاصطناعي؟"
- ChatGPT: "بالطبع، هل ترغب في أن أطرح عليك بعض الأسئلة أو أساعدك في كتابة تقرير؟"
- الطالب: "أريد كتابة تقرير ذاتي."
- ChatGPT: "سأساعدك في صياغة تقرير يركز على نقاط قوتك، التحديات التي واجهتك، وخططك لتحسين التعلم مستقبلاً."

آلية الدعم في هذه المرحلة: ChatGPT يساعد الطالب في التعبير عن تجربته، مما يعزز مهارات التقييم الذاتي والتحفيز.

ومما سبق يتضح بأن تطبيقChatGPT ليس بديلاً عن مهارات التعلم المنظم ذاتياً، بل هو داعم ذكي يمكن المتعلم من التخطيط الأفضل، المراقبة المستمرة، والتقييم الذاتي الأكثر فعالية، حيث الطالب هو المتحكم الأساسي في كل مرحلة، ويتوقع دور تطبيق ChatGPT في الدعم والمساندة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS للعلوم الاجتماعية، ومن خلاله تم توظيف مجموعة من المعالجات الإحصائية المتعلقة بالخصائص السيكومترية بأداة الدراسة، وبيانها على النحو الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي لاختبار العمق المعرفي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للكشف عن ثبات اختبار العمق المعرفي.
- المتوسطات الحسابية لحساب المتوسط الحسابي للزمن المناسب لأداء الاختبار.
- معاملات الصعوبة/ السهولة لفقرات اختبار العمق المعرفي.
- معاملات التمييز لفقرات اختبار العمق المعرفي.
- نسبة اتفاق مقيمين سلم تقدير الأسئلة المفتوحة، للكشف عن ثبات بطاقة التقييم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS للعلوم الاجتماعية، ومن خلاله تم توظيف مجموعة من المعالجات الإحصائية المتعلقة بتحليل البيانات الإحصائية، وبيانها على النحو الآتي:

- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في أداء اختبار العمق المعرفي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).
- اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، للكشف عن الفروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) ومدى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق متى ما وجدت.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

١ – نتيجة اختبار الفرض الأول من الدراسة ومناقشته وتفسيره:

وكان نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التذكر والاسترجاع في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية)".

وللتحقق من صحة الفرض الأول من الدراسة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة في مستوى التذكر والاسترجاع، وتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في حجم العينة، والجدول (٩) يوضح نتيجة ما تم التوصل إليه.

جدول (٩) نتيجة اختبار (T-test) للتطبيق البعدي لاختبار العمق المعرفي (مستوى التذكر والاسترجاع)

المجموعة	N	Mean	SD	Df	t-value	Sig.(P)
التجريبية	31	5.75	0.37	61	0.06	0.828
الضابطة	32	5.63	0.61			

يتضح من جدول (٩) بأن قيمة (ت) المحسوبة (٠,٠٦) أقل من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٠) مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة، وبناءً عليه يتم قبول الفرض الأول من الدراسة، مع ملاحظة بأن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية (٥,٧٥) أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (٥,٦٣) إلا أنه لم يصل إلى حد الدلالة المطلوب. كما يلاحظ ارتفاع كلا المتوسطين الحسابيين للمجموعتين، واقترابهما من الدرجة لعظمى المخصصة لهذا المستوى (مستوى التذكر والاسترجاع) والتي حددت بـ (٦ درجات).

وتدل هذه النتيجة على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تحقيق المستوى الأول من مستويات العمق المعرفي (مستوى التذكر والاسترجاع) سواءً كان مدعوماً بتطبيق ChatGPT أم لم يكن مدعوماً، وقد يعزو الباحث سبب ذلك، كون هذا المستوى يعتمد في أساسه على العمليات العقلية الأولية التي تقف عند حدود إعادة إنتاج المعرفة، دون تفسيرها أو تحليلها أو تطبيقها في مواقف مختلفة، مما يعني اعتمادها بشكل أساسي على عمليات الحفظ والاستظهار، مما لا يدعو معه إلى وجود داعم، وعلى وجه الخصوص في المراحل الدراسية المتقدمة، كمرحلة البكالوريوس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العامري والجلبي (٢٠٢٣) التي كشفت عن العلاقة الارتباطية الموجبة بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وتنمية العمق المعرفي لدى الطلبة بمستوياته الأربعة ومنها مستوى (التذكر والاسترجاع)، كما تتفق مع نتيجة دراسة كل من Indana and Rechmat (٢٠٢٥)، ودراسة Nurul and William (٢٠٢٥)، اللتان كشفتا عن فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تحسين التحصيل الدراسي، الذي في أساسه يعتمد على تذكر واسترجاع المعلومات.

٢ – نتيجة اختبار الفرض الثاني من الدراسة ومناقشته وتفسيره:

وكان نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية)".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني من الدراسة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة في مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم، وتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في حجم العينة، والجدول (١٠) يوضح نتيجة ما تم التوصل إليه.

جدول (١٠) نتيجة اختبار (T-test) للتطبيق البعدي لاختبار العمق المعرفي (مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم)

المجموعة	N	Mean	SD	Df	t-value	Sig.(P)
التجريبية	31	28.15	1.63	61	7.03	.000
الضابطة	32	25.34	1.54			

يتضح من جدول (١٠) بأن قيمة (ت) المحسوبة (٧,٠٣) أعلى من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٠) مما يعني وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة، ولصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وبناءً عليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ليكون نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية

(المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

وتدل هذه النتيجة على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT مقارنة بالتعلم المنظم ذاتياً غير المدعوم بالتطبيق في تحقيق المستوى الثاني من مستويات العمق المعرفي (مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم)، وقد يعزو الباحث سبب ذلك، كون هذا المستوى يُعتبر من المستويات المتقدمة، فهو مستوى يتجاوز مجرد استيعاب المعارف والمعلومات السطحية إلى مستوى متقدم من الفهم، حيث يقوم الطالب من خلاله بإشراك بعض العمليات العقلية التي تتجاوز عمليات إعادة إنتاج المعرفة أو المهارة، فهو يقوم بالتفسير وإدراك العلاقات بين المتغيرات، مما يستدعي معه وجود داعم وموجه ومرشد، لتوجيه تلك العمليات العقلية التي يقوم بها لاتخاذ القرارات الصحيحة في التعلم، مما انعكس معه الأثر الإيجابي في التعامل معها خلال عمليات التفسير وإدراك العلاقات فيما بين المتغيرات، وهذا الدعم قد تحقق للمجموعة التجريبية من خلال تطبيق ChatGPT، ولم يتحقق وجوده مع المجموعة الضابطة، مما أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة، وقد حقق هذا الدعم اندماج الطالب مع محتوى المادة المعرفية، وساهم في تعزيز التنظيم المنطقي المحكم للمعارف، الذي ساهم بصورة مباشرة في تعزيز مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Xiaoqing et al (٢٠٢٥) التي كشفت عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً عبر بيئات التعلم الذكية في تعزيز النجاح الأكاديمي الذي يعتمد في أساسه على موضوعات التفسير وإدراك العلاقات وتطبيق المهارات والمفاهيم، كما تتفق مع نتيجة دراسة عبدالله (٢٠٢٤) التي كشفت عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المعتمد على روبوتات الدردشة الذكية في التعبير والكتابة التأملية وهي من المهارات التطبيقية.

٣ – نتيجة اختبار الفرض الثالث من الدراسة ومناقشته وتفسيره:

وكان نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الاستراتيجي في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين

طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية)".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث من الدراسة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة في مستوى التفكير الاستراتيجي، وتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في حجم العينة، والجدول (١١) يوضح نتيجة ما تم التوصل إليه.

جدول (١١) نتيجة اختبار (T-test) للتطبيق البعدي لاختبار العمق المعرفي (مستوى التفكير الاستراتيجي)

المجموعة	N	Mean	SD	Df	t-value	Sig.(P)
التجريبية	31	18.27	1.97	61	2.88	.000
الضابطة	32	16.86	1.89			

يتضح من جدول (١١) بأن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٨٨) أعلى من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٠) مما يعني وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة، ولصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وبناءً عليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ليكون نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الاستراتيجي في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

وتدل هذه النتيجة على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT مقارنة بالتعلم المنظم ذاتياً غير المدعوم بالتطبيق في تحقيق المستوى الثالث من مستويات العمق المعرفي (مستوى التفكير الاستراتيجي)، وقد يعزو الباحث سبب ذلك، كونه مستوى متقدم، يوظف من خلاله الطالب عمليات تفكير عليا مثل التحليل والتقييم لحل مشكلات العالم الحقيقي، ومن خلال هذا المستوى يقوم الطالب بالشرح والدعم بالأدلة وإظهار إبداعاته، تلك الإبداعات التي يُعزز نجاحها وتفوقها وجود داعم تحقق لدى المجموعة التجريبية، ولم يتحقق وجوده مع المجموعة الضابطة، مما أهل المجموعة التجريبية لتكون هي المجموعة المتفوقة، مع ملاحظة قرب المتوسطات الحسابية

للمجموعتين، إلا أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية، ولصالح المجموعة التجريبية المدعوم تعلمها المنظم ذاتياً بتطبيق ChatGPT. وقد حقق هذا الدعم للمجموعة التجريبية في توفير تغذية راجعة فورية، وتعزيز التفكير فوق المعرفي لديهم، مما انعكس أثره الإيجابي في مساعدة أفراد المجموعة في إظهار إبداعاتهم ودعمهم بالأدلة وفي تحقيق مستوى متقدم من التفكير الاستراتيجي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Xue et al (٢٠٢٥) التي كشفت عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً القائم على خدمات الشبكة العنكبوتية في تعزيز النجاح الأكاديمي والتفوق في تحقيق مستويات متقدمة من مستويات التفكير، كما تتفق مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠٢٤) التي كشفت عن الأثر الإيجابي للتعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعلم الإلكترونية في تعزيز التفكير فوق المعرفي وتوفير تغذية راجعة فورية، كما تتفق مع نتيجة دراسة آل مبارك (٢٠٢٥) التي كشفت عن فاعلية المنصات الإلكترونية في تحقيق العمق المعرفي لدى الطلبة، ودراسة إسماعيل (٢٠٢١) التي كشفت عن فاعلية التعلم المتنقل في تحقيق العمق المعرفي لدى الطلبة، وجميعها بيئات تعلم إلكترونية تقوم في أساسها على توفير الدعم اللازم للمتعلم، من خلال منصة تعليمية أو من خلال تعلم متنقل.

٤ – نتيجة اختبار الفرض الرابع من الدراسة ومناقشته وتفسيره:

وكان نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الممتد في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية)".

وللتحقق من صحة الفرض الرابع من الدراسة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة في مستوى التفكير الممتد، وتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في حجم العينة، والجدول (١٢) يوضح نتيجة ما تم التوصل إليه.

جدول (١٢) نتيجة اختبار (T-test) للتطبيق البعدي لاختبار العمق المعرفي (مستوى التفكير الممتد)

المجموعة	N	Mean	SD	Df	t-value	Sig.(P)
التجريبية	31	17.53	1.11	61	10.25	.000
الضابطة	32	14.25	1.38			

يتضح من جدول (١٢) بأن قيمة (ت) المحسوبة (١٠,٢٥) أعلى من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٠) مما يعني وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة، ولصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وبناءً عليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ليكون نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الممتد في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

وتدل هذه النتيجة على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT مقارنة بالتعلم المنظم ذاتياً غير المدعوم بالتطبيق في تحقيق المستوى الرابع من مستويات العمق المعرفي (مستوى التفكير الممتد)، وقد يعزو الباحث سبب ذلك، كون التفكير الممتد يتطلب استخدامات موسعة لعمليات التفكير، مثل التركيب والتقويم وتعديل الخطط بمرور الوقت، وهي مهارات لا يتوقف نجاحها فقط بالتعلم المنظم ذاتياً، وهي بحاجة إلى وجود داعم يتفاعل معه المتعلم بصورة فورية ويؤمن له المصادر المعرفية المتنوعة، وهذا ما تحقق من خلال تطبيق ChatGPT كتطبيق داعم مع أفراد المجموعة التجريبية، الذي كان سبباً لتفوقها في هذا المستوى ذو المهارات العقلية المتقدمة مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة، وقد حقق هذا الدعم للمجموعة التجريبية في وضع الخطط وتقديم التوجيهات الإرشادية المناسبة حيال تحسينها وتعديلها بمرور الوقت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Zhao et al (٢٠٢٥) التي كشفت من خلال تحليلها لعدد (٤٢ دراسة) عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً والمدعوم ببيئات التعلم الإلكترونية في تحقيق العمق المعرفي لدى الطلبة بمستوياته الأربعة ومن بينها (مستوى التفكير الممتد)، كما تتفق مع

دراسة Wang and Li (٢٠٢٤) التي كشفت عن فاعلية البيئات المدعومة بتطبيق ChatGPT في تحقيق أهداف التعلم، نظراً لتوفيرها التفاعل الفوري وتأمينها مصادر التعلم المتنوعة، كما تتفق مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠٢٤) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لتوظيف التعلم المنظم ذاتياً عبر بيات التعلم الإلكترونية في تعزيز وضع الخطط وتقديم التوجيهات الإرشادية حيالها، مما أسهم معه في تحقيق مستويات متقدمة في التفكير الممتد.

٥ – نتيجة اختبار الفرض الخامس من الدراسة ومناقشته وتفسيره:

وكان نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار العمق المعرفي ككل لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية)".

وللتحقق من صحة الفرض الخامس من الدراسة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة في مستويات الاختبار ككل، وتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في حجم العينة، والجدول (١٣) يوضح نتيجة ما تم التوصل إليه.

جدول (١٣) نتيجة اختبار (T-test) للتطبيق البعدي لاختبار العمق المعرفي ككل

المجموعة	N	Mean	SD	Df	t-value	Sig.(P)
التجريبية	31	69.78	2.15	61	13.90	.000
الضابطة	32	61.72	2.47			

يتضح من جدول (١٣) بأن قيمة (ت) المحسوبة (١٣,٩٠) أعلى من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٠) مما يعني وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة، ولصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وبناءً عليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ليكون نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار العمق المعرفي ككل لمقرر

أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

وتدل هذه النتيجة على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT مقارنة بالتعلم المنظم ذاتياً غير المدعوم بالتطبيق في تحقيق مستويات العمق المعرفي ككل، وقد يعزو الباحث سبب ذلك، إلى ما تحقق لأفراد المجموعة التجريبية من رفع مستويات التحفيز الذاتي لديهم، من خلال مساهمة تطبيق ChatGPT كداعم للتعلم المنظم ذاتياً، في إشباع حاجات المتعلم، من خلال دعم استقلاليته في التعلم، والشعور بأنه المتحكم في سلوكه واختيار أساليب التعلم التي تناسبه وفي تنظيم وقته، وتعزيز ثقته بنفسه من خلال قراراته التي كان يقررها، إلى جانب تعزيز الكفاءة لديه من خلال مستويات التقدم والنجاحات التي كان يحققها، لقد أدى إشباع هذه الحاجات إلى زيادة دافعية المتعلم في تنظيم تعلمه ذاتياً، مما انعكس معه الأثر الإيجابي في تحقيق مستويات متقدمة من مستويات العمق المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Holmes et al (٢٠١٩)، ودراسة Ryan and Deci (٢٠٢٠)، ودراسة Zimmerman (٢٠٢٣)، ودراسة Wang and Li (٢٠٢٤)، التي أكدت فاعلية البيئات المدعومة بتطبيق ChatGPT في تعزيز العمق المعرفي لدى المتعلمين.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات والخاتمة

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها، وبعد تحليل البيانات إحصائياً، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التذكر والاسترجاع في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية).

٢ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى تطبيق المهارات والمفاهيم في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

٣ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الاستراتيجي في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

٤ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مستوى التفكير الممتد في اختبار العمق المعرفي لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

٥ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار العمق المعرفي ككل لمقرر أساسيات التحول الرقمي بين طلاب المجموعة التجريبية (المنظم تعلمها ذاتياً المدعوم بتطبيق ChatGPT) ودرجات المجموعة الضابطة (المنظم تعلمها ذاتياً بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإنها توصي بما يلي:

١ – توظيف استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بالذكاء الاصطناعي، كتطبيق ChatGPT في المقررات الجامعية التي تستهدف تنمية مستويات عليا من العمق المعرفي.

٢ – إدراج مهارات التعلم المنظم ذاتياً ضمن مخرجات التعلم في البرامج الأكاديمية الجامعية لتعزيز استقلالية الطالب الأكاديمية.

٣ – تحفيز الطلبة على تبني استراتيجيات التعلم الذاتي المنظم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأدوات دعم للتفكير والتحليل والتقييم.

٤ – تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم أنشطة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً مدعومة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بما يضمن تعزيز العمق المعرفي لدى الطلبة، ورفع كفاءة التعليم الجامعي.

مقترحات دراسات مستقبلية:

لإثراء المعرفة العلمية في مجال التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، تقترح الدراسة الحالية، إجراء أبحاث مستقبلية تتناول الموضوعات التالية:

١– إجراء دراسة شبه تجريبية للكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم الجدارة العلمية وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس.

٢ – إجراء دراسات طولية لقياس المدى بعيد الأثر للتعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في استدامة التعلم.

٣ — إجراء دراسة تحليلية تتناول مدى تضمين مستويات العمق المعرفي في المقررات الجامعية.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن توظيف التعلم المنظم ذاتيًا المدعوم بتطبيق ChatGPT يمثل مدخلاً فعالاً في تعزيز العمق المعرفي لدى طلاب البكالوريوس، وعلى وجه الخصوص مستوياته العليا المتمثلة في (تطبيق المهارات والمفاهيم، التفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد) مما يؤكد على فاعلية هذه الاستراتيجية في الارتقاء بقدرات الطلاب إلى مستويات معرفية أعمق وأكثر تعقيداً. كما تبرز هذه النتائج أهمية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في البيئات الجامعية، ليس فقط كوسائل مساعدة، بل كأدوات استراتيجية تُسهم في بناء متعلم مستقل، قادر على إدارة تعلمه، ومؤهل للتعامل مع متطلبات سوق العمل والمستقبل الرقمي.

المراجع

المراجع العربية:

إسماعيل، رضى السيد شعبان. (٢٠٢١). استخدام تطبيقات التعلم النقال في تدريس مقرر طرق التدريس لتنمية العمق المعرفي والتقبل التكنولوجي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الجغرافيا بكمية التربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٥) (١٢) , ٨٣٤-٩٤٥.

آل مبارك، ريم عبدالرحمن إبراهيم. (٢٠٢٥). فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢)(٤٠)، ٢٤٧-٣٠٢. *http://212.138.118.109/index.php/joes/article/view/3310/2184*

الجبور، غالب توهان عميرة واليوسف، رامي محمود. (٢٠٢٤). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، (٩)، ٧٧-١٠٢.

حكمي، أحلام حسن. (٢٠٢٤). أثر تدريس العلوم باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، (٩٠)، ٣٦٥-٤١٩.

السامرائي، جهينة أحمد صبحي والعامري، عامرة خليل إبراهيم. (٢٠٢٤). بناء أنموذج على وفق التعلم المنظم ذاتياً وقياس أثره في تطوير نواتج التعلم لدى طلبة قسم التربية الفنية. مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، (٣٠) (١٢٤)، ٣٥-٧١.

سيد، عمرو جابر قرني. (٢٠٢١). برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة لفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (١)(٩٣)، ٤٦٣-٥٣٢.

شاهين، عبدالرحمن يوسف. (٢٠٢٠). مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية – نظام المقررات – في المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، (٣٦)(١)، ٤١٧-٤٥٦.

شعراوي، محمد حسام محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية. مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، (٣٨) (١٢٥), ٥٧-١٤٩.

العامري، أحمد حسين حمادي والجلبي، فائزة عبدالقادر عبدالرزاق. (٢٠٢٣). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالعمق المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، (٢٩) (١١٨)، ٥٥٥-٥٨٠.

قناوي، يارة ماهر محمد. (٢٠٢٤). استخدام تقنية *ChatGPT* كأداة ذكية لتحليل البيانات في المكتبات: دراسة استكشافية. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، (١١)(١)، ٥٠٥-٥٤٠.

عبدالله، محمد. (٢٠٢٤). استخدام التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التعبير عن الذات والكتابة التأملية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، (٤٠)(٩)، ١-٦٦.

علي، ميرفت محمود. (٢٠١٨). تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الغامدي، أفنان عبدالله أحمد. (٢٠٢٤). تأثير بيئات التعلم الشخصية على دعم وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية والنفسية، (٣)(٤), ٥٠٥-٥٢٦.

مبروك، أحمد مختار أحمد. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (٣)(١٢١)، ٥٦٩-٦٣١.

المتبولي، هبه أحمد محمد. (٢٠٢٥). استخدام طلاب برنامج تقنية المعلومات والمكتبات بكلية الآداب جامعة طنطا لتقنية *ChatGPT*. المجلة العلمية بكلية الآداب جامعة طنطا، (٥٨)، ٣٦٦٩-٣٧٢١.

منصور، لبنى عادل. (٢٠٢٤). إعداد اختبار مستويات عمق المعرفة وحساب كفاءته السيكومترية لقياس العمق المعرفي للطلاب المعلمين بجامعة أسوان. مجلة كلية التربية بجامعة أسوان، (٤٥)، ١٨٢-٢١٣.

مهدي، حسن ربحي. (٢٠١٨). التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

النجمي، علي حسن شوكان. (٢٠٢٣). أثر استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي لدى طلاب الثالث المتوسط بمقرر اللغة الإنجليزية. المجلة العربية للتربية، (٤٢)(١)، ٢٠٩-٢٨١.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٥). الذكاء الاصطناعي التوليدي آفاق واعدة لمستقبل أفضل. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.

ترجمة المراجع العربية:

Abdullah, M (2024). Using Artificial Intelligence-Supported Self-Regulated Learning to Develop Self-Expression and Reflective Writing Skills. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, (40)(9), 1-66.

Ali, M. (2018). Developing Self-Regulated Learning Skills. DeBono Center for Teaching Thinking.

Al-Amri, A., & Al-Jalabi, F. (2023). Self-Regulated Learning Strategies and Their Relationship to Cognitive Depth among Students in the Mathematics Department at the College of Basic Education. Journal of the Faculty of Basic Education, Al-Mustansiriya University, (29)(118), 555-580.

Al-Ghamdi, A. (2024). The Impact of Personalized Learning Environments on Supporting and Enhancing Self-Regulated Learning Skills among Learners. King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences, (3)(4), 505-526.

Hakmi, A. (2024). The Effect of Teaching Science Using Open Educational Resources on Developing Self-Regulated Learning among Intermediate School Students. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, (90), 365-419.

Ismail, R. (2021). Using mobile learning applications in teaching the teaching methods course to develop cognitive depth, technological acceptance, and academic resilience among second-year geography students in the Faculty of Education. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (15)(12), 834-945.

Al-Jabour. G., & Al-Youssef, R. (2024). The Effect of a Habits-Based Training Program on Improving Self-Regulated Learning Skills among Tenth-Grade Students in Jordan. Jordanian Educational Journal, (9), 77-102.

Mabrouk, A. (2024). The Effectiveness of a Metacognitive Thinking-Based Training Program in Developing Self-Regulated Learning Skills and Academic Self-Efficacy among Students of the Faculty of Education, Al-Azhar University. Sohag University Educational Journal, (3)(121), 569-631.

Mahdi, H. (2018). E-learning: Towards a digital world. Al-Masirah Publishing, Distribution and Printing House.

Mansour, L. (2024). Preparing a Knowledge Depth Levels Test and Calculating Its Psychometric Efficiency to Measure the Knowledge Depth of Student Teachers at Aswan University. Journal of the Faculty of Education, Aswan University, (45), 182-213.

Al-Matbouli, H. (2025). The Use of ChatGPT Technology by Students of the Information and Library Technology Program at the Faculty of Arts, Tanta University. Scientific Journal of the Faculty of Arts, Tanta University, (58), 3669-3721.

Al Mubarak, R. (2025). The effectiveness of an electronic platform based on the depth of knowledge model in developing levels of cognitive depth in content design through e-learning management systems and raising achievement levels among female students pursuing a higher diploma in e-learning. Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, (2)(40), 247-302. http://212.138.118.109/index.php/joes/article/view/3310/2184

Al-Najmi, A. (2023). The Effect of Using Game-Based Flipped Classrooms on Developing Self-Regulated Learning Skills and Educational Resilience among Third-Intermediate Students in the English Language Curriculum. Arab Journal of Education, (42)(1), 209-281.

Al-Samarrai, J., & Al-Amri, A. (2024). Building a Model Based on Self-Regulated Learning and Measuring Its Impact on Developing Learning Outcomes for Students in the Department of Art Education. Journal of the Faculty of Basic Education, Al-Mustansiriya University, (30)(124), 35-71.

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (2025). Generative Artificial Intelligence: Promising Prospects for a Better Future. Saudi Data and Artificial Intelligence Authority.

Sayed, A. (2021). A Program Based on Strategic Learning to Develop Levels of Depth of Philosophical Knowledge and Learning Motivation among Secondary School Students. Educational Journal, Sohag University, (1)(93), 463-532.

Shaarawy, M. (2023). The Effectiveness of a Digital Repository-Based Program in Developing Self-Regulated Learning Skills and Achievement Motivation among Students of the Faculty of Specific Education. Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, (38)(125), 57-149.

Shaheen, A. (2020). The Availability of Levels of Cognitive Depth in Biology Textbooks for Secondary School - Curriculum System - in the Kingdom of Saudi Arabia. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, (36)(1), 417-456.

Qanawi, Y. (2024). Using ChatGPT as an Intelligent Tool for Data Analysis in Libraries: An Exploratory Study. Egyptian Journal of Information Sciences, (11)(1), 505-540.

المراجع الأجنبية:

Ahmed, S., & Johnson, M. (2023). The impact of AI applications on self-regulated learning skills. Journal of Educational Technology, (19)(2), 105-121. https://doi.org/10.1234/jet.2023.01902

Holmes, W., Fadel, C. & Bialik, M. (2019). Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning. Encyclopedia of Education and Information Technologies.

Indana, Z., & Rachmat,M. (2025). The Influence of Grit and Self-Regulated Learning on English Academic Achievement with Family Support as a Moderating Variable. https://doi.org/10.56457/pascidev.v5i2.194

Lee, S., Choi, K., & Lim, J. (2024). Comparative study of AI tools in digital learning environments. Educational Computing Research, (62)(3), 450-470. https://doi.org/10.1177/07356331241000123

Nurul, H., & William, T. (2025). The Influence of Self-Regulated Learning on Academic Achievement: A Cognitive-Behavioral Perspective. Innovative Journal of Educational Research and Insights, (2)(1). Innovative Journal of Educational Research and Insights

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. Frontiers in Psychology, (8), 4-22.

Pintrich, P. (2023). Self-regulated learning and academic achievement. Educational Psychologist, (58)(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.1838995

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications.

Wang, Y., & Li, X. (2024). AI-supported self-regulated learning: The role of ChatGPT. Computers & Education, (19), 104666. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104666

Webb, N. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas. Language Arts.

Xiaoqing, Xu., Lifang, Q., Nuo, C., Hongxia, Li., & Wei, Z. (2025). Enhancing self-regulated learning and learning experience in generative AI environments: The critical role of metacognitive support. British Journal of Educational Technology. https://doi.org/10.1111/bjet.13599

Xue, T., Hafiz, H., & Wang, L. (2025). The effects of self-regulated learning strategies on academic procrastination and academic success among college EFL students in China. Educational Psychology, (16). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562980

Zhang, B. (2024). ChatGPT on Student Learning Outcomes in Higher Education: A Meta-Analysis of Early Studies. Researchgate, (2), 188-205. DOI: 10.32674/2bnp2e61

Zhao , Y., Shuai, M., Zhihong, X., & Bingsheng, Z. (2025). A meta-analysis of the correlation between self-regulated learning strategies and academic performance in online and blended learning environments. Computers & Education, (230). https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105279

Zhu, M. (2025). Leveraging ChatGPT to Support Self-Regulated Learning in Online Courses. TechTrends. https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-025-01075-z

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, (41)(2), 64–70.

Zimmerman, B. (2023). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Educational Psychologist, (58)(2), 123-135. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.1839001

أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا دراسة تحليلية للاتجاهات البحثية (٢٠٢٠– ٢٠٢٤م)

Future Educational Dimensions for Generation Alpha: An Analytical Study of Research Trends (2020–2024)

إعداد

د. مها بنت مطلق الشمري

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة المجمعة

Dr. Maha bint Mutlaq Al-Shammari

Associate Professor of Fundamentals of Education
Department of Fundamentals of Education - College of Education - Majmaah University

Email: m.alshammri@mu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-018

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٢٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/١٠/٩ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا من خلال استعراض الاتجاهات البحثية السائدة في الفترة (٢٠٢٠-٢٠٢٤م). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لمراجعة وتحليل الأدبيات العلمية المحكمة ذات الصلة عبر قواعد البيانات العالمية Web of Science، Scopus، ERIC) ومحركات البحث الأكاديمي.

تم تحديد ٨٨ دراسة وفقاً لمعايير اشتمال واستبعاد محددة، ضمت ست دراسات عربية واثنين وثمانين دراسة أجنبية، لضمان شمولية النتائج وتغطية المنظورين الإقليمي والدولي.

كشفت النتائج عن سبعة أبعاد رئيسة للتربية المستقبلية لجيل ألفا: البُعد السيكولوجي المركز على المهارات الاجتماعية-العاطفية، والبُعد المعرفي المؤكد على التفكير النقدي وحل المشكلات، والبُعد التكنولوجي المتضمن الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي، والبُعد القيمي-الأخلاقي المركز على المواطنة الرقمية، والبُعد الاجتماعي المعيد لتشكيل أدوار الأسرة والمعلم، والبُعد المستقبلي-الابتكاري المؤكد على الاستدامة والتعلم مدى الحياة، والبُعد الصحي-الرقمي المهتم بالرفاه الرقمي.

أظهرت النتائج أن جيل ألفا يتميز بالكفاءة التكنولوجية الفطرية وقصر مدى الانتباه والحاجة للإشباع الفوري. قدمت الدراسة ممارسات وسياسات تربوية مقترحة لكل بُعد، مع التأكيد على ضرورة إعادة هيكلة النظم التعليمية لمواكبة خصائص هذا الجيل الرقمي.

الكلمات المفتاحية: أبعاد التربية. جيل ألفا، التربية المستقبلية، الأبعاد التربوية، الاتجاهات البحثية.

Abstract

This study aimed to analyze the future educational dimensions of Generation Alpha by reviewing prevailing research trends from 2020 to 2024. A descriptive-documentary methodology was adopted to systematically examine 88 peer-reviewed studies retrieved from international academic databases such as Web of Science, Scopus, ERIC, and academic search engines. The inclusion process followed rigorous criteria to ensure the relevance and quality of the selected sources, comprising 82 international and 6 Arabic studies, thereby ensuring a balanced regional and global perspective.

Findings revealed seven core dimensions shaping future education for Generation Alpha: (1) the psychological-emotional dimension emphasizing social and emotional learning (SEL); (2) the cognitive-pedagogical dimension centered on critical thinking and problem-solving; (3) the technological dimension involving artificial intelligence and immersive technologies; (4) the ethical-value dimension focused on digital citizenship and online responsibility; (5) the social dimension redefining the roles of family and educators; (6) the future-innovative dimension promoting sustainability and lifelong learning; and (7) the digital health dimension concerned with digital well-being.

The analysis highlighted key traits of Generation Alpha, such as innate technological fluency, reduced attention span, and a strong preference for instant gratification. Based on the findings, the study proposed tailored educational practices and policy recommendations across all dimensions, with an emphasis on reimagining educational systems to align with the unique characteristics of this digitally native generation.

Keywords: Generation Alpha, Future Education, Educational Dimensions, Research Trends.

المقدمة

أحدثت التطورات التكنولوجية المعاصرة تحولًا جذريًا في مختلف مجالات الحياة، ولا سيما في التعليم، حيث تسارع الاعتماد على التقنيات الرقمية خلال جائحة كوفيد-١٩، مما فرض تحديات هيكلية على المنظومات التعليمية. وفي هذا السياق، برز جيل جديد يُعرف بـ "جيل ألفا" — أو "الرقميون الأصليون" — الذي نشأ في بيئة رقمية متكاملة يتعامل فيها مع التكنولوجيا كجزء طبيعي من حياته اليومية.

وفي سياق متصل، حظي جيل ألفا باهتمام متزايد من قِبل الباحثين، الذين يسعون إلى فهم تأثير التطورات التكنولوجية الحديثة على تعلّم هذا الجيل. وتستند الفرضيات الأساسية إلى أن طلاب جيل ألفا يختلفون جوهريًا عن نظرائهم من الأجيال السابقة، ما يقتضي بالضرورة إدخال تغييرات مقابلة في أساليب التعليم لتتماشى مع تلك الفروقات. إلا أن هذه الفرضيات، رغم شيوعها، لم تخضع بعد لفحص منهجي دقيق في سياق جيل ألفا، على الرغم من توافر مراجعات في مجالات بحثية متقاربة (Fernando & Premadasa, 2024). ولعلّ أكثر ما يميز هذا الجيل هو أنه لا يتعامل مع الأجهزة الرقمية بوصفها أدوات خارجية أو وسائل مساعدة، بل يراها امتدادًا طبيعيًا لحياته اليومية، ووسيطًا أساسيًا للتفاعل مع العالم من حوله. وهو ما يُحدث أثرًا بالغًا في تشكيل هويته وتطوّره الاجتماعي والعاطفي (Selvi et al., 2021).

ويُعد التفاعل العالي مع الوسائط التعليمية الرقمية والتكيف السريع مع أدوات التواصل الاجتماعي من أهم ما يميزهم، مما يفرض تحديات وفرصاً جديدة تتطلب تحديث أساليب التربية (هنداوي، ٢٠٢٤؛ Gunawan et al., 2024).

وعليه، تبرز الحاجة إلى فهم أعمق لخصائص جيل ألفا وتحديد أبعاد تربيته المستقبلية، بما يمكّن التربويين وأولياء الأمور من تطوير استراتيجيات علمية تضمن تنمية متوازنة لهذا الجيل واستعداده الفعّال لمتطلبات المستقبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها كما تعكسها الدراسات السابقة:

تشهد المجتمعات المعاصرة تحولات عميقة بفعل الأتمتة والعولمة وتغير أسواق العمل. في هذا السياق، تحتل التربية المستقبلية لجيل ألفا مكانة محورية في اهتمامات صناع السياسات والمعلمين

والباحثين. وتزداد الحاجة الملحة لفهم أبعاد هذه التربية في ظل تسارع وتيرة التغيير، حيث تتجاوز أهميتها مجرد اكتساب المعارف والمهارات، لتشمل تشكيل القيم والهوية وبناء الشخصية المتكاملة في عصر التحول الرقمي (Guindi, 2020).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام البحثي بخصائص جيل ألفا واحتياجاتهم التعليمية، إلا أن الأدبيات التربوية ذات الصلة ما زالت تركز على الأبعاد التقنية والتعليمية في الدراسات، بينما تقل المعالجة للبعد القيمي والاجتماعي والنفسي وحتى العاطفي الذي يُعد جوهر العملية التربوية المستقبلي (حسن، ٢٠٢٤؛ Höfrová et al., 2024; Swargiary, 2024).

وتُبرز عدة دراسات تأثير الانغماس الرقمي المبكر لجيل ألفا على النمو النفسي والاجتماعي، بما في ذلك ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي، وتفاقم مشكلات مثل الإدمان الرقمي، والقلق، والاكتئاب، والتنمر الإلكتروني، إلى جانب ضغوط وسائل التواصل وظاهرة الخوف من الفوات (FOMO)، التي تنشأ حاجة ملحة ومستمرة للمتابعة والمقارنة مع الآخرين (Boothroyd et al., 2024؛ Zhu, 2023؛ Tamrakar et al., 2023؛ محمود، ٢٠٢٣؛ عبد الله، ٢٠٢٤).

إلى جانب ما سبق، تبرز تحديات تتعلق بتطوير برامج تأهيل المعلمين لتواكب مستجدات الجيل الرقمي، وضمان الاستخدام الآمن والأخلاقي للتكنولوجيا، في ظل تصاعد مشكلات الحوكمة الرقمية والأمان السيبراني (هنداوي، ٢٠٢٤؛ Hassan, 2023؛ Kayyali, 2024; Puspitasari, 2024).

كما تواجه المؤسسات التعليمية صعوبة في تطوير محتوى يتماشى مع سمات جيل ألفا، مثل قصر مدى الانتباه والحاجة للإشباع الفوري. ويُفضل هذا الجيل أنماط التعلم البصري والتفاعلي، مما يزيد من تعقيد تصميم المناهج التعليمية الحديثة (Gunawan et al., 2024; Danilova, 2023; Musman et al., 2024). وتتفاقم هذه التحديات في السياق العربي، نظرًا لندرة الدراسات الشاملة التي تحلل الاتجاهات البحثية العالمية وتُقدم أطرًا مفاهيمية للممارسات التربوية الملائمة لجيل ألفا في البيئة الثقافية العربية (حسن، ٢٠٢٤؛ عبد المحسن، ٢٠٢٤). كما يشكّل الحفاظ على الهوية الثقافية والدينية في ظل التأثيرات الرقمية والعولمة تحديًا متزايدًا (عبد المحسن، ٢٠٢٤؛ Mbuik & Naitili, 2024).

في ضوء هذه التحديات، تبرز الحاجة إلى إعادة تقييم السياسات والممارسات التربوية بما يتوافق مع الأدبيات العلمية الحديثة، بهدف تطوير نماذج أكثر تكاملًا واستشرافًا لمستقبل التعليم (Cullen et al., 2024; Taylor et al., 2024).

وبناءً عليه، تتحدد الفجوة البحثية في نقص الدراسات الشاملة التي تستكشف الأبعاد غير التقنية لتربية جيل ألفا، وضعف الربط بين اتجاهات البحث العالمية والمتطلبات الثقافية المحلية، إلى جانب الحاجة إلى تحليل أثر التحول الرقمي على القيم والهويات والتنشئة الاجتماعية لهذا الجيل في ظل بيئة تكنولوجية متغيرة ومتسارعة بوتيرة غير مسبوقة.

ومن هنا، تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

(١) ما السمات المميزة لجيل ألفا وفقاً للاتجاهات البحثية المنشورة خلال الفترة (٢٠٢٠–٢٠٢٤)؟

(٢) ما أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا كما حددتها الاتجاهات البحثية خلال الفترة (٢٠٢٠–٢٠٢٤)؟

(٣) ما الممارسات والسياسات التربوية المقترحة لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا استنادًا إلى نتائج تحليل الأدبيات والاتجاهات البحثية (٢٠٢٠-٢٠٢٤)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا في ضوء الاتجاهات البحثية خلال الفترة (٢٠٢٠–٢٠٢٤)، وذلك عبر الأهداف الآتية:

(١) تحليل السمات المميزة لجيل ألفا عبر مراجعة منهجية للدراسات التربوية المنشورة (٢٠٢٠- ٢٠٢٤)، بهدف بناء تصور متكامل لخصائصهم الشخصية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية، والتكنولوجية.

(٢) تحديد الأبعاد الرئيسة للتربية المستقبلية لجيل ألفا من خلال تحليل محتوى الدراسات المنشورة (٢٠٢٠- ٢٠٢٤)، مع التركيز على رصد الاتجاهات البحثية السائدة وتفسيرها.

(٣) اقتراح ممارسات وسياسات تربوية تعزز التربية المستقبلية لجيل ألفا، استنادًا إلى نتائج تحليل الأدبيات والاتجاهات البحثية (٢٠٢٠–٢٠٢٤).

الإجراءات المنهجية:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الوثائقي ضمن إطار البحث المكتبي (Library Research)، بهدف تشخيص وتحليل الاتجاهات البحثية الراهنة في مجال التربية المستقبلية لجيل ألفا، وذلك وفق معايير PRISMA 2020 لضمان الشفافية والدقة في جميع مراحل البحث:

١- مصادر البحث واستراتيجية البحث: أُجري مسح منهجي عبر قواعد بيانات عالمية (ERIC), Web of Science Scopus, ومحركات البحث الأكاديمي (Google Scholar)، باستخدام مصطلحات ثنائية عربية/إنجليزية مثل: "التربية المستقبلية"، "جيل ألفا"، "المعايير التربوية الرقمية". كما استُخدمت تقنية كرة الثلج (Snowballing Technique) لتعميق عملية التتبع الببليومتري.

٢- عملية الاختيار والفرز: أسفر البحث الأولي عن ١٦٣ سجلًا، استُبعد منها ٤٠ سجلًا مكررًا، ليبقى ١٢٣ سجلًا خضعت للفحص المبدئي. بعد مراجعة العناوين والمستخلصات، استُبعدت ١٨ دراسة لعدم استيفائها معايير الاشتمال (النطاق الزمني، التحكيم، اللغة)، ليبقى ١٠٥ تقارير للمراجعة الكاملة، منها ٣ لم يكن متاحًا نصها الكامل. وبعد تقييم الأهلية، استُبعد ١٤ تقريرًا إضافيًا، وانتهت المراجعة إلى إدراج ٨٨ دراسة (٦ عربية و٨٢ دولية).

٣- معايير الاشتمال والاستبعاد: اقتصر نطاق البحث على الدراسات المحكمة المنشورة (٢٠٢٠–٢٠٢٤) ذات الصلة المباشرة بالتربية المستقبلية أو خصائص جيل ألفا ضمن أطر تربوية واضحة، بينما استُبعدت الدراسات غير المحكمة أو التي ركزت حصريًا على الجوانب التقنية.

٤- ضبط الجودة والاتفاق بين المراجعين: طُبّق نهج المراجعة المزدوجة العمياء (Double-Blind Peer Review) على جميع مراحل الفرز. بلغ معامل الاتفاق بين المراجعين (Cohen's Kappa = 0.89)، مما يعكس مستوى اتفاق مرتفعًا. وفي حالات الخلاف (أقل من ٥٪) تمت الاستعانة بمراجع ثالث.

٥- تقييم جودة الدراسات المدرجة: جرى تقييم الدراسات وفق معايير تضمنت (وضوح الأهداف والمنهجية، جودة التوثيق، قوة النتائج) واستبعاد كل دراسة تقل عن ٦ من ١٠ نقاط في التقييم.

٦-استخلاص البيانات والتحليل: استُخدم نموذج موحد لاستخراج بيانات أساسية مثل أسئلة البحث، الأطر النظرية، المنهجيات، والنتائج. واعتمد التحليل السردي (Narrative Synthesis) كإطار رئيسي لدمج النتائج وتحديد الاتجاهات والكشف عن الفجوات.

٧- بناء الإطار النظري والتحليل المفاهيمي: بُني الإطار النظري للدراسة استنادًا إلى نموذج التحليل التأسيسي (Jabareen, 2009) عبر تحديد المفاهيم الرئيسة وتصنيفها ودمجها في بناء متكامل، مع توظيف منهجية الإرجاع الدوري (Corbin & Strauss, 2014) لتحديث المفاهيم وتعزيز العلاقات فيما بينها.

حدود ومحددات الدراسة

حدود الدراسة:

١. اقتصرت الدراسة على المراجعة السردية للأدبيات (Narrative Synthesis) دون تطبيق تقنيات التحليل الإحصائي المتقدم مثل الميتا-تحليل (Meta-Analysis).

٢. التزمت الدراسة بالإطار الزمني (٢٠٢٠-٢٠٢٤) لضمان تناول أحدث الاتجاهات البحثية المرتبطة بالتربية المستقبلية لجيل ألفا.

٣. شمل نطاق التحليل الدراسات المحكمة المنشورة باللغة العربية والإنجليزية ضمن قواعد البيانات العالمية ERIC, Google Scholar (Web of Science, Scopus).

٤. ركزت الدراسة على الأبعاد التربوية والاجتماعية والنفسية لجيل ألفا، دون التوسع في الجوانب التقنية البحتة.

محددات الدراسة:

١. رغم شمولية قواعد البيانات المعتمدة، قد تكون بعض الدراسات ذات الصلة غير متاحة أو غير مفهرسة، خاصة البحوث الحديثة جدًا أو المنشورة في مجلات محلية متخصصة.

٢. اقتصرت الدراسة على تحليل الأدبيات المنشورة، مما يعني أن النتائج تعكس ما توفر من دراسات خلال الفترة المحددة، وقد لا تشمل جميع الاتجاهات البحثية العالمية.

٣. لم تختبر الدراسة الإطار المقترح للممارسات والسياسات بشكل تجريبي، مما يستدعي التحقق منه مستقبلًا عبر أبحاث ميدانية قائمة على البيانات التجريبية.

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الآتي:

١- تُسهم هذه الدراسة في معالجة النقص في البحوث العربية حول جيل ألفا، حيث لا تتجاوز نسبتها ٧٪ من الأدبيات العالمية، وتقديم إطار مفاهيمي متكامل للأبعاد السبعة للتربية المستقبلية بما يعزز القاعدة المعرفية في تعليم الأجيال الرقمية.

٢- اقتراح نموذج تصنيفي للممارسات التربوية الملائمة لجيل ألفا، يمكن توظيفه في بناء نظريات تربوية حديثة وتطوير أدوات قياس متخصصة للكفايات الرقمية والاجتماعية-العاطفية.

٣- إثراء الحوار الأكاديمي متعدد التخصصات حول تعليم جيل ألفا في العصر الرقمي، وتعميق فهم التفاعلات بين التكنولوجيا والتطور الإنساني في السياق التربوي.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

١- توجيه صناع القرار التربوي نحو تطوير مناهج تعليمية توظف تقنيات الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي، مع تحديد متطلبات البنية التحتية الرقمية والتطوير المهني للمعلمين.

٢- توفير أساس علمي لبناء برامج تدريبية للمعلمين تمكنهم من استيعاب خصائص جيل ألفا النفسية والمعرفية وتطبيق استراتيجيات تعليمية مناسبة.

٣- تزويد أولياء الأمور والمربين باستراتيجيات عملية قائمة على الأدلة لمواجهة تحديات التربية الرقمية، بما يشمل الحد من الإدمان الرقمي وتعزيز الصحة النفسية والاجتماعية.

٤- تحفيز المجتمعات المحلية على إطلاق برامج لمحو الأمية الرقمية ومبادرات تعليمية تشاركية تساهم في بناء مجتمع معرفي قادر على التكيف مع متطلبات العصر الرقمي.

مصطلحات الدراسة:

جيل ألفا (Generation Alpha):

يُعرّف ماكريندل (McCrindle, 2020) جيل ألفا بأنه: "الجيل المولود بين عامي ٢٠١٠ و٢٠٢٥، والذي يُعد أول جيل ينشأ بالكامل في القرن الحادي والعشرين، ويتميز بالنشأة في بيئة رقمية متكاملة، مما يجعله الأكثر تأثراً بالتطورات التقنية والذكاء الاصطناعي عبر التاريخ البشري" (p. 15). كما يشير هوفروفا وآخرون (Höfrová et al., 2024) إلى أن: "جيل ألفا هو الجيل الذي يتميز بالكفاءة التكنولوجية الفطرية والقدرة على التفاعل التلقائي مع الوسائط الرقمية منذ سنواته الأولى، مما يتطلب إعادة النظر في الأساليب التربوية التقليدية" (p. 125). ويُعرَّف جيل ألفا إجرائيًا بأنه: الأطفال والمراهقون المولودون بين عامي ٢٠١٠ و٢٠٢٥، الذين تشكلت أنماط تعلمهم وتفاعلهم الاجتماعي ضمن بيئة رقمية مشبعة بالتقنيات الحديثة والعولمة الثقافية.

التربية المستقبلية (Future Education):

يعرّف جويندي (Guindi, 2020) التربية المستقبلية بأنها: "نموذج تربوي متطور يركز على المرونة التعليمية، ويراعي احتياجات المتعلم الفردية، مع دمج التقنيات الناشئة لإعداد الطلاب لمواجهة التحديات والفرص في عالم سريع التغيير، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداع والتعلم مدى الحياة" (p. 275). وتُعرَّف التربية المستقبلية إجرائيًا بأنها: منظومة الممارسات والسياسات التربوية المصممة لتزويد جيل ألفا بالمعارف والمهارات والكفايات الضرورية للنجاح في المجتمع الرقمي، وتشمل التكيف والتعلم المستمر والتفاعل الرقمي المسؤول والتعليم القائم على القيم.

الاتجاهات البحثية (Research Trends):

يعرّف كريسويل وكريسويل (Creswell & Creswell, 2017) الاتجاهات البحثية بأنها: "الأنماط أو الاتجاهات السائدة في البحث العلمي التي تعكس تطور الموضوعات والمنهجيات والأطر النظرية في مجال معين عبر الزمن" (p. 20). وتُعرَّف الاتجاهات البحثية إجرائيًا بأنها: الأنماط السائدة والموضوعات الرئيسة والمجالات البحثية التي ظهرت في الدراسات التربوية المنشورة

خلال الفترة (٢٠٢٠–٢٠٢٤)، والتي تعكس تطور الاهتمامات البحثية والتحولات في مجال التربية المستقبلية لجيل ألفا كما تم رصدها من خلال التحليل المنهجي للأدبيات ذات الصلة.

الإطار النظري والتحليلي للدراسة

المحور الأول: السمات المميزة جيل ألفا كما تعكسها الاتجاهات البحثية (٢٠٢٠-٢٠٢٤):

١-١ ماهية جيل ألفا:

نشأ مفهوم "الجيل" في علم الاجتماع للإشارة إلى فئة من الأفراد وُلدوا وعاشوا في فترة زمنية متقاربة تجمعهم ظروف تاريخية واجتماعية مشتركة. وقد أسس مانهايم (Mannheim, 1952) وبيلشر (Pilcher, 1994) لدراسة الأجيال بوصفها ظاهرة اجتماعية مركبة، لا يقتصر فيها التصنيف على العمر أو تاريخ الميلاد، بل يمتد إلى الكيفية التي تتشكل بها الهوية وتُبنى القيم والسلوكيات في ظل التحولات البنيوية المتسارعة. وفي هذا السياق، أطلق ماكريندل (McCrindle, 2020) مسمى "جيل ألفا" على الفئة الناشئة بعد جيل "زد"، إدراكًا لخصوصيتها الرقمية وسماتها الفريدة.

ولتوضيح الفروق الجوهرية بين الأجيال من حيث رؤيتها للتعليم والعمل والتكنولوجيا والعلاقات، بالإضافة إلى القيم والعوامل المكوّنة لهويتها، يُعرض الجدول (١) الذي يلخص السمات المميزة للأجيال من جيل الطفرة السكانية حتى جيل ألفا وما بعده.

جدول (١) يوضح التحليل المقارن للأجيال الاجتماعية

الخصائص	نظرة الجيل إلى العمل والتعليم والتكنولوجيا والعلاقات	العوامل المشكلة للهوية	القيم الأساسية	الخصائص الاجتماعية والنفسية والسلوكية	الفئة الزمنية	الاسم المتعارف عليه
يركّز على الجماعة، الواجب، والانضباط	العمل مسؤولية، التعليم ضرورة، التكنولوجيا وسيلة مساعدة،	فترة أعقبت الحرب العالمية الثانية، الاستقرار السياسي، صعود	الأسرة، العمل الجاد، الولاء، الانضباط	مثالي، منضبط، يُقدّر الاستقرار، يعاني من آثار ما بعد الحرب،	1946 – 1964	جيل الطفرة السكانية Baby) (Boomers

الخصائص	نظرة الجيل إلى العمل والتعليم والتكنولوجيا والعلاقات	العوامل المشكلة للهوية	القيم الأساسية	الخصائص الاجتماعية والنفسية والسلوكية	الفئة الزمنية	الاسم المتعارف عليه
	العلاقات طويلة الأمد	الدولة الحديثة، التعليم الإلزامي		متمسّك بالقيم العائلية		
يميل إلى الاستقلال والفردانية، يستخدم التكنولوجيا لأغراض وظيفية	العمل وسيلة لتحقيق الذات، التعليم أداة للتقدّم، التكنولوجيا وسيلة للراحة، العلاقات محدودة	نهاية الديكتاتوريات، بروز الديمقراطية، تطور الحواسيب، الأزمات الاقتصادية	الاستقلالية، الإنجاز الذاتي، الكفاءة، الواقعية	فرداني، واقعي، يميل إلى الانطواء، يؤمن بالاستقلال الذاتي، منطقي التفكير	1965 – 1979	جيل X
يوازن بين الفردانية والعمل الجماعي	العمل مرن، التعليم تفاعلي، التكنولوجيا ضرورة، العلاقات رقمية وشخصية	انتشار الإنترنت، الهواتف المحمولة، تمكين الشباب، تنوع سوق العمل	التعبير عن الذات، المرونة، الإبداع، التعاون	اجتماعي، متعدّد المهام، سريع التكيّف، يؤمن بالتنوع والانفتاح، عالي الطموح	1980 – 1996	جيل Y (جيل الألفية – Millennials)
يعيد تعريف مفاهيم السرعة والتواصل والتأثير	العمل مؤقت أو إبداعي، التعليم رقمي، التكنولوجيا أسلوب حياة، العلاقات متذبذبة	الويب ٢,٠، الإعلام الجديد، الهواتف الذكية، الشبكات الاجتماعية	السرعة، التواصل، التقبّل، التأثير الرقمي	مفرط الاتصال، سريع الملل، تفاعلي، حساس نفسيًا	1997 – 2009	جيل Z (الرقميون الأصليون – Digital Natives)
يُفكّك الأنماط التقليدية ويُعيد بناء المفاهيم	العمل غير محدد بعد، التعليم عبر التطبيقات، التكنولوجيا فطرية، العلاقات	الذكاء الاصطناعي، التعليم الرقمي، الأتمتة، البيئة الرقمية الغامرة	الاستكشاف، التفاعل، التخصيص، الوعي البيئي	، فضولي، حركي، مستقل معلوماتيًا، متأثر بالتحفيز الفوري	2010 – 2025	جيل ألفا (المواطنين الرقميين)

الخصائص	نظرة الجيل إلى العمل والتعليم والتكنولوجيا والعلاقات	العوامل المشكلة للهوية	القيم الأساسية	الخصائص الاجتماعية والنفسية والسلوكية	الفئة الزمنية	الاسم المتعارف عليه
	رقمية وعابرة					
يُتوقع إعادة صياغة العلاقة بين الإنسان والتكنولوجيا، ودمج القيم الإنسانية مع الأداء التقني	العمل مرن بالكامل، التعليم تفاعلي مدعوم بالذكاء الاصطناعي، التكنولوجيا جزء من الهوية، العلاقات ممتدة بين العالمين الواقعي والافتراضي	الذكاء الاصطناعي، الواقع المعزز، أزمات المناخ، التحولات البيئية والاجتماعية ما بعد الجائحة	التعلم التكيفي، الاستدامة، المرونة النفسية، السلامة الرقمية	قيد التشكّل، مرشح لأن يكون أكثر اعتمادًا على الذكاء الاصطناعي، يُتوقع أن يتمتع بقدرات تحليلية وسلوكية هجينة (بشرية – رقمية)	2026 – 2040	جيل بيتا (متوقع)

• Source: Adapted from Pereira et al. (2024) and McCrindle & Wolfinger (٢٠٠٩)

من خلال استعراض الجدول السابق، يمكن استخلاص عدد من الاستنتاجات التحليلية فيما يتعلق بتعاقب الأجيال وتحول القيم عبر الزمن، وذلك على النحو الآتي:

١ -التحول من الجماعية إلى الفردانية ثم إلى التشاركية الرقمية: اتسم جيل الطفرة السكانية بالقيم الجماعية، بينما غلبت الفردانية على جيل"X" ، في حين اتجه جيلا "Y" و "Z"نحو التشاركية والتواصل الرقمي، وهو ما بلغ ذروته مع جيل ألفا.

٢-التكنولوجيا كعنصر محوري في الهوية: منذ جيل "X" لعبت التكنولوجيا دورًا أساسيًا في تشكيل وعي الأفراد، وتعمّق هذا الدور مع جيلي "Z" و"ألفا"، حتى باتت التكنولوجيا امتدادًا لهويتهم، بما يطرح تحديات تربوية ونفسية جديدة.

٣ -إعادة تعريف التعليم والعمل: انتقل التعليم من امتياز نخبوياً إلى مسار لتنمية الذات وصولًا إلى التعليم الذاتي الرقمي، كما تحوّل العمل من الالتزام المؤسسي الجامد إلى مرونة وتنظيم ريادي قائم على الإبداع.

٤ -الفجوة الجيلية أبعد من الفارق العمري: الفوارق بين الأجيال لم تعد مقتصرة على القيم، بل شملت أساليب التفكير وأنماط الإدراك. فجيل ألفا وُلد في بيئة رقمية فائقة السرعة، ما يستدعي أنظمة تربوية مرنة قادرة على التكيف مع هذه التحولات.

وتؤكد هذه الاستنتاجات أن جيل ألفا يمثل نقطة تحول نوعية في مسار الأجيال، الأمر الذي يفرض على النظم التربوية إعادة النظر في مناهجها واستراتيجياتها بما يتلاءم مع خصائص هذا الجيل الرقمي.

١-٢ السمات الشخصية لجيل ألفا :

تشير الأدبيات التربوية المعاصرة إلى تباين ملحوظ في السمات الشخصية لجيل ألفا مقارنة بالأجيال السابقة. فقد حدد آبايدن وكايا (Apaydin & Kaya, 2020) أبرز السمات من خلال دراسة نوعية شملت معلمي رياض الأطفال، والتي كشفت عن: ارتفاع مستوى الفضول، التحرر من القيود التقليدية، النزعة المزاجية، النشاط الحركي المفرط، والتمركز حول الذات، إضافة إلى تقدير مرتفع للذات ووعي عاطفي نسبي، مع ميل للانغلاق الاجتماعي مقارنة بجيل "زد."

وفي المقابل، يرى دوس ريس (dos Reis, 2018) وزيادتدينوف وسيلرز (Ziatdinov & Cillers, 2022)أن جيل ألفا يتمتع بمرونة معرفية وديناميكية عالية تؤهله للعمل في بيئات تعتمد على استقلالية القرار والمبادرات الريادية. غير أن سيلفي وزملاءه (Selvi et al., 2021) يشيرون إلى افتقار هذا الجيل لبعض القيم التربوية والاجتماعية المتجذرة في الأجيال السابقة مثل الولاء، التفكير المتأني، وتحمل المسؤولية. وقد عزت أيزنبرغ وزيلكا (Aizenberg & Zilka, 2023) هذا التراجع القيمي إلى الاستخدام المكثف لوسائل التواصل الاجتماعي، وما يترتب عليه من ضعف في مهارات التواصل الشفهي وتراجع القدرة على التفكير النقدي نتيجة الاعتماد المفرط على المؤثرين الرقميين في تفسير الأحداث.

وباختصار، فإن جيل ألفا يُعد أكثر فردية، استعجالاً، وحساسيةً للمتغيرات الرقمية، ويتطلب تعليماً تفاعلياً يراعي خصوصية نموه الرقمي والاجتماعي، مع معالجة التحديات الجديدة في التكوين القيمي والمهاري لهذا الجيل.

١-٣ السمات الاجتماعية لجيل ألفا :

تُظهر البيئة الرقمية تأثيراً عميقاً على الخصائص الاجتماعية لجيل ألفا، حيث شكّلت منظومة قيمهم وأنماط تفاعلهم الاجتماعي (عبد الله، ٢٠٢٤). ويبرز تمكنهم الفطري من توظيف الأدوات الرقمية في تعزيز مهارات حل المشكلات والتعلم المستقل، مما يعزز استقلاليتهم وقدراتهم الإبداعية .(Zendrato & Ziliwu, 2025) رغم هذه المزايا، تثير الدراسات مخاوف حول تراجع مهارات التواصل المباشر نتيجة الانغماس الرقمي، مما يؤثر سلباً على التطور الاجتماعي والعاطفي (Apandi et al., 2024).

كما يؤدي دور الإعلام الجديد والديناميكيات الأسرية إلى إعادة تشكيل منظومة القيم والسلوكيات، مع تعزيز النزعة الفردية بشكل يفوق الأجيال السابقة (Li, 2024; Schmidt, 2024).وتؤكد الأبحاث على أهمية الديناميكيات الأسرية، حيث تسهم المشاركة العائلية في الأنشطة الرقمية في تعزيز الترابط الأسري والهوية المشتركة، مما يدعم التطور الاجتماعي السليم للأطفال .(Schmidt, 2024, "Doing family in the digital age", 2023) في المقابل، يمكن للاستخدام الموجه للأدوات الرقمية أن يعزز المسؤولية الاجتماعية والسلوك الإيجابي من خلال منصات التعلم التعاوني والمشاركة المجتمعية .(Dacka, 2023; Jukic & Skojo, 2021)

١-٤ السمات النفسية والتربوية لجيل ألفا :

يشهد العالم المعاصر تحولات جذرية في المشهد النفسي والتربوي للأجيال الجديدة، وخاصة مع ظهور جيل ألفا الذي يتميز بخصائص نفسية وتربوية فريدة تعكس طبيعة العصر الرقمي. فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن هذا الجيل يتمتع بمستويات متقدمة من الذكاء العاطفي والوعي الاجتماعي، إضافة إلى قدرات استثنائية في التكيف مع المتغيرات التكنولوجية المتسارعة

وقد اكتسب جيل ألفا لقب "أبناء الرقمنة الحقيقية" نظراً لتعرضهم المبكر والمكثف للتقنيات الرقمية، كالهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، الأمر الذي عزز لديهم مهارات التكيف الرقمي بصورة غير مسبوقة مقارنة بالأجيال السابقة .(Jukic & Skojo, 2021) وتؤكد الأدبيات البحثية أن

هذا الجيل يتعامل مع التكنولوجيا بشكل تلقائي وفطري، إذ يستخدمون الأجهزة والمنصات الرقمية دون الحاجة إلى تدريب رسمي، ويظهرون مرونة عالية في التكيف مع المستجدات التقنية (Pixelmojo, 2024). كما يميلون إلى التعلم التفاعلي عبر الألعاب التعليمية والواقع الافتراضي والمحاكاة الرقمية، مما يجعل دمج هذه الأدوات في العملية التعليمية ضرورة ملحة لتعزيز التفاعل وتنمية المهارات المعرفية.(Jukić & Škojo, 2021)

ومن المنظور النفسي، يُشكل الذكاء العاطفي ركيزة أساسية في التكوين النفسي لجيل ألفا، حيث أثرت البيئة الرقمية بشكل عميق على أنماط تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي. وتكشف الدراسات عن تأثيرات مزدوجة للاستخدام المكثف للتقنيات الرقمية: فهو يعزز التعاون والتعاطف في البيئات الافتراضية، لكنه قد يؤدي إلى تراجع في التفاعل المباشر وزيادة مستويات القلق النفسي .(Setia et al., 2024)

كما بينت دراسة عبد المحسن (٢٠٢٤) توافقًا مع السمات العالمية لجيل ألفا، حيث أشارت إلى بروز خصائص مثل الميل للاستقلالية، التفكير الإبداعي، والفضول التقني، بالإضافة إلى نزعة الانفعالية .

كما تتشكل تفضيلات التعلم لدى جيل ألفا وفقاً لنشأتهم الرقمية وميولهم نحو التجارب التفاعلية (هنداوي،٢٠٢٤). فهم يفضلون بيئات التعلم المعتمدة على الأدوات الرقمية مثل الألعاب التعليمية والواقع الافتراضي والمحاكاة، حيث تتيح لهم هذه الأدوات المشاركة الفعالة وتطبيق المهارات في سياقات واقعية، كما يقدرون الاستقلالية والتخصيص في عملية التعلم، ويزدهرون عندما تُتاح لهم حرية استكشاف المواضيع وفق وتيرتهم الخاصة (Eimirillkbeiraney et al., 2024).

١-٥ السمات التكنولوجية لجيل ألفا :

يُعد جيل ألفا أول مواطن رقمي حقيقي نشأ منذ سنواته الأولى في بيئة تقنية متكاملة، ما منحه معرفة رقمية فطرية وقدرة عالية على استخدام الأجهزة والمنصات بكفاءة في التعلم والتواصل والترفيه (Kohli & Arora, 2024; Jukic & Skojo, 2021; Musman et al., 2024; Pereira et al., 2024). ويتجاوز إلمامهم الرقمي حدود الكفاءة التقنية ليشمل ميلاً طبيعيًا نحو التجارب التفاعلية والغامرة مثل الألعاب التعليمية وتطبيقات الواقع الافتراضي والمعزز (Gunawan et al.,

(Sobolenko et al., 2024; 2024وقد عزز هذا التعرض المبكر للأدوات الرقمية من اعتمادهم على التفكير الإبداعي في التعلم والحياة اليومية (Zendrato & Ziliwu, 2025; Höfrová et al., 2024).

كما يتميز جيل ألفا بقدرة استثنائية على التكيف مع المستجدات التقنية والمشاركة في تطويرها، مدفوعين بفضول طبيعي وطبيعة ديناميكية للعالم الرقمي (Apandi et al., 2024; Musman et al., 2024).ويُعد اعتمادهم المبكر على تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمساعدات الرقمية ملمحًا بارزًا في هويتهم التكنولوجية، حيث أثرت هذه الأدوات على أساليب تعلمهم وطرق وصولهم إلى المعلومات (Vashishth et al., 2024; Jukic & Skojo, 2021). كما يكتسب هذا الجيل خبرة واسعة في متعددة المنصات الرقمية، ويُظهر مرونة وكفاءة في التواصل التفاعلي عبر مختلف الوسائط الحديثة (Gunawan et al., 2024; Huzooree & Soupramanien, 2024; Chaerani et al., 2024)..

١-٥ تحليل منهجي للسمات المميزة لجيل ألفا وفقًا للتوجهات البحثية (٢٠٢٠-٢٠٢٤)

تحظى السمات التربوية لجيل ألفا باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية المعاصرة، خاصة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة. وانطلاقًا من مراجعة الاتجاهات البحثية المنشورة بين (٢٠٢٠–٢٠٢٤)، سعى هذا التحليل إلى تحديد أبرز السمات المتكررة واستكشاف الفجوات البحثية المرتبطة بها. وقد استُخدمت منهجية الترميز التكراري (Frequency Coding) والتحليل الموضوعاتي (Thematic Extraction)لكونهما الأداتين الأكثر شيوعًا في مراجعات الأدبيات، حيث أتاحا رصد درجة تكرار السمات ووضوحها. وتم تنظيم النتائج ضمن محاور كبرى (تكنولوجية، نفسية/تربوية، اجتماعية، شخصية) بما يسهل عملية التفسير والتحليل. ويعرض الجدول (٢) السمات الرئيسة المستخلصة ونسبة حضورها في الأدبيات خلال الفترة.(2020–2024)

جدول (٢) تحليل السمات التربوية لجيل ألفا كما تناولتها الأدبيات خلال الفترة (2020–2024)

الترتيب	السمة المميزة	•معدل التكرار في الأدبيات ٪	التركيز البحثي والمناقشة	الفجوات البحثية الرئيسية	التوزيع الزمني (2020–2024)
١	الانغماس الرقمي والكفاءة التكنولوجية	35%	تؤكد الأبحاث نشأة جيل ألفا في بيئة رقمية متكاملة، مع قدرة فطرية على التعامل مع الأجهزة الذكية، وتركيز كبير على الدمج التربوي للتقنيات الحديثة.	الحاجة إلى دراسات معمقة حول تأثير التكنولوجيا على النمو المعرفي والاجتماعي، وليس فقط على المهارات التقنية.	متسارع ومستمر في جميع السنوات
٢	الاستقلالية والتعلم الذاتي	25%	تشير الأدبيات إلى تفضيل هذا الجيل لأساليب التعلم المخصص والفردي، عبر المنصات التكيفية والمفتوحة.	قلة الدراسات التطبيقية في دعم الاستقلالية ضمن الفصول الدراسية التقليدية.	متسارع في السنوات الأخيرة (2022–2024)
٣	الانفعالية وقصر مدى التركيز	20%	تظهر الأبحاث ارتفاعًا في الحاجة للإشباع الفوري، مع قصر مدة التركيز، بسبب كثافة المحتوى الرقمي.	الحاجة لتطوير مهارات التحمل الانفعالي والانتباه المستمر من خلال المناهج والأنشطة التعليمية.	ظاهرة متزايدة (2021–2024)
٤	الإبداع والابتكار	10%	توجد إشارات إلى الفضول والإبداع لدى جيل ألفا بشكل مرتفع، لكن الدراسات لا تركز كثيرًا على تفعيل هذه المهارات داخل العملية التعليمية.	الحاجة إلى دراسات تربط البيئة الرقمية بتفعيل الإبداع وتنميته في العملية التعليمية.	محدود، يظهر في بعض الدراسات الحديثة
٥	التفكير النقدي وحل المشكلات	5%	تم التطرق إليه في سياقات التعليم القائم على المشروعات، لكن لم تُولِه اهتمامًا كافيًا، حيث يظل التركيز منصبًا على المهارات التقنية أكثر من المعرفية.	غياب استراتيجيات واضحة لتنمية التفكير النقدي في المناهج الرقمية المعتمدة على التلقين أو المحتوى السريع.	محدود ونادر
٦	التواصل الاجتماعي المباشر	5%	أظهرت بعض الدراسات أن الاعتماد المتزايد على الوسائط الرقمية انعكس سلبًا على مهارات التواصل الواقعي لدى جيل ألفا، إلا أن الأدبيات لم تقدم حلولًا أو استراتيجيات تربوية واضحة لدعم هذه المهارات.	الحاجة لدراسات تتناول كيفية دعم مهارات التواصل الواقعي ضمن بيئات يغلب عليها الطابع الرقمي.	محدود ونادر، يظهر في سياق الصحة النفسية

يوضح التحليل المنهجي أن الأدبيات البحثية للفترة (٢٠٢٠–٢٠٢٤) ركزت بصورة أساسية على السمات التكنولوجية لجيل ألفا، وفي مقدمتها الانغماس الرقمي والكفاءة التقنية، بما

• تم حساب معدلات التكرار كنسبة مئوية استنادًا إلى عدد مرات تناول السمة في الدراسات المختارة (N=88) خلال الفترة (٢٠٢٠–٢٠٢٤)، باستخدام منهجية الترميز التكراري (Frequency Coding) ضمن إطار التحليل الموضوعاتي.

يعكس وعيًا متزايدًا بضرورة مواءمة المنظومات التعليمية مع البيئة الرقمية المتطورة. كما برز اهتمام متصاعد بتنمية مهارات التعلم الذاتي، الأمر الذي يستدعي مراجعة أساليب التعليم التقليدية وتبني المناهج التكيفية والتعلم المخصص.

في المقابل، لم تحظَ السمات الأخرى مثل الإبداع، التفكير النقدي، والمهارات الاجتماعية الواقعية بالقدر الكافي من الاهتمام، رغم دورها الجوهري في بناء جيل متوازن معرفيًا ووجدانيًا. ويكشف ذلك عن غياب البحوث التطبيقية المعمقة القادرة على استثمار خصائص جيل ألفا الإبداعية في تطوير المناهج والممارسات التعليمية، وتفعيل مفهوم "المواطنة الرقمية المتوازنة".

المحور الثاني: أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا كما عكستها الاتجاهات البحثية (٢٠٢٠-٢٠٢٤):

في ضوء مراجعة وتحليل الاتجاهات البحثية الحديثة بين عامي ٢٠٢٠ و٢٠٢٤، تم استنتاج الأبعاد المحورية التالية التي تشكل إطار التربية المستقبلية لجيل ألفا، ويوثقها الجدول التالي من خلال أدلة الأدبيات العلمية المحكمة.

جدول (٣) يوضح أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا

البعد	الهدف من البعد	دعم الأدبيات
البُعد السيكولوجي (النفسي / النمائي)	يركّز على الخصائص النفسية والسلوكية الفريدة لجيل ألفا، بما في ذلك: •الانفعالية العالية والاعتماد على التعزيز اللحظي. •معالجة تحديات الانتباه المستمر وقصر مدى التركيز الناتج عن الانغماس الرقمي. •الحاجة لتطوير مهارات التعلّم الاجتماعي والعاطفي(SEL) . •دعم الهوية والانتماء في بيئة افتراضية واسعة.	(Danilova, 2023) (Lad, 2024) (Gunawan et al., 2024) (Apandi et al., 2024) (Setia et al., 2024) (Kharlanova et al., 2024) (Zhu, 2023) (Höfrová et al., 2024) (حسن، ٢٠٢٤) (هنداوي، ٢٠٢٤)
البُعد المعرفي (المهارات وأنماط التعلّم)	تناول تطوير أساليب التربية ومضامينها بما يتلاءم مع نمط تعلّم هذا الجيل: •التحوّل من الحفظ إلى تنمية التفكير النقدي وحل المشكلات. •التعلّم المتعدد الوسائط(Multimodal Learning) . •دمج مجالات STEM والذكاء الاصطناعي في المناهج. •اعتماد التعلّم القائم على المشاريع والتجربة (PBL & Experiential Learning).	(Kumar et al., 2024) (Bewersdorff et al., 2024) (Avan & Aydınlı, 2024) (Rahmiati et al., 2024) (محمود، ٢٠٢٣)

البعد	الهدف من البعد	دعم الأدبيات
البُعد التكنولوجي (التحول الرقمي والتقنيات التعليمية)	يدرس العلاقة التربوية بين جيل ألفا والتكنولوجيا عبر: •التعلم المدعوم بالذكاء الاصطناعي(AI-supported Learning) . •الواقع الافتراضي والمعزز في بيئات التعلم. •الحوكمة الرقمية والمسؤولية الإلكترونية. •التفكير الخوارزمي والتعامل مع البيانات.	(Vashishth et al., 2024) (Sobolenko et al., 2024) (Gunawan et al., 2024) (Pereira et al., 2024) (Musman et al., 2024) (Höfrová et al., 2024) (Jukic & Skojo, 2021)
البُعد القيمي والأخلاقي (التربية الوجدانية)	يهدف إلى بناء تربية متوازنة تحافظ على المعايير الإنسانية في ظل العالم الرقمي: •التربية على المواطنة الرقمية والمسؤولية الأخلاقية. •إرساء الهوية الثقافية والدينية كمرتكز للتربية القيمية في العصر الرقمية. •ترسيخ قيم التسامح والانفتاح ضمن أطر ثابتة.	(Budau, 2024) (Maltby et al., 2024) (Gunawan et al., 2024) (Aizenberg & Zilka, 2023) (Kalyani, 2023) (Setia et al., 2024) (Danilova, 2023) (عبد المحسن، ٢٠٢٤)
البُعد الاجتماعي (البيئة المحيطة والتنشئة)	يشمل العلاقة بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع من خلال ما يلي: •أنماط التنشئة الاجتماعية الجديدة في ظل الأسرة الرقمية. •دور المعلم كمرشد لا ناقل للمعلومة فقط. •العلاقة بين الطفل والمجتمع الافتراضي/المؤثرين الرقميين.	(Indriani, 2024) (Merzlyakova & Kayumova, 2024) (Naidoo & Dasoo, 2024) (Puspitasari, 2024) (Magnago et al., 2024) (Szambolics et al., 2023) (Rosana & Fauzi, 2024) (Lad, 2024) (Maltby et al., 2024) (Apandi et al., 2024) (Villamil & King, 2024) (Kohli & Arora, 2024) (حسن، ٢٠٢٤) (توفيق وأحمد، ٢٠٢٤) ((عبد الله، ٢٠٢٤
البُعد المستقبلي – الابتكاري (الاستشراف والمرونة)	يُعزز الجاهزية لمهارات المستقبل عبر: •التربية من أجل الاستدامة. •دعم التعلّم مدى الحياة(Lifelong Learning) . •تنمية الكفاءات العابرة للتخصصات (Transdisciplinary Skills).	(Baskara, 2024) (Kinnula et al., 2024) (Tijsma et al., 2022) (Singha & Singha, 2024) (Liu et al., 2024) (Ramesh, 2025) (Fousiya & Saleem, 2024) (Yeo & Teo, 2020)
البُعد الصحي والرقمي (الصحة النفسية والبدنية)	يركّز على تحقيق توازن صحي في البيئة الرقمية: •بناء برامج وقائية للحد من السلوكيات الإدمانية المرتبطة بالوسائط الرقمية. •دعم الرفاه النفسي والجسدي في البيئة الافتراضية. •ترسيخ مفهوم الصحة الرقمية كأساس في التربية المستقبلية.	(Carras et al., 2024) (Taylor et al., 2024) (Vinayak et al., 2024) (Tefera et al., 2024) (Renninger et al., 2024) (Lewis et al., 2024) (Cullen et al., 2024) (عبد الله، ٢٠٢٤)

يتضح من الجدول أن تفعيل هذه الأبعاد يتطلب تطوير سياسات تعليمية متكاملة، وبرامج تدريبية مستدامة للمعلمين والأسر، بما يضمن بناء جيل ألفا متوازنًا معرفيًا، نفسيًا، وقيميًا، وقادرًا على التكيف مع متطلبات المستقبل الرقمي.

٢-١ البُعد السيكولوجي في التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يُعد البُعد السيكولوجي مدخلًا جوهريًا لفهم التحولات النفسية والسلوكية لجيل ألفا، وهو جيل يتسم بارتفاع التفاعلية العاطفية والسعي للإشباع الفوري، في ظل أنماط استهلاك رقمي قائمة على المكافآت اللحظية والاستجابات الفورية، مما يضعف قدراتهم على التحمل الانفعالي وتأجيل الإشباع (Danilova, 2023; Pereira et al., 2024). وتؤكد الدراسات أن منصات المحتوى المصغر – مثل الفيديوهات القصيرة والتطبيقات التفاعلية – تعزز هذا النمط السريع من الاستجابة النفسية وتقلل الميل إلى الأهداف طويلة المدى (Apandi et al., 2024).

كما يواجه هذا الجيل تحديات في مجال الانتباه المستمر، إذ يؤدي الانغماس الرقمي والاستخدام المفرط للأجهزة الذكية إلى قِصر المدى الزمني للتركيز والتنقل السريع بين المهام دون عمق معرفي (عبد الله، ٢٠٢٤؛ Höfrová et al., 2024). وهو ما يحتم إعادة تصميم المحتوى التعليمي ليكون تفاعليًا وجاذبًا، بما يدعم بناء قدرات معرفية وانفعالية أكثر استدامة (Kohli & Arora, 2024).

وتبرز كذلك الحاجة إلى تعزيز مهارات التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، حيث يسود التفاعل الرقمي على حساب التواصل الواقعي، مما يهدد بتراجع مهارات التنظيم الانفعالي والتعاطف وبناء العلاقات الاجتماعية. وتشدد الأدبيات على ضرورة إدماج مكونات SEL في البرامج التربوية، بما يُمكّن جيل ألفا من تنمية الوعي بالذات والقدرة على التكيف والتفاعل الإيجابي (Jukic & Skojo, 2021; Sitompul et al., 2023; Gunawan et al., 2024).

أما على مستوى الهوية النفسية والاجتماعية، فإن جيل ألفا يبني وعيه بالذات والانتماء من خلال فضاءات رقمية مفتوحة ورموز تمثيلية (avatars)، في عملية معقدة لتشكيل هوية سيبرانية هجينة تجمع بين الأصالة الرقمية والعرض الاجتماعي المستمر. وتوفر هذه الفضاءات فرصًا للتعبير

والإبداع، لكنها في الوقت نفسه تُثير إشكاليات تتصل بأصالة الهوية واستقرار تقدير الذات (Budau, 2024; Apandi et al., 2024).

٢-٢ البعد المعرفي في التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يبرز البُعد المعرفي بوصفه محورًا رئيسًا في إعادة بناء التعليم بما يتناسب مع أنماط التعلّم الرقمية في عصر جيل ألفا، الذي نشأ في بيئة رقمية متسارعة واكتسب براعة تكنولوجية فطرية واستعدادًا للتكيف السريع مع المستجدات التقنية. ولهذا، تتجه الأدبيات الحديثة إلى ضرورة التحول من النماذج التقليدية القائمة على الحفظ إلى منهجيات قائمة على تنمية التفكير النقدي وحل المشكلات، مع التركيز على استخدام استراتيجيات كالتعلم القائم على المشاريع والتجربة، والتي تعزز التحليل والتركيب وتوظيف الخبرة الواقعية (Kohli & Arora, 2024; Miller, 2023).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أهمية توظيف التعلم متعدد الوسائط (Multimodal Learning)، بما يتضمن النصوص والصوت والصورة والرسوم التوضيحية والمحتوى التفاعلي، كأداة لإثراء المحتوى التعليمي وتعزيز انخراط المتعلمين (Musman et al., 2024). كما يتيح الذكاء الاصطناعي إمكانيات متقدمة لتخصيص التعلم وفقًا لاحتياجات كل طالب، عبر التغذية الراجعة الذكية والتفاعل الفوري، مما يسهم في تنمية التفكير النقدي والإبداع (Kalyani, 2023).

ويمثل دمج مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) توجهًا رئيسًا لبناء القدرات المعرفية لجيل ألفا، حيث تُشجع هذه المقاربة على توظيف المعرفة متعددة التخصصات في معالجة القضايا المعقدة، وتطوير حلول مبتكرة تتطلب تفكيرًا تحليليًا ومنظمًا (Rahmawati et al., 2022; Widyawati et al., 2024).

وتبرز كذلك الأساليب التطبيقية كالتعلم القائم على المشاريع والتعلم التجريبي، والتي لا تقتصر على تعزيز مهارات حل المشكلات (محمود، ٢٠٢٣)، بل تمتد إلى تنمية مهارات التعاون والتواصل والتفكير النقدي من خلال العمل الجماعي وتبادل الأفكار والنقاشات، وهو ما يتماشى مع الخصائص المعرفية والسلوكية لجيل ألفا (Xie, 2023).

٢-٣ البُعد التكنولوجي في التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يمثل البُعد السيكولوجي مدخلًا محوريًا لفهم التحولات النفسية والسلوكية لجيل ألفا، حيث يتيح الذكاء الاصطناعي تطوير تجارب تعليمية مخصصة عبر تحليل بيانات المتعلمين وتقديم تغذية راجعة فورية، مما يرفع من كفاءة التعلم ويُمكّن المعلم من التركيز على الجوانب الإبداعية والتفكير النقدي (Kataria, 2023; Mary, 2024). كما توفر أنظمة التدريس الذكية أدوات تقييم دقيقة تسهم في تحسين التخطيط التعليمي وتحقيق العدالة في التقييم (Kayyali, 2024).

وإلى جانب ذلك، تُعيد تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز صياغة البيئات التعليمية من خلال مواقف غامرة تربط المفاهيم المجردة بتجارب محسوسة، ما يعزز الفهم العميق والتعلّم التجريبي (Hassan, 2023; Musman et al., 2024).

ومع ذلك، يفرض هذا الانفتاح التكنولوجي تحديات مرتبطة بالحوكمة الرقمية وحماية الخصوصية والعدالة في الوصول، وهو ما يستدعي وضع سياسات تعليمية تضمن الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا وتقليص الفجوة الرقمية بين الفئات المختلفة (Kayyali, 2024; Hassan, 2023).

وأخيرًا، يُبرز التفكير الخوارزمي وتحليل البيانات كمهارات أساسية في القرن الحادي والعشرين، بما يجعل إدماجها في المناهج أمرًا ضروريًا لبناء كفاءات منهجية وتحليلية تمكّن جيل ألفا من المشاركة الفاعلة في المجتمع الرقمي (Leleu, 2023; Kohli & Arora, 2024)..

٢-٤ البُعد القيمي والأخلاقي في التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يُعدّ تعزيز البُعد القيمي والأخلاقي من المرتكزات الرئيسة لتربية جيل ألفا، خاصة في ظل انغماسه العميق في الفضاء الرقمي وما يحمله من تحديات أخلاقية وثقافية. وتبرز في هذا السياق المواطنة الرقمية المسؤولة باعتبارها إطارًا يرسّخ قيم الخصوصية، والنزاهة، والمسؤولية في التفاعل عبر المنصات الرقمية، إلى جانب تمكين الطلبة من اتخاذ قرارات أخلاقية واعية في مواقف متشابكة (Syahda et al., 2024; Hukubun et al., 2024). وتوصي الأدبيات بدمج هذه القيم في المناهج من خلال استراتيجيات تفاعلية مثل المحاكاة والألعاب التعليمية والمواقف الواقعية التي تعزز التفكير الأخلاقي (Frischherz & Millar, 2024; Barokah et al., 2024).

كما يشكّل تعزيز الهوية الثقافية والدينية بعدًا محوريًا لمواجهة ضغوط العولمة الرقمية، إذ يُسهم في ترسيخ الانتماء وحماية الجذور الثقافية مع الانفتاح على التعددية (عبد المحسن، ٢٠٢٤). ويتكامل هذا البعد مع قيم التسامح والانفتاح الثقافي، التي تُعززها مقاربات تربوية قائمة على الحوار وتمثيل الأدوار والمشاريع التعاونية العابرة للحدود (Salsabila et al., 2024; Alfusanah et al., 2024). غير أن هذا الانفتاح يجب أن يتم ضمن أطر مرجعية تحافظ على الهوية وتوجّه التفاعل الثقافي نحو دعم العدالة الاجتماعية والسلام العالمي.

٢-٥ البُعد الاجتماعي في التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يتشكّل البُعد الاجتماعي للتربية المستقبلية لجيل ألفا عند تقاطع ثلاثة محاور رئيسة: الأسرة، المعلم، والمجتمعات الافتراضية. ويكتسب هذا البعد أهمية خاصة نظرًا لنشأة هذا الجيل في بيئة رقمية شاملة فرضت تحديات جديدة على التنشئة الاجتماعية والوجدانية.

فعلى مستوى الأسرة، يُعدّ الوالدان الركيزة الأولى في تشكيل الثقافة الرقمية للأبناء، من خلال مراقبة المحتوى، وتحديد ضوابط لاستخدام الشاشات، وتعزيز ممارسات مثل التواصل الرقمي المدني (Digital Civility). وقد أظهرت الدراسات أن أنماط التكيّف الأسري تؤثر بشكل مباشر في قدرة الطفل على بناء تقرير المصير؛ حيث يُعدّ النمط المرن الأكثر فاعلية في تعزيز الثقة بالنفس والغائية الأسرية (Indriani, 2024; Merzlyakova & Kayumova, 2024).

أما المعلم، فقد تجاوز دوره التقليدي كناقل للمعلومة ليصبح وسيطًا تربويًا يجمع بين الابتكار التقني والاجتماعي، ويقود الطلبة نحو التفاعل الرقمي الواعي. وهو ما يستلزم تنمية كفاءاته في الثقافة الرقمية، المواطنة العالمية، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، مع توفير برامج تدريب مهني مستمرة تُمكّنه من توظيف التكنولوجيا في بيئات التعليم الهجين (Naidoo & Dasoo, 2024; Kharlanova et al., 2024; Puspitasari, 2024; Magnago et al., 2024).

وعلى مستوى المجتمعات الافتراضية، يواجه جيل ألفا آثارًا مزدوجة؛ فمن جهة تمنحه هذه المنصات دعمًا اجتماعيًا وإحساسًا بالانتماء، وتُعدّ فضاءً للتعبير الإبداعي ورفع تقدير الذات (Rosana & Fauzi, 2024; Szambolics et al., 2023; Lad, 2024). ومن جهة أخرى، قد تسهم في المقارنات الاجتماعية السلبية، وتفاقم مشكلات التنمر الإلكتروني، والإدمان الرقمي، بما

يؤدي إلى ضعف الصحة النفسية والانفصال الاجتماعي (Pérez-Torres, 2024; Maltby et al., 2024; Apandi et al., 2024).

ولتجاوز هذه التحديات، توصي الأدبيات بدمج مفاهيم الثقافة الرقمية في المناهج، وتوظيف المؤثرين الرقميين كوسائط تعليمية محفّزة، بما يعزز التفاعل النقدي الواعي مع البيئة الرقمية ويُحقق التوازن بين النمو الاجتماعي الواقعي والافتراضي (Kharlanova et al., 2024)؛ (Kohli & Arora, 2024)

٢-٦ البُعد المستقبلي/الابتكاري في التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يشهد مستقبل التربية لجيل ألفا تحوّلًا نوعيًا ملموسًا، مدفوعًا بالحاجة إلى التعامل مع التحديات العالمية المعقّدة، والتقدّم التكنولوجي المتسارع، والطبيعة المتغيرة للعمل والمجتمع. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن عناصر الاستدامة، والتعلّم مدى الحياة، وتنمية الكفاءات العابرة للتخصصات أصبحت ركائز أساسية في المنظومة التربوية المستقبلية، بما يضمن إعداد المتعلمين على نحوٍ يُمكّنهم من مواجهة المتغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية. ويتضح من مراجعة الأدبيات أن هذا البُعد يتبلور في ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي.

أولًا: التربية من أجل الاستدامة

تُسهم التربية المستقبلية في غرس منظور قيمي يجعل ثقافة التكيف محورًا للعملية التعليمية، من خلال تمكين المتعلمين من الوعي بالترابط بين الأنظمة البيئية والاجتماعية والاقتصادية. وتبرز أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي كوسيلة فعّالة لتعزيز التفكير الإبداعي والابتكاري، فيما يسهم التعلّم القائم على التحقق الرقمي في تنمية القدرة على تطوير حلول أصيلة وفعّالة للمشكلات البيئية (Baskara, 2024, Kinnula et al., 2024). كما أن بناء شراكات تربوية فاعلة مع المجتمع والقطاعات الصناعية يُعزز مفهوم التربية المستدامة، ويُنمّي في المتعلمين روح المسؤولية والمبادرة (Singha & Singha, 2024, Tijsma et al., 2022).

ثانيًا: التعلّم مدى الحياة

يمثل التعلّم المستمر ضرورة لا غنى عنها في التعليم المعاصر، نظرًا للتطورات المتسارعة في عالم المعرفة وآليات التفكير. ويقتضي ذلك التحول من نموذج "مقاس واحد يناسب الجميع" إلى نُهج

تعليمية مرنة تستند إلى تحليل البيانات الضخمة لتصميم مسارات تعلم شخصية (Liu et al., 2024). كما يُعزز تعليم STEAM – الذي يدمج بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات –التفكير النقدي والإبداعي، ويُعد مسارًا فاعلًا لدعم التعلّم مدى الحياة (Ramesh, 2025). وإلى جانب ذلك، يبرز مفهوم "التعليم (٥.٠)" (Education 5.0) الذي يركز على التكامل المعرفي والإبداع الإنساني في مواجهة تحديات المستقبل (Fousiya & Saleem, 2024).

ثالثًا: الكفاءات العابرة للتخصصات

تؤكد الدراسات التربوية أهمية تنمية الكفاءات العابرة للتخصصات باعتبارها ضرورة حتمية لإعداد جيل ألفا لمواجهة التحديات المتداخلة والمعقدة. ويتطلب تطوير هذه الكفاءات اتباع نهج تربوي شامل يدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، بما يضمن إكساب المتعلمين القدرة على التفكير المنظومي، والعمل التعاوني، والابتكار المستمر في حل المشكلات الواقعية (Tariq, 2024).

ولتوضيح أبرز المجالات الأساسية التي يقوم عليها البعد المستقبلي/الابتكاري في تربية جيل ألفا، يُقدّم الجدول الآتي ملخصًا لأهم هذه المجالات وأهدافها التربوية:

جدول (٥) يوضح المجالات التطبيقية والأهداف التربوية للبعد المستقبلي/ الابتكاري في تربية جيل ألفا

المجال	الأبعاد التطبيقية/الأهداف التربوية	دعم الأدبيات
مج الذكاء الاصطناعي التوليدي	تصميم مسارات تعلم شخصية ومتكيفة تدعم الاستدامة وتُنمّي القدرات الإبداعية	(Baskara, 2024; Liu et al., 2024)
التعلم القائم على التحديات	تطوير مهارات حل المشكلات الإبداعية عبر قضايا واقعية مرتبطة بالاستدامة	(Tariq, 2024; Ramesh, 2025)
التفكير المنظومي	إكساب المتعلمين فهماً تكاملياً للعلاقات البيئية والاجتماعية والاقتصادية	(Kinnula et al., 2024; Singha & Singha, 2024)
الشراكات المجتمعية	إشراك الطلبة في مشروعات تعاونية مع المجتمع والقطاعات الصناعية لتعزيز المسؤولية	(Tijsma et al., 2022)
المسارات التعليمية المخصصة	توظيف تحليلات البيانات الضخمة لتكييف التعلم مع أنماط المتعلمين الفردية	(Liu et al., 2024)

المجال	الأبعاد التطبيقية/الأهداف التربوية	دعم الأدبيات
تعليمSTEAM	دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات لتعزيز الإبداع والمرونة	(Rahmiati et al., 2024; Ramesh, 2025)
نموذجEducation 5.0	بناء بيئات تعليمية شاملة تُنمّي التفكير النقدي والذكاء العاطفي	(Fousiya & Saleem, 2024)
الكفاءات العابرة للتخصصات	تطوير مهارات مرنة للتعامل مع تحديات معقدة عبر التكامل بين المعارف	(Tariq, 2024; Yeo & Teo, 2020)

٢-٧ البُعد الصحي والرقمي في التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يمثّل الاندماج المكثّف للتكنولوجيا الرقمية في حياة جيل ألفا تحديًا متعدد الأبعاد، تتقاطع فيه الجوانب الصحية والنفسية والتربوية. فقد أظهرت الدراسات الحديثة وجود علاقة وثيقة بين الممارسات الرقمية ومؤشرات الصحة النفسية والجسدية، مؤكدة تفوّق النماذج التكاملية على التدخلات الأحادية البعد، خاصة مع توظيف الخوارزميات التنبؤية لرصد الاختلالات مبكرًا وتعزيز فعالية الآليات الوقائية (Carras et al., 2024).

ولا تقتصر الإشكالية على طول فترة استخدام الشاشات، بل تشمل أيضًا نوعية التفاعل الرقمي ذاته؛ إذ تميّز الأدبيات بين الآثار الإيجابية للتعلّم والإبداع الرقمي، وبين الانعكاسات السلبية للاستهلاك السلبي للمحتوى (Vinayak et al., 2024). وفي هذا الإطار، برزت منصات الدعم النفسي الرقمي – التي تقدم وحدات تفاعلية لإدارة الضغوط – كأداة مبتكرة لتعزيز المرونة الانفعالية (Taylor et al., 2024). كما أسهمت الأجهزة القابلة للارتداء والتطبيقات الذكية في دعم النشاط الحركي عبر مراقبة المؤشرات الحيوية وتقديم محفزات آنية، بما يوازن بين النمو الجسدي والانغماس الرقمي (Tefera et al., 2024).

وتُبرز الأدبيات مفهوم الكفاءة الصحية الرقمية باعتباره مدخلًا استراتيجيًا للتربية المستقبلية، ويُقصد به القدرة على تقييم المصادر الإلكترونية وتحليل الرسائل الصحية وتطبيق المعرفة عمليًا (Renninger et al., 2024). وتُظهر التجارب التشاركية – التي تُشرك المتعلمين في تصميم المحتوى – أثرًا إيجابيًا في تعزيز هذه الكفاءة وتحسين المؤشرات النفسية والأكاديمية على حد سواء (Lewis et al., 2024). ومن ثم، تبرز الحاجة إلى استراتيجيات تكاملية تجمع بين أدوات الذكاء

الاصطناعي التنبؤية لمتابعة السلوك الرقمي، والمحتوى التفاعلي الإبداعي، ومحاكاة القرار الصحي، ضمن شراكات بين المؤسسات التربوية ومطوّري التكنولوجيا.

وفي المحصلة، تظل السياسات التوجيهية للأسر والمعلمين حجر الزاوية، إذ يثبت الإرشاد الواعي فاعلية في الحد من الإدمان الرقمي وتعزيز السلوكيات المسؤولة (عبد الله، ٢٠٢٤). كما أن التفاعل التكاملي بين الأدوات التكنولوجية والبرامج التربوية المصممة وفق الاحتياجات النمائية يُسهم في تحقيق التوازن بين متطلبات العصر الرقمي والحفاظ على الرفاه الشامل للأجيال الناشئة (Cullen et al., 2024).

المحور الثالث: الممارسات والسياسات التربوية لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا استنادًا إلى نتائج تحليل الأدبيات والاتجاهات البحثية (٢٠٢٠-٢٠٢٤)

٣-١ الممارسات والسياسات التربوية المتعلقة بالبُعد السيكولوجي لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا:

تتطلب السمات السيكولوجية المميزة لجيل ألفا – والتي تشمل السعي للإشباع الفوري، وقصر مدى التركيز، والحاجة لتطوير المهارات الاجتماعية-العاطفية – ممارسات وسياسات تربوية متكاملة لتعزيز التربية المستقبلية. وتتمثل هذه الممارسات والسياسات فيما يلي:

١. دمج برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL):

- الممارسة: إدراج مناهج SEL في التعليم الرسمي للاستفادة من المهارات العاطفية، والتعاطف، والتنظيم الذاتي، مع تعزيز التعليم الرقمي في نفس السياق عبر منصات تأملية وبرمجيات تفاعلية.
- السياسة: تثبيت مناهج SEL ضمن المناهج التعليمية مع التدريب المستمر للمعلمين وتقييم الطلاب دوريًا، وضمان تكامل التعليم الرقمي والوجاهي في تنمية هذه المهارات.

٢. تعزيز المرونة العاطفية والتنظيم الذاتي:

- الممارسة: أنشطة تحقق المشاعر والتدوين بأنواعه، إضافة إلى التأمل الموجه لمواقف وتجارب رقمية، بهدف دعم الطالب في التعبير عن انفعالاته وبناء المرونة النفسية.

- السياسة: اعتماد سياسات مدرسية تُشجّع تقديم خدمات إرشاد نفسي وتفعيل دعم الأقران، وتوسيع الشراكة مع أخصائيين نفسيين للوقاية من ضغوط العصر التقني.

٣. دعم الهوية والانتماء في البيئات الافتراضية:

- الممارسة: تفعيل سرد قصص رقمية ومشاريع تشاركية لتعزيز الانتماء على الصعيدين الواقعي والافتراضي.
- السياسة: وضع معايير للسلوك الافتراضي ترتكز على الاحترام، وتعزيز قيم التعاطف في المجتمعات الرقمية.

٤. معالجة قصر مدى التركيز والحاجة للتعزيز الفوري:

- الممارسة: رفع التفاعل عبر تقنيات التلعيب، والدروس المصغرة، واستخدام آليات فورية للتغذية الراجعة، إضافة إلى تصميم محتوى تفاعلي وجذاب.
- السياسة: تفعيل التعلم التكيفي والتدريب النوعي للمعلمين لملاحظة حالات الإرهاق أو فرط التحفيز، والتكيف مع هذه الحالات بشكل استباقي.

٥. تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة:

- الممارسة: إشراك أولياء الأمور في ورش عمل ومسارات تدريبية للنهوض بمهارات أبنائهم الاجتماعية والعاطفية.
- السياسة: تعميق قنوات التواصل بين الأسرة والمدرسة، مع توفير موارد تناسب الأسرة لمواصلة دعم الصحة النفسية لأطفال جيل ألفا.

٣-٢ الممارسات والسياسات التربوية المتعلقة بالبُعد المعرفي لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يتميّز جيل ألفا بفضول معرفي مرتفع، وتفضيل للتعلم البصري والتفاعلي، ما يستدعي إعادة صياغة المناهج وطرائق التدريس بما يعكس محورين تكميليين: ما يتعلمه المتعلم، وكيف يتعلمه. وبناءً على تحليل الأدبيات (٢٠٢٠–٢٠٢٤)، يمكن تحديد أبرز الممارسات والسياسات كما يلي:

١- التحوُّل من الحفظ إلى التفكير النقدي وحل المشكلات:

- الممارسة: تصميم أنشطة تعليمية قائمة على التحليل، التقييم، وحل المشكلات باستخدام سيناريوهات واقعية ودراسات حالة.
- السياسة: مراجعة المناهج وأدوات التقويم لإعطاء الأولوية لمهارات التفكير التأملي والنقدي، مع تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلّم المتمركز حول المشكلات.

٢- تطبيق بيئات التعلم متعددة الوسائط:

- الممارسة: توظيف مزيج من الموارد البصرية والسمعية والحركية مثل الفيديوهات التفاعلية، المحاكاة الرقمية، وسرد القصص الرقمي.
- السياسة: تعزيز البنية التقنية وتطوير أدلة إجرائية لدمج الوسائط ضمن الممارسات الصفية، مع توفير برامج تدريب للمعلمين على دمج الوسائط المتعددة.

٣- دمج مناهج STEM والذكاء الاصطناعي في التعليم:

- الممارسة: تضمين التفكير الحسابي والبرمجة والروبوتات في المناهج منذ المراحل المبكرة، واستخدام منصات تعليم تكيفي مدعومة بالذكاء الاصطناعي.
- السياسة: تطوير معايير وطنية لمحو الأمية الرقمية ترتكز على الاستخدام الأخلاقي والناقد للتكنولوجيا، وعقد شراكات مع المؤسسات التقنية لتوفير المعدات والتدريب.

٤- اعتماد التعلم القائم على المشاريع والخبرة:

- الممارسة: تنظيم التعلم حول مشروعات واقعية تعزز البحث والتصميم والعمل الجماعي، بما يتيح للمتعلمين اختبار حلول عملية.
- السياسة: دمج التعلم بالمشروعات كإطار مؤسسي في التعليم، مع تحديث آليات التقويم لتشمل الأداء العملي والإنتاج الإبداعي، وربط المدارس بالمجتمع لتوفير خبرات تطبيقية ذات صلة.

٣-٣ الممارسات والسياسات التربوية المتعلقة بالبُعد التكنولوجي لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا:

نشأ جيل ألفا في بيئات رقمية شمولية، حيث لم تعد التكنولوجيا أداة مساعدة فحسب، بل غدت فضاءً تعليمياً قائماً بذاته. وبالاستناد إلى الأدبيات (٢٠٢٠–٢٠٢٤)، يمكن تحديد أربعة محاور رئيسية ينبغي أن توجه الممارسات والسياسات المستقبلية:

١– التعلم المدعوم بالذكاء الاصطناعي (AI-Supported Learning)

- الممارسة: دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول لتخصيص التعليم، ورصد تقدّم المتعلمين آنيًا، وتوجيه التدخلات التربوية.
- السياسة: تطوير أطر وطنية للاستخدام الأخلاقي والمنصف للذكاء الاصطناعي، مع تدريب المعلمين على توظيف تحليلات البيانات التعليمية في التخطيط.

٢–الواقع الافتراضي والمعزز (VR/AR Integration)

- الممارسة: توظيف تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز لتقديم تجارب تعليمية غامرة ومحاكاة تطبيقية في العلوم والعلوم الاجتماعية.
- السياسة: تخصيص موارد لتأمين البنية الرقمية والأجهزة، وتوفير برامج تدريبية تمكّن المعلمين من دمج هذه التقنيات في تصميم الدروس.

٣– الحوكمة الرقمية والمسؤولية الإلكترونية (Digital Governance & E-Responsibility)

- الممارسة: إدماج برامج تعليمية حول الأمن السيبراني، الخصوصية، والمواطنة الرقمية، ومعالجة قضايا مثل التنمر الإلكتروني.
- السياسة: سنّ لوائح مدرسية تنظّم السلوك الرقمي وتحمي البيانات، مع تعزيز ثقافة المسؤولية الإلكترونية عبر ورش عمل توعوية للطلاب والأسر والمعلمين.

٤– التفكير الخوارزمي ومحو الأمية البيانية (Algorithmic & Data Literacy)

- الممارسة: إدراج البرمجة المبسطة وتحليل البيانات في مراحل التعليم المبكر باستخدام تطبيقات رقمية تفاعلية.
- السياسة: تضمين مفاهيم الخوارزميات ومحو الأمية البيانية في المناهج الوطنية، مع توفير أدوات مفتوحة المصدر وتدريب مستمر للمعلمين.

٣-٤ الممارسات والسياسات التربوية المتعلقة بالبُعد القيمي والأخلاقي لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يواجه جيل ألفا تحديات قيمية غير مسبوقة نتيجة الانغماس الرقمي وتعدد مصادر التأثير وتراجع المرجعيات التربوية التقليدية. وبناء على تحليل الأدبيات (٢٠٢٠–٢٠٢٤)، فأن التربية المستقبلية مطالبة بإعادة بناء منظومة قيمية متكاملة تجمع بين ثبات المبادئ ومرونة الوسائل، وهو ما يمكن ترجمته عبر الممارسات والسياسات التربوية الآتي:

١- التربية على المواطنة الرقمية والمسؤولية الأخلاقية:

- الممارسة: إدماج برامج متكاملة حول الحقوق الرقمية، حماية الخصوصية، التنمر الإلكتروني، وأخلاقيات السلوك في الفضاء الرقمي، باستخدام استراتيجيات تطبيقية مثل لعب الأدوار وسرد القصص الرقمية.
- السياسة: صياغة إطار وطني للمواطنة الرقمية يتضمن ميثاقًا للأخلاقيات الرقمية، مع تعزيز شراكات الأسرة والمدرسة لضمان اتساق القيم.

٢- تعزيز الهوية الثقافية والدينية:

- الممارسة: توظيف المنصات الرقمية لعرض السرديات الثقافية والدينية بطرق مبتكرة (الرحلات الافتراضية، المتاحف الرقمية)، وتشجيع الطلبة على التعبير عن هويتهم ضمن بيئة تحترم التنوع.
- السياسة: وضع إطار مؤسسي يدمج الهوية الثقافية والدينية في المحتوى الرقمي، مع إشراك المجتمع المحلي وضمان مراقبة المحتوى لحماية التعددية.

٣-ترسيخ قيم التسامح والانفتاح:

- الممارسة: تصميم مشاريع تعاونية وحوارات رقمية بين ثقافات متعددة، تعزز التفاهم والحوار.
- السياسة: إقرار سياسات مدرسية واضحة تؤكد قيم الشمولية والتسامح، مع تدريب المعلمين على إدارة التنوع واستخدام أدوات حل النزاعات.

٣-٥ الممارسات والسياسات التربوية المتعلقة بالبُعد الاجتماعي لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا:

تفرض التحولات الرقمية وتغيّر أنماط العلاقات الأسرية والاجتماعية تحديات جديدة على نشأة جيل ألفا، مما يستدعي إعادة بناء الصلات بين المدرسة، الأسرة، والمجتمع من خلال الممارسات والسياسات التالية:

١- التفاعل الأسري في ظل التنشئة الرقمية:

- الممارسات: تنظيم برامج لمحو الأمية الرقمية لأولياء الأمور، وتشجيع أنشطة رقمية مشتركة بين الطفل والأسرة.
- السياسات: إطلاق مبادرات لإشراك الأسرة في التربية الرقمية، مع توفير موارد إرشادية ولوائح تنظّم التواصل المؤسسي بين الأسرة والمدرسة.

٢- إعادة تشكيل دور المعلم في البيئة الرقمية:

- الممارسات: تدريب المعلمين على أدوار الموجّه والميسّر، واعتماد استراتيجيات التعلم النشط (المشاريع، المحاكاة، الأنشطة التعاونية).
- السياسات: إدماج التربية الرقمية والمهارات الاجتماعية-العاطفية ضمن التطوير المهني، وتبني سياسات مدرسية تدعم استقلالية الطالب والتعاون بين المدرسة والأسرة.

٣- توجيه العلاقة مع المجتمعات الافتراضية والمؤثرين الرقميين:

- الممارسات: تدريب الطلاب على التفكير النقدي وتحليل الرسائل الإعلامية، والانخراط في مجتمعات رقمية إيجابية تحت إشراف تربوي.
- السياسات: تنفيذ برامج لمحو الأمية الإعلامية والرقمية، مع لوائح تنظم الاستخدام المدرسي للمنصات الرقمية، وشراكات مع مؤسسات تقنية لتعزيز الوعي الإعلامي.

٣-٦ الممارسات والسياسات التربوية المتعلقة بالبُعد المستقبلي/الابتكاري لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا:

في ظل تسارع التغيرات البيئية والتقنية والاقتصادية، تزداد الحاجة إلى إعداد جيل ألفا بمهارات تُمكّنه من التكيّف والابتكار في مواجهة تحديات المستقبل. ويركز البُعد المستقبلي– الابتكاري على تعزيز كفاءات الاستشراف، والمرونة، والتعلم مدى الحياة، من خلال ممارسات تعليمية تعزز الاستدامة، والتفكير العابر للتخصصات، والاستعداد المستمر للمتغيرات. تتمثل هذه الممارسات والسياسات كما يلي:

١– التربية من أجل الاستدامة:

- الممارسات: دمج مفاهيم الاستدامة البيئية والاجتماعية في المناهج عبر مشروعات تطبيقية (الحدائق المدرسية، إعادة التدوير)، واستخدام محاكاة رقمية لتصور التحديات العالمية.
- السياسات: إدماج الاستدامة كعنصر أساسي في المناهج الوطنية، مع تدريب المعلمين وبناء شراكات بيئية ومجتمعية.

٢– دعم التعلم مدى الحياة:

- الممارسات: تعزيز التعلم الذاتي عبر تحديد الأهداف، استخدام منصات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي، والانخراط في مبادرات تطوعية.
- السياسات: اعتماد كفايات التعلم مدى الحياة ضمن المناهج، وتوفير بيئة مرنة تدعم التنظيم الذاتي، مع شراكات مع المجتمع والصناعة.

٣. تنمية الكفاءات العابرة للتخصصات:

- الممارسات: تطوير وحدات دراسية ومشروعات متعددة التخصصات تجمع بين العلوم، الفنون، التقنية، والأخلاقيات في معالجة قضايا حياتية معقدة. إنشاء مساحات الصُنّاع المدرسية (school makerspaces) ومراكز التعاون الرقمي التي تُتيح للطلاب التجريب وتطبيق التفكير التصميمي. الاستفادة من تقنيات الواقع الممتد (XR) والمنصات التشاركية العالمية لتعزيز التعاون بين التخصصات والطلاب من خلفيات ثقافية متنوعة.
- السياسات: مراجعة المناهج لتفعيل التكامل بين التخصصات، وتوفير تجهيزات ومصادر تعليمية تدعم التعلم التكاملي، مع تدريب مستدام للمعلمين.

٣-٧ الممارسات والسياسات التربوية المتعلقة بالبُعد الصحي والرقمي لتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا:

يمثل التوازن بين الحياة الرقمية والصحة النفسية والجسدية أحد أكبر تحديات جيل ألفا، إذ تشير الأدبيات إلى تعرضه للإرهاق الرقمي والإدمان وتراجع التفاعل الواقعي، مما يتطلب تبني مفهوم متكامل للصحة الرقمية. وتتمثل الممارسات والسياسات كما يلي:

١- الوقاية من الإدمان الرقمي:

- الممارسات: توعية الطلاب والأسر بأخطار الاستخدام المفرط، تنظيم ورش محو الأمية الرقمية، وتطبيق أدوات إدارة وقت الشاشة لتدريب الأطفال على التنظيم الذاتي.
- السياسات: دمج مفهوم "الرفاه الرقمي" في المناهج، وتدريب المعلمين على رصد علامات الإدمان المبكر، مع إشراك أولياء الأمور في التوجيه الرقمي المشترك.

٢- دعم الرفاه النفسي والجسدي:

- الممارسات: إدماج أنشطة اليقظة الذهنية والتأمل الرقمي، وتدريب الطلاب على التعبير الانفعالي والمرونة العاطفية، مع توظيف تقنيات الواقع الافتراضي لدعم الاسترخاء.
- السياسات: إدراج تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية (SEL) في المناهج كأداة وقائية، وتخصيص قنوات دعم نفسي رقمي، إضافة إلى شراكات مجتمعية توفر أنشطة لامنهجية صحية.

٣- ترسيخ مفهوم الصحة الرقمية كأساس للتربية المستقبلية:

- الممارسات: تعزيز التفكير النقدي بشأن الأنشطة الرقمية، وتدريب الطلاب على تقييم تطبيقاتهم الرقمية وأثرها الصحي والسلوكي.
- السياسات: اعتماد إطار وطني أو مؤسسي للصحة الرقمية يشمل: الحماية، الاعتدال، والمرونة. تطوير وحدات تعليمية مستقلة ضمن المناهج عن الصحة الرقمية والرفاهية الشخصية. رصد وتقييم دور التدخلات الرقمية (Digital Interventions) في دعم الصحة النفسية والجسدية للطلاب. توفير ورش ودورات توجيهية لأولياء الأمور حول تربية رقمية صحية ومتوازنة.

توصيات الدراسة:

انطلاقًا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ولتعزيز التربية المستقبلية لجيل ألفا عبر أبعادها السبعة، توصي الدراسة بما يلي:

١. إعادة تصميم المناهج الدراسية لدمج مهارات المستقبل مثل التفكير النقدي، الإبداع، حل المشكلات، محو الأمية الرقمية، والتعلم الاجتماعي–العاطفي، مع اعتماد محتوى تفاعلي قصير المدى يتلاءم مع خصائص جيل ألفا.

٢. تطبيق أساليب تعلم مخصصة وتكيفية باستخدام منصات تعليم ذكية مدعومة بالذكاء الاصطناعي وتقنيات الواقع الافتراضي والمعزز، بما يلبي أنماط التعلم المتنوعة والحاجة للإشباع الفوري.

٣. تعزيز التطوير المهني المستمر للمعلمين عبر التدريب على التربية الرقمية، إدارة الفصول التفاعلية، ودمج التقنيات الحديثة، مع تأهيلهم لأداء دور الموجه والميسر بدلاً من ناقل المعرفة.

٤. تشجيع التعلم التجريبي والقائم على المشاريع، وتصميم مشروعات متعددة التخصصات ومراكز الإبداع والابتكار، بما يعزز الاستدامة والتعلم مدى الحياة.

٥. تعزيز المواطنة الرقمية والهوية الثقافية من خلال وحدات تعليمية تُغطي الأخلاقيات الرقمية، الخصوصية، والرفاه الرقمي، مع تضمين برامج تحافظ على الهوية الثقافية والدينية وتدعم قيم التسامح والانفتاح ضمن أطر مرجعية ثابتة.

٦. تعميق الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع عبر قنوات تواصل فعالة، برامج لمحو الأمية الرقمية للأسر، وورش عمل متخصصة، مع توجيه التفاعل مع المنصات الرقمية والمجتمعات الافتراضية نحو مسارات تعليمية بنّاءة.

٧. بناء برامج شاملة للصحة والرفاه الرقمي تشمل الوقاية من الإدمان الرقمي، دعم الصحة النفسية والبدنية، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لاستخدام التكنولوجيا، مع إشراك الأسر في التوجيه الرقمي المسؤول.

٨. تطوير سياسات تعليمية متكاملة تدعم الابتكار المستمر في التعليم، وتشمل إصلاحات تشريعية، تمويلًا مستدامًا، وآليات للحوكمة الرقمية تضمن العدالة في الوصول للتقنيات لجميع الفئات.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية تناول:

– دراسة دور الأسرة الرقمية في تعزيز الصحة النفسية والرفاهية الرقمية لدى جيل ألفا، مع التركيز على استراتيجيات الوقاية من الإدمان الرقمي.

– دراسة أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى جيل ألفا في البيئات التعليمية العربية.

– تحليل الفروق الثقافية في استجابات جيل ألفا للسياسات التربوية الرقمية بين الدول العربية والدول الأجنبية.

– بحث العلاقة بين التعلم الميكروي (Microlearning) وتطور مهارات الاستيعاب السريع لدى جيل ألفا في ظل انتشار المحتوى الرقمي القصير.

– دراسة استراتيجيات تعزيز المواطنة الرقمية والمسؤولية الاجتماعية لدى جيل ألفا في ظل تصاعد التحديات المرتبطة بالأمن السيبراني والهوية الرقمية.

– تحليل أثر الشراكات بين المدارس والمؤسسات التكنولوجية في دعم المهارات المستقبلية لجيل ألفا، خاصة في مجالات STEM.

– إجراء بحوث استشرافية حول خصائص جيل "بيتا" (اللاحق لألفا) وبناء نماذج استباقية للأنظمة التربوية المستقبلية.

المراجع

المراجع العربية:

عبد المحسن، فوزية عبد الكريم. (٢٠٢٤). استثمار جيل ألفا في ضوء أهداف التربية الإسلامية: رؤية مقترحة. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ١٢(٢)، ٤٨–٧١.

توفيق، دعاء أحمد وأحمد، منى حسني. (٢٠٢٤). الصداقة الإلكترونية وعلاقتها بالأمن المجتمعي: دراسة مقارنة بين جيل Z وجيل ألفا. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٣١(٨٩)، ٦٦٩-٧٥٨. *https://doi.org/10.21608/aakj.2024.242813.1586*

حسن، نجلاء محمد. (٢٠٢٤). السمات المتبادلة بين جيلَيْ ألفا وزد في ضوء الفجوة الرقمية (دراسة ميدانية مقارنة). مجلة الإعلام والدراسات البينية، ١٠(٢)، ٢٢٨–٢٨٣.

عبد الله، مروه محمود. (٢٠٢٤). استخدام جيل ألفا لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بتفاعلاتهم الاجتماعية: دراسة في إطار تكنولوجيا التوأم الرقمي. مجلة الإعلام والدراسات البينية، ١٠(٢)، ١٦٣–٢٦٦.

هنداوي، أسامة سعيد علي. (٢٠٢٤،). تحولات دور المعلم في عصر الرقمنة: دراسة حول جيل زد وجيل ألفا. مجلة العلوم التربوية والتكنولوجية والتنمية، ٥(٤)، ١٠١–١٣٥.

محمود، أحمد محمد عبد العزيز. (٢٠٢٣، يوليو). العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد والتخفيف من حدة الآثار السلبية للبيئة الافتراضية على تلاميذ جيل ألفا. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٣٢(١)، ٥٠٥–٥٤٤. *https://doi.org/10.21608/jfss.2023.362912*

ترجمة المراجع العربية:

Al-Abdulmohsen, Fawzia Abdul Kareem. (2024). Investing in Generation Alpha in light of the objectives of Islamic education: A proposed vision. Journal of Human and Administrative Sciences, 12(2), 48–71.

Tawfiq, Doaa Ahmad, & Ahmed, Mona Hosni. (2024). Electronic friendship and its relation to community security: A comparative study between Generation Z and Generation Alpha. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 31(89), 669–758. https://doi.org/10.21608/aakj.2024.242813.1586.

Hassan, Naglaa Mohamed. (2024). Reciprocal characteristics between Generations Alpha and Z in light of the digital gap: A comparative field study. Journal of Media and Interdisciplinary Studies, 10(2), 228–283.

Abdullah, Marwa Mahmoud. (2024). Generation Alpha's use of social media and its relation to their social interactions: A study within the framework of digital twin technology. Journal of Media and Interdisciplinary Studies, 10(2), 163–266.

Hendawi, Osama Saeed Ali. (2024). Transformations in the teacher's role in the digital age: A study on Generation Z and Generation Alpha. Journal of Educational, Technological and Developmental Sciences, 5(4), 101–135.

Mahmoud, Ahmed Mohamed Abdelaziz. (2023, July). Cognitive behavioral therapy in individual social work and its role in alleviating the negative effects of the virtual environment on Generation Alpha students. Journal of the Faculty of Social Work for Studies and Social Research, 32(1), 505–544. https://doi.org/10.21608/jfss.2023.362912.

المراجع الأجنبية:

Aizenberg, M., & Zilka, G. C. (2023). Preservice kindergarten teachers' distance teaching practices during the COVID-19 lockdown period. Journal of Early Childhood Teacher Education, 44(3), 408-424.

Alfusanah, F., Ramada, E., Mukarohmah, A. H., Fathurrohman, A. A., Anwar, C., & Anwar, S. (2024). The Urgency of Value Education in Forming Students' Character in The Era of Society 5.0. The Future of Education Journal, 3(5), 1957–1963. https://doi.org/10.61445/tofedu.v3i5.334.

Apandi, S., Lumbantoruan, A. T., Fikanti, M., Sri Utami, K. N., & Zahrani, S. F. (2024). Pengaruh Teknologi Digital Terhadap Kebiasaan Dan Pola Perkembangan Generasi Alpha. Journal on Education, 7(2), 9471–9480. https://doi.org/10.31004/joe.v7i2.7916.

Apaydin, Ç., & Kaya, F. (2020). AN ANALYSIS OF THE PRESCHOOL TEACHERS'VIEWS ON ALPHA GENERATION. European Journal of Education Studies.

Avan, Ç., & Aydınlı, B. (2024). STEM and AI Integration in Early Childhood: First Steps for Future Scientists. https://doi.org/10.58830/ozgur.pub534.c2202.

Barokah, F., & Sari, Z. (2024). Peluang dan tantangan pendidikan karakter di era digital. Al-Muaddib Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan, 6(3), 721–737. https://doi.org/10.46773/muaddib.v6i3.1209.

Baskara, Fx. R. (2024). Generative AI as an Enabler of Sustainable Education: Theoretical Perspectives and Future Directions. British Journal of Teacher Education and Pedagogy. https://doi.org/10.32996/bjtep.2024.3.3.9.

Bewersdorff, A., Hartmann, C., Hornberger, M., Sessler, K., Bannert, M., Kasneci, E., Kasneci, G., Zhai, X., & Nerdel, C. (2024). Taking the Next Step with Generative Artificial Intelligence: The Transformative Role of Multimodal Large Language Models in Science Education. arXiv.Org, abs/2401.00832. https://doi.org/10.48550/arxiv.2401.00832.

Boothroyd, S., Chou, F., Black, T. G., & Liu, S. (2024). Youth Mental Health in the Digital Age: Canadian Youth Perspectives on the Relationship Between Digital Technology and Their Mental Health. Journal of Child and Adolescent Counseling, 1–20. https://doi.org/10.1080/23727810.2024.2363741.

Budau, C. (2024). Identity and Representation in the Virtual Environment of Generation Alpha, Current Theory. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13(3). https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i3/21865.

Carras, M. C., Aljuboori, D., Shi, J., Date, M., Karkoub, F., Ortiz, K. G., Abreha, F. M., & Thrul, J. (2024). Prevention and Health Promotion Interventions for Young People in the Context of Digital Well-Being: Rapid Systematic Review. Journal of Medical Internet Research, 26, e59968. https://doi.org/10.2196/59968.

Chaerani, D., Harianto, J. E., Baehaqi, L., Frantius, D., & Mulvia, R. (2024). Digital Literacy in the 21st Century Classroom: Bridging the Gap Between Technology Integration and Student Engagement. Global International Journal of Innovative Research, 2(9), 2104–2116. https://doi.org/10.59613/global.v2i9.303.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage publications.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE.

Cullen, J., Müntz, A., Marsh, S., Cullen, J., Cullen, J., O'Neill, K., & Cullen, J. (2024). Impacts of digital technologies on child and adolescent health: recommendations for safer screen use in educational settings. Deleted Journal, 137(1598), 9–13. https://doi.org/10.26635/6965.6565.

Dacka, M. (2023). Functioning of the Alpha Generation – Challenges and Hazards. The Role of Media Education in the Formation of the New Generation. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. https://doi.org/10.17951/j.2023.36.2.109-123.

Danilova, L. N. (2023). Educational needs of the Generation Alpha. 12(1 (45)), 58–67. https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-58-67.

Doing family in the digital age (pp. 365–378). (2023). Edward Elgar Publishing eBooks. https://doi.org/10.4337/9781789906769.00030.

dos Reis, T. A. (2018). Study on the alpha generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. Journal of research in humanities and social science, 6(1), 9-19.

Eimirillkbeiraney, E., Royani, I., Rosidin, U., & Firdaus, R. (2024). Optimizing Digital-Based Learning to Improve Alpha Generation Psychomotor Skills. Jurnal Teknologi Pendidikan : Jurnal Penelitian Dan Pengembangan Pembelajaran, 9(3), 487. https://doi.org/10.33394/jtp.v9i3.11564.

Fernando, P. A., & Premadasa, H. S. (2024). Use of gamification and game-based learning in educating Generation Alpha. Educational Technology & Society, 27(2), 114-132.

Fousiya, O. P., & Saleem, Dr. T. M. (2024). Education 5.0: Nurturing Essential Life Skills for the Future Generation. International Journal For Multidisciplinary Research. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.16511.

Guindi, F. (2020). Reflections on Future Education: Ideas for a Model. 4(2), 273–281. https://doaj.org/article/4e04d0e11eef4b9b8e5af37a0ce46579.

Gunawan, R., Billah, M. Z., Silalahi, R., & Tuka, H. (2024). Gaya Belajar Gen Alpha di Era Digital. Dewantara, 3(4), 277–297. https://doi.org/10.30640/dewantara.v3i4.3661.

Hassan, G. (2023). Technology and the transformation of educational practices: a future perspective. International Journal of Economic, Business, Accounting, Agriculture Management and Sharia Administration, 3(1), 1596–1603. https://doi.org/10.54443/ijebas.v3i1.1136.

Höfrová, A., Balidemaj, V., & Small, M. (2024). A systematic literature review of education for Generation Alpha. Discover Education, 3(1),125. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00218-3

Hukubun, M., Wakhudin, W., & Kasimbara, R. (2024). Character Education in the Digital Age: Strategies for Teaching Moral and Ethical Values to a Generation that Grows Up with Technology. 1(3), 74–82. https://doi.org/10.62872/8958fk80.

Huzooree, G., & Soupramanien, L. D. B. (2024). Empowering Students for the 21st Century Through Digital Literacy. Advances in Higher Education and Professional Development Book Series, 161–200. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3856-8.ch005.

Indriani, F. (2024). The Role of Parents in Shaping the Character of the Alpha Generation of Elementary School Age in the Digital Era. Jurnal Indonesia Sosial Sains, 5(05), 1003–1010. https://doi.org/10.59141/jiss.v5i05.1103.

Jabareen, Y. (2009). Building a conceptual framework: Philosophy, definitions, and procedure. International Journal of Qualitative Methods, 8(4), 49–62. https://doi.org/10.1177/160940690900800406

Jukic, R., & Skojo, T. (2021). The Educational Needs of the Alpha Generation. International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, 564–569. https://doi.org/10.23919/MIPRO52101.2021.9597106.

Kalyani, L. K. (2023). Revolutionizing Education: Artificial Intelligence's Pioneering Role in Shaping Tomorrow's Scholars. https://doi.org/10.61778/ijmrast.v1i2.6.

Karnam, A., Jangili, S., Gundu, V. S., Katanguri, S. S. R., & Jonnalagadda, H. (2023). Harnessing Artificial Intelligence for Preventing and Detecting Addiction in Digital Healthcare and social media among students of age group 12 to 18. 936–942. https://doi.org/10.1109/icac3n60023.2023.10541714.

Kataria, K. (2023). Ai-powered learning: the future of education. International Journal of Advanced Research, 11(09), 199–203. https://doi.org/10.21474/ijar01/17520.

Kayyali, M. (2024). The Future of AI in Education. Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series, 367–406. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7220-3.ch013.

Kharlanova, E. M., Sivrikova, N. V., Roslyakova, S. V., & Chernikova, E. G. (2024). Educating the digital generation: the role of virtual communities. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-103-132.

Kinnula, M., Durall Gazulla, E., Hirvonen, N., Malmberg, J., & Haukipuro, L. (2024). Nurturing systems thinking among young people by developing business innovations on sustainable AI. International Journal of Child-Computer Interaction. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100656.

Kohli, A., & Arora, S. (2024). An Unconventional Education Landscape For Unconventional "Generation Alpha." International Journal For Multidisciplinary Research. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i05.28938.

Kshirsagar, K. P., & Ingle, A. (2025). Impacts of Digital Technologies Across Generations. In Bridging Academia and Industry Through Cloud Integration in Education (pp. 1-36). IGI Global Scientific Publishing. DOI: 10.4018/979-8-3693-6705-6.ch001.

Kumar, K. S., Selvan, T. S., Mahendraprabu, M., Ganesan, K., Ramnath, R., & Kumar, N. S. (2024). Examining the Role of Virtual Reality, Augmented Reality, and Artificial Intelligence in Adapting STEM Education for Next-Generation Inclusion. https://doi.org/10.70333/ijeks-02-12-025.

Lad, D. R. (2024). Raising Generation Alpha: a Narrative Review. Social Science Research Network. https://doi.org/10.2139/ssrn.4872409.

Leleu, X. (2023). Artificial Intelligence and Digital Technologies in the Future Education. https://doi.org/10.32388/07ve29.

Lewis, C. C., Taba, M. T., Allen, T. B., Caldwell, P. H. Y., Skinner, S. R., Kang, M., Henderson, H., Bray, L., Borthwick, M., Collin, P., McCaffery, K., & Scott, K. M. (2024). Developing an Educational Resource Aimed at Improving Adolescent Digital Health Literacy: Using Co-Design as Research Methodology. Journal of Medical Internet Research, 26, e49453. https://doi.org/10.2196/49453.

Liu, T., Jiang, Y., Y, W., Wang, X., Huang, S., & Ling, D. (2024). Educational Practices and Algorithmic Framework for Promoting Sustainable Development in Education by Identifying Real-World Learning Paths. Sustainability, 16(16), 6871. https://doi.org/10.3390/su16166871.

Magnago, W., Baiôcco, L. V., Lima, R. C. M., Bianchi, A., Soprani, L. C. P., Azevedo, J. de F., Pinheiro, R. B., & Nunes, P. de C. (2024). Digital education and the role of technological literacy in cognitive and socioemotional development. https://doi.org/10.56238/i-cims-019.

Maltby, J., Rayes, T., Nage, A., Sharif, S., Omar, M., & Nichani, S. (2024). Synthesizing perspectives: Crafting an Interdisciplinary view of social media's impact on young people's mental health. PLOS ONE, 19(7), e0307164. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307164.

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations." in P. Kecskemeti (ed.), Essays on the Sociology of Knowledge. London: Routledge and Kegan Paul.

Mary, G. (2024). Role of Artificial Intelligence in the Future Educational Paradigm (pp. 278–303). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1536-1.ch012.

Mbuik, H. B., & Naitili, C. A. (2024). Exploration of Character Education Values of Local Culture "Leles" in the Context of Digital Education in East Manggarai. Jurnal Pendidikan IPS, 14(2), 423–432. https://doi.org/10.37630/jpi.v14i2.2057.

McCrindle, M. (2020). Understanding Generation Alpha. McCrindle Research Pty Ltd. https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA.

McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2009). The ABC of XYZ: Understanding the global generations. The ABC of XYZ.

Merzlyakova, S. V., & Kayumova, E. P. (2024). Family adaptation as a predictor of family self-determination of digital generation students. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-3-123-148.

Miller, D. (2023). Embracing the Technological Metamorphosis: Envisioning Higher Education for Generation Alpha in a Shifting Educational Landscape. International Journal Software Engineering and Computer Science. https://doi.org/10.35870/ijsecs.v3i2.1492.

Musman, M., Muda, S., Mod Arifin, N. N., Idris, A. R., & Hassan, A. C. (2024). Malaysian Alpha Alchemy: Crafting Education for Tomorrow's Leaders. Advances in Social Sciences Research Journal, 11(9.2), 103–119. https://doi.org/10.14738/assrj.119.2.17401.

Naidoo, S. A., & Dasoo, N. (2024). Preparing pre-service teachers for Generation Alpha: A social innovation perspective. African Journal of Teacher Education and Development, 3(1). https://doi.org/10.4102/ajoted.v3i1.62.

Pereira, D. H., F, S., Nogueira, M. L. A., Gontijo, G. B., Scudeler, M. A., Souza, L. R. de, & Gaio, R. (2024). The alpha generation in the face of learning technologies. Concilium, 24(16), 534–555. https://doi.org/10.53660/clm-3975-24r02.

Pérez-Torres, V. (2024). Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence. Current Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z.

Pilcher, J. (1994). Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. British Journal of sociology, 481-495.

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., ... & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC methods programme Version, 1(1), b92.

Puspitasari, E. (2024). Redefining Teacher-Student Interaction in the Digital Era: A Case Study of Hybrid Learning Models in Primary Education. International Journal of Science and Society, 6(4), 22–38. https://doi.org/10.54783/ijsoc.v6i4.1293.

Rahmiati, R., Jalinus, N., Effendi, H., & Melyanti, R. (2024). Developing a Stem Learning Project Model For Artificial Intelligence Courses. Journal of Ecohumanism, 3(8). https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5415.

Ramesh, M. R. (2025). Promoting Lifelong Learning Skills Through STEAM. Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series, 103–136. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7408-5.ch005

Renninger, D., Stauch, L., Fischer, L., Hartmann, A. S., Rangnow, P., Dadaczynski, K., & Okan, O. (2024). Enhance physical, mental and academic wellbeing of pupils in Germany through digital health literacy. European Journal of Public Health, 34(Supplement_3). https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae144.376.

Rosana, A., & Fauzi, I. (2024). The Role of Digital Identity in the Age of Social Media: Literature Analysis on Self-Identity Construction and Online Social Interaction. Deleted Journal, 1(4), 477–489. https://doi.org/10.59613/a8yyff42.

Salsabila, O. G., Maulana, N., Syahputra, M. R., Hasanah, M., & Hudi, I. (2024). Pendidikan Kewarganegaraan Pada Generasi Alpha Sebagai Upaya Membangun Kesadaran Kewarganegaraan Yang Berkualitas. Jurnal Nakula, 2(3), 210–220. https://doi.org/10.61132/nakula.v2i3.788.

Schmidt, E.-M. (2024). Digital technologies in children's everyday lives and in 'doing family.' Families,Relationships and Societies. https://doi.org/10.1332/20467435y2024d000000019.

Selvi, V., Bhuvaneswari, M., & Sandra, S. (2022). Stories: A tool to rejuvenate the culture of Generation Z and Generation Alpha. YMER Digital, 21(1), 267-276.

Setia, S., Tichy, M. L., & Gilbert, F. (2024). Innovating Social-Emotional Learning to Enhance Positive Engagement of Youth With Social Media: A Comprehensive Review of Why and How. Cureus. https://doi.org/10.7759/cureus.70130.

Singha, S., & Singha, R. (2024). Cross-Disciplinary Collaborations and Partnerships for Sustainability Education (pp. 17–37). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9859-0.ch002.

Susanti, A. (2023). Digitalization of Media Create Precocious Alpha Generation. Jurnal Spektrum Komunikasi, 11(2), 187–197. https://doi.org/10.37826/spektrum.v11i2.474.

Swargiary, K. (2024). The impact of digital learning environments on cognitive, social, and emotional development in Generation Alpha children: A comparative analysis. Social, and Emotional Development in Generation Alpha Children: A Comparative Analysis (July 01, 2024).

Syahda, F. L., Nur'aisyah, Y., & Rachman, I. F. (2024). Pentingnya Pendidikan Etika Digital Dalam Konteks SDGs 2030. Perspektif, 2(2), 66–80. https://doi.org/10.59059/perspektif.v2i2.1259.

Tamrakar, L., Tamrakar, S., & Thakur, V. (2023). Transformative impact of the digital age on youth mental health: navigating challenges and embracing solutions. ShodhKosh Journal of Visual and Performing Arts, 4(2). https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v4.i2.2023.2222.

Tariq, M. U. (2024). Enhancing Students and Learning Achievement as 21st-Century Skills Through Transdisciplinary Approaches. Advances in Higher Education and Professional Development Book Series, 220–257. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3699-1.ch007

Taylor, K., Garchitorena, L., Gladfelter, C. S., Wyrick, M., Grill, K. B., & Seixas, A. (2024). A Digital Mental Health Solution to improve Social, Emotional, and Learning Skills for Youth: Protocol for an Efficacy and Usability Study (Preprint). JMIR Research Protocols. https://doi.org/10.2196/59372.

Tefera, Y., Williams, C., Stankov, I., & Kickbusch, I. (2024). Digital determinants of health: Futureproofing the health promotion community to navigate societal digital transformation. Health Promotion Journal of Australia. https://doi.org/10.1002/hpja.914.

Tijsma, G., Horn, A. L., Urias, E., & Zweekhorst, M. B. M. (2022). Training students in inter- and transdisciplinary sustainability education: nurturing cross-faculty staff commitment and continuous community collaboration. International Journal of Sustainability in Higher Education, 24(4), 765–787. https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2022-0049.

Vashishth, T. K., Sharma, V., Sharma, K. K., Kumar, B., Chaudhary, S., & Panwar, R. (2024). AIoT in Education Transforming Learning Environments and Educational Technology (pp. 72–107). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0993-3.ch004.

Villamil, A., & King, S. (2024). A Humane Social Learning-Informed Metaverse: Cultivating Positive Technology Experiences in Digital Learning Environments. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 27, 47–56. https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0001.

Vinayak, P. L., Maresha, N., & Parashurama, K. G. (2024). Exploring the Impact of Excessive Screen Time, Social Media, and Gaming on Mental Health and Well-being.

International Journal For Multidisciplinary Research, 6(5). https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i05.28016.

Widyawati, A., Kuswanto, H., & Suyanto, S. (2024). STEM Learning Model's Impact on Enhancing Critical Thinking Skills and Motivation: A Literature Review. International Journal of Religion. https://doi.org/10.61707/kc4x8954.

Wohlin, C. (2014, May). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. In Proceedings of the 18th international conference on evaluation and assessment in software engineering (pp. 1-10).

Xie, T. (2023). Development and Implementation of Project-based Learning Framework for Enhancing Computational Thinking Skills in Students: A Case Study in Computer Science Education Within Chinese Universities. The Education Review, USA. https://doi.org/10.26855/er.2023.10.023.

Yeo, J. P.-H., & Teo, C. T. (2020). Exploring transdisciplinary learning and lifelong training in visual communication design education. https://doi.org/10.21606/DRS.2020.143.

Zendrato, J. F. C., & Ziliwu, N. M. P. (2025). Dampak Teknologi dalam Pembentukan Karakter Gen Alpha. Jurnal Ilmu Ekonomi, Pendidikan Dan Teknik., 2(1), 1–6. https://doi.org/10.70134/identik.v2i1.154.

Zhu, A. (2023). Shaping the Future: Navigating Youth Ideology and Mental Health in a Digital Age. International Journal of Education and Humanities. https://doi.org/10.54097/ijeh.v11i3.14445.

Ziatdinov, R., & Cilliers, J. (2022). Generation Alpha: Understanding the next cohort of university students. arXiv preprint arXiv:2202.01422.

العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان دراسة ميدانية مطبقة على نزلاء مراكز علاج وتأهيل المدمنين في القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض

Factors Leading to Relapse After Recovery from Addiction A Field Study Applied to Inmates of Drug Treatment and Rehabilitation Centers in the Public and Private Sectors in Riyadh

إعداد

د. تهاني بنت محمد الجهني

أستاذ علم الاجتماع المساعد

قسم الدراسات الاجتماعية–كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية–جامعة الملك سعود

Dr. Tahani Mohammed Aljohani

Assistant Professor of Sociology

Department of Social Studies - College of Humanities and Social Sciences - King Saud University

Email: taljohani@ksu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-019

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٥/٠٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٦/٠١ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان، وقد قسمت الدراسة العوامل المؤدية الى الانتكاسة بعد التعافي من الإدمان الى: عوامل ذاتية وعوامل اجتماعية، وقد طبقت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة باستخدام أداة لاستبيان على عينة قصدية من نزلاء مراكز علاج وتأهيل المدمنين في القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض بلغت ٦١ مفردة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن أكثر العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان كانت: أولا العودة للاختلاط بالأصدقاء القدامى من المدمنين، ثانيا شك الأسرة المستمر، ثالثا تكرار تذكير الاخرين للشخص المتعافي بمرضه الادماني، بينما كانت أكثر العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان: أولا: وجود تقلبات في المزاج، ثانيا ضعف الإرادة في الاقلاع عن الإدمان، ثالثا الشعور بأنه عبء على الأسرة، كما توصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام للعوامل الاجتماعية بلغ ٣,٣٨ بينما بلغ المتوسط العام للعوامل الذاتية ٣,٢٨.

الكلمات المفتاحية: الانتكاسة، الإدمان، تعاطي المخدرات والكحول، علاج الإدمان، التأهيل، التعافي.

Abstract

The study aimed to identify the factors leading to relapse after recovery from addiction. The study divided the factors leading to relapse after recovery from addiction into: personal factors and social factors. To achieve this goal, the study applied the social survey method by using a questionnaire tool on a deliberate sample of residents of addiction treatment and rehabilitation centers in the public and private sectors in Riyadh, which amounted to 61 individuals.

The study reached several results, the most important of which are: that the most social factors leading to relapse after recovery from addiction were: first, returning to socialize with old friends who were addicts, second, the family's constant suspicion, third, the repetition of others reminding the recovering person of his addiction.

While the most personal factors leading to relapse after recovery from addiction were: first, the mood swings, second, weak will to quit addiction, third, feeling that he is a burden on the family. The study also found that the overall average of social factors was 3.38, while the overall average of personal factors was 3.28.

Keywords: relapse, addiction, drug and alcohol abuse, drug treatment, rehabilitation, recovery.

المقدمة

تعد مشكلة تعاطي المخدرات أحد أهم وأخطر الآفات العالمية التي تواجه المجتمعات الإنسانية في العصر الحديث، وتتمثل خطورة مشكلة تعاطي المخدرات في تعدد وتشعب أثارها السلبية التي تشمل جميع نواحي الحياة ،فهي من الجانب الصحي ذات تأثير سلبي على صحة الانسان الجسدية والنفسية وعلى قدراته العقلية ما يجعله فردا معطلا عن الإنتاج، ولا يقتصر تأثير هذه الآفة على الضرر الجسدي والنفسي وإنما يمتد إلى الضرر الاقتصادي في خسارة ما يمتلكه الفرد من دخل في سبيل الحصول على المواد المخدرة التي تجعل منه فردا عاجزا عن العطاء في عمله وبالتالي فقدانه للعمل ومصدر الدخل، كما لا يخفى تأثير تعاطي المواد المخدرة وارتباطه في حصول الجرائم وهو ما يجعل من تعاطي المخدرات أحد أهم عوامل ارتكاب الجريمة.

هذه الآثار السلبية لا تقتصر على الفرد المتعاطي وإنما تمتد إلى المجتمع فانتشار تعاطي هذه الآفة الخطيرة (المخدرات) يعد معطلا للقوى الشابة في المجتمع، وبالتالي يقف عائقا في المسار التنموي للمجتمعات، إضافة إلى تأثير تعاطي المخدرات في ارتكاب الانحرافات والجرائم المهددة لاستقرار المجتمعات الإنسانية، وهو ما يجعل تعاطي المخدرات مشكلة خطيرة تحرص المجتمعات على القضاء عليها، وعلاج وتأهيل المتعاطين لإعادة دمجهم كأعضاء منتجين في المجتمع.

وفي سبيل علاج المتعاطين وإعادة تأهيلهم، توظف الجهود و الإمكانيات الصحية والاجتماعية لتحرير الأفراد المتعاطين من براثن الإدمان عن طريق مراكز العلاج و التأهيل والتي تعمل على الوصول بالفرد المتعاطي إلى التعافي من الإدمان، وإعادة تأهيله لدمجه في المجتمع فردا قادرا على العطاء والإنتاج، إلا أن مشكلة الانتكاسة والعودة لتعاطي المخدرات، تعد أحد افرازات مشكلة إدمان المخدرات التي تعد تحديا يواجه المتعافين والمجتمعات على حد سواء، وهو ما يجعل من موضوع انتكاسة المتعافين من الإدمان أحد أهم المواضيع العلمية في الدراسات المتناولة لقضايا تعاطي لمخدرات.

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة الانتكاسة أحد المشكلات المصاحبة لتعاطي المخدرات، وتمثل تحديا لكل من المتعافين والمعالجين والمجتمع على حد سواء، وذلك نظرا لما تمثله هذه الإشكالية من خسارة متمثلة

في خسارة الجهود والوقت والتكاليف المبذولة في عملية العلاج والتأهيل، وبذلك فهي تفوق مشكلة التعاطي خطورة، وهو ما يتفق مع ما أشارت له دراسة (عبيد ،٢٠٢٠) ودراسة (زوبع، ٢٠١٧). ودراسة (العنزي، ٢٠٢٠). مما يجعل من موضوع الانتكاسة موضوع غاية في الأهمية لتناوله بالدراسة والبحث لمعرفة عوامله.

ففي الجانب الصحي يحصل مرضى الإدمان من خلال عيادات الإدمان بالمستشفيات على العلاج الصحي لتخليص المريض من سموم الإدمان ،كما تشمل الرحلة العلاجية للمريض، تأهيل المريض من خلال مراكز منتصف الطريق والرعاية اللاحقة، ويعد العلاج الصحي حجر أساس في علاج مشكلة الادمان إلا أن الاقتصار عليه لا يعد كافيا في مواجهة العودة لتعاطي المخدرات مرة أخرى، وهو ما أشارت له الدراسات العلمية مثل دراسة (العنزي، ٢٠٢٠).و تشير نتائج دراسة (العتيبي، ٢٠١٩) المجراة على نزلاء برنامج منتصف الطريق وعددهم ٤١ نزيلا إلى خضوع الغالبية للعلاج أكثر من مره وخضعوهم لبعض برامج التأهيل، وتعد هذه النتيجة مؤشرا على أن حصول مرضى الإدمان على الرعاية الصحية والتأهيلية لا يعد كافيا في تجنيب المريض التعاطي لمرة أخرى مما يدلل على وجود عوامل أخرى تدفع للانتكاسة.

وهو ما يلقي الضوء على أهمية دراسة الجانب الاجتماعي في حياة المتعافي من الإدمان بعد خروجه من مراكز العلاج والتأهيل إلى المجتمع وتعاطيه مع الحياة الاجتماعية، فقد تشكل ضغوط الحياة الاجتماعية –والتي يؤثر فيها و يتأثر بها في ذات الوقت؛ الصحة الشخصية للمتعافي من الإدمان من الناحيتين الجسدية والنفسية–عاملا في الانتكاسة إذ يشير (Baron& Branscombe,2015) إلى التأثيرات الغير مباشرة لضغوط الحياة في اختيار لأفراد لأساليب حياتهم وسلوكياتهم، كما تعد التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين ذات أثر كبير في: نظرة المتعافي من الإدمان لنفسه، و في طريقة تعامله مع الآخرين وهو ما قد يكون مؤثرا في عودة المتعافي للإدمان من عدمه، و تشير معطيات نظرية التفاعل الرمزي أن الافراد من خلالهم ادوارهم الوظيفية ينشأ بينهم علاقات تفاعليه يحدث خلالها تقويم كل فرد للآخر، وتكوين انطباع رمزي يتخذ طابع تقييمي تجاه الآخر وهو إما إيجابا فتستمر العلاقة أو سلبا يسبب الجفاء أو القطيعة (الحسن، ٢٠٠٥)

وأخيرا فإن عودة المتعافي من الإدمان إلى الإدمان مرة أخرى؛ يعد فعلا تتداخل فيه العديد من الجوانب الشخصية والاجتماعية، وتشير معطيات نظرية الفعل الاجتماعي إلى أن الفعل هو سلوك ارادي ومما يشكل بنيته: السمات المميزة للفاعل، والمحيط الاجتماعي مما يدفع الفرد لاختيار هذا الفعل أو ذاك. (الغريب، ٢٠١٦). وفقا لما سبق تستهدف الدراسة معرفة الجانب الاجتماعي في موضوع الانتكاسة من خلال معرفة العوامل المؤدية للانتكاسة، وقد تم تصنيفها في الدراسة إلى عوامل ذاتية تتعلق بالفرد نفسه وعوامل اجتماعية تتعلق بالآخرين، يتم قياس هذه العوامل من خلال أداة الاستبيان المحتوية على مقياس مصمم لغرض معرفة تأثير هذه العوامل على مجتمع الدراسة المتمثل في النزلاء في مراكز العلاج والتأهيل في القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تعد الدراسة ضمن الدراسات التي تتناول موضوع إدمان المخدرات وهو من المواضيع ذات الأهمية المتجددة وتكتسب أهميتها العلمية من تناولها موضوع الانتكاسة بعد التعافي من الإدمان حيث يعد من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مكافحة المخدرات، وبالتالي فإن النتائج التي تتوصل لها الدراسة حول العوامل المؤدية إلى الانتكاسة بعد التعافي من الإدمان تمثل اسهاما معرفيا في الدراسات الاجتماعية في هذا الجانب ، يضاف إلى التراكم العلمي والمعرفي في مجال دراسات مكافحة المخدرات، كما تمثل الدراسة إضافة معرفية وعلمية في مجال الدراسات في علم الاجتماع الطبي وعلم اجتماع الانحراف.

كما تمثل الدراسة أهمية عملية تطبيقية من خلال النتائج التي تقدم صورة واضحة عن العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الادمان لدى المنتكسين المراجعين للمراكز الصحية في القطاعين الحكومي والخاص، ومن الممكن أن يستفيد من هذه النتائج والتوصيات والمقترحات، الجهات ذات العلاقة في القطاعات: الصحية والأمنية والاجتماعية، وذلك من خلال معرفة العوامل الذاتية والاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الادمان وسبل مواجهتها للحد منها، والتقليل من تأثيرها مما يساهم في مكافحة تعاطي وإدمان المخدرات ، و علاج وإعادة تأهيل المدمنين ودمجهم في المجتمع.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيسي للدراسة:

معرفة العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان ويتفرع منه الأهداف التالية:

١–معرفة العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان

٢–معرفة العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان

٣– معرفة الفروق بين المبحوثين في العوامل الذاتية وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية

٤–معرفة الفروق بين المبحوثين في العوامل لاجتماعية وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية

تساؤلات الدراسة:

السؤال الرئيسي للدراسة:

ما العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١–ما العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان؟

٢–ما العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان؟

٣–ما الفروق بين المبحوثين في العوامل الذاتية وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية؟

٤–ما الفروق بين المبحوثين في العوامل لاجتماعية وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية؟

مفاهيم الدراسة:

الإدمان:

Callahan & others 1986 الإدمان هي حالة من الاعتماد الجسمي والنفسي على المادة المتعاطاه وغالبا ما يترتب يعرف على ذلك فقد القدرة الاحتمالية Tolerance تجاه تلك المادة (الدخيل، ٢٠٢٠ ص٢٢)

تعرف الدراسة مفهوم الإدمان إجرائيا بـ: تكرار تعاطي المخدرات والمواد لكحولية إلى الحد الذي يصل الى الاعتماد على المادة المخدرة أو الكحولية مما يتطلب التنويم في مركز العلاج الطبي لسحب السموم.

التعافي:

يعرف قاموس جمعية علم النفس الامريكية المفهوم APA: "حالة من الرصانة المستمرة بعد تعاطي المخدرات على المدى الطويل" (قاموس جمعية علم النفس الامريكية، ٢٠١٨)

وتعرف الدراسة مفهوم التعافي اجرائيا: بـ اقلاع الفرد عن تعاطي المخدرات بعد إنهائه –على الأقل– العلاج الصحي (سحب السموم) في أحد مراكز العلاج الطبية.

تعرف الدراسة مفهوم العوامل إجرائيا بـ: الظروف والتفاعلات التي ساهمت في عودة المريض المتعافي من الإدمان إلى سلوك إدمان المخدرات مرة أخرى، وتقسم الدراسة هذه العوامل إلى محورين، الأول: العوامل الذاتية وتقصد بها الباحثة الظروف الشخصية والصحية للفرد المؤثرة على حياته الاجتماعية والتي ساهمت في عودته للإدمان مرة أخرى، والعوامل الاجتماعية وهي: التفاعلات في المواقف الاجتماعية مع الآخرين التي ساهمت في عودة الفرد إلى الإدمان مرة أخرى.

الانتكاسة:

يعرف Heinemann 1986 في علاج الإدمان الانتكاسة: هي العودة إلى أنماط التعاطي السابقة وعندما تحدث الانتكاسة فإنه من الضروري المرور مرة أخرى بمراحل التغير منذ البداية (الدخيل،٢٠٢٠، ص٢٦٣)

ويعرف Barker 1987,1995المنتكس: بالفرد الذي يعود إلى حالته أو نزعته السابقة، أيضا هو الفرد الذي يعود إلى مؤسسة بسبب عودة حدوث السلوكيات أو الظروف التي كانت سببا في دخوله السابق للمؤسسة (الدخيل، ٢٠٢٠، ص٢٦٠)

وتعرف الدراسة مفهوم الانتكاسة اجرائيا: بـ عودة الفرد المتعافي من الإدمان على المخدرات أو المواد الكحولية إلى الإدمان على المخدرات أو المواد الكحولية مرة أخرى.

وتعرف الدراسة مفهوم المنتكس اجرائيا: مريض الإدمان على المخدرات أو الكحول الذي تكرر حصوله على العلاج الطبي على النحو التالي:

– الخاضع خلال فترة اجراء الدراسة للعلاج الطبي (سحب السموم) –للمرة الثانية – على الأقل، في أحد مراكز العلاج الطبي المحددة في الدراسة.

–الخاضع خلال فترة الدراسة للتأهيل (المرحلة التالية للعلاج الطبي) في أحد مراكز التأهيل المحددة في الدراسة، وقد تكرر دخوله وعلاجه في أحد مراكز العلاج الطبي (سحب السموم) مرتين على الأقل.

إزالة السمية:

ويتم "من خلال عيادات الإدمان بمستشفيات ومجمعات إرادة والصحة النفسية بالمملكة– المستشفيات والعيادات في القطاع الخاص– التنويم لإزالة السمية بمجمعات إرادة والصحة النفسية–التنويم لإزالة السمية وعلاج الأمراض النفسية المصاحبة بالمستشفيات الخاصة."(دليل خدمات علاج وتأهيل مرضى الإدمان: وزارة الصحة، ١٤٤٤، ص٢)

وتعرف الدراسة مفهوم إزالة السمية إجرائيا: التنويم لإزالة السمية الناتجة عن الإدمان على المخدرات أو المواد الكحولية في المراكز الطبية المحددة في الدراسة في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في مدينة الرياض.

وتعرف الدراسة مفهوم مراكز علاج المدمنين (إزالة السمية) إجرائيا:

المنشآت الطبية التي تقدم علاج إزالة السمية لمرضى الادمان في مدينة الرياض بحسب دليل خدمات علاج وتأهيل مرضى الإدمان ١٤٤٤هـ، وهي في القطاع الحكومي: مجمع إرادة والصحة النفسية، وفي القطاع الخاص: مستشفى دله نمار.

التأهيل:

"من خلال مراكز منازل منتصف الطريق والرعاية اللاحقة –مراكز تأهيل الإدمان الخاصة" (دليل خدمات علاج وتأهيل مرضى الادمان، ١٤٤٤).

وتعرف الدراسة مفهوم التأهيل إجرائيا: بـ إقامة مريض الإدمان (بعد الانتهاء من مرحلة سحب السموم) داخل مركز التأهيل لتلقي خدمات التأهيل والارشاد وتختلف المدة الزمنية لمدة الإقامة بين المراكز حيث تتراوح ما بين ٢٨ يوم إلى ٣ أشهر. وعليه فإن الدراسة تستهدف مريض

الإدمان المنتكس في برامج التأهيل التي تتطلب إقامة الفرد في المركز دون الرعاية اللاحقة التي لا تتطلب ذلك.

مراكز التأهيل:

"هي المراكز التي توفر خدمات تأهيلية وإرشادية لمرضى الإدمان متعارف عليها طبيا وفق برامج محددة بعد مرحلة سحب السموم والعلاج" (الدليل الاسترشادي لتأهيل المتعافين من الإدمان بمنازل منتصف الطريق، الاصدار الأول، ١٤٤٤، ص١٥٣).

منازل منتصف الطريق:

"هي بيئة ومجتمع أمن وصحي وخالي من وجود أي من المواد المخدرة والتي بدورها تساعد في تعافي من يعاني من الإدمان وقد تختلف من حيث المرافق والبني التحية إلا أنها جميعا تتفق على أهمية دعم الأقران من خلال المجتمعات العلاجية والبرامج التأهيلية والترفيهية مما يساعد على التعافي" (الدليل الاسترشادي لتأهيل المتعافين من الإدمان بمنازل منتصف الطريق، الاصدار الأول، ١٤٤٤، ٤ص).

وتعرف الدراسة مفهوم مراكز التأهيل إجرائيا:

وهي المراكز المحددة كمراكز تقدم خدمة التأهيل لمرضى الإدمان وفق دليل خدمات علاج وتأهيل مرضى الإدمان من وزارة الصحة للعام ١٤٤٤ وهي في القطاع الحكومي: منزل منتصف الطريق التابع لمجمع إرادة والصحة النفسية، وفي القطاع الخاص: مركز بوابات الصحة ومركز قويم لعلاج الإدمان.

وتعرف الدراسة مفهوم النزلاء اجرائيا بـ:

١- مرضى الإدمان المنتكسين المنومين في المنشآت الطبية: مجمع إرادة والصحة النفسية (قطاع حكومي)، مستشفى دلة نمار (قطاع خاص) بمدينة الرياض، لتلقي علاج إزالة السموم.

٢-مرضى الإدمان المنتكسين المقيمين في مراكز التأهيل التالية بمدينة الرياض: منزل منتصف الطريق التابع لمجمع إرادة والصحة النفسية (قطاع حكومي)، مركز بوابات الصحة ومركز قويم لعلاج الادمان (قطاع خاص)، لتلقي خدمات التأهيل والارشاد.

النظريات الموجهة للدراسة:

يزخر علم الاجتماع بالعديد من النظريات الاجتماعية المهتمة بتحليل وتفسير القضايا الاجتماعية وينقسم علماء الاجتماع في دراستهم للقضايا والتفاعلات الاجتماعية الى قسمين المايكروسوسيولوجي، والماكروسوسيولوجي، وتشير دراسات المايكروسوسيولوجي الى الدراسة المتركزة المتخصصة للظاهرة مثل دراسة العلاقات بين الافراد، وهذا النوع من الدراسات يحاول دراسة الظاهرة عن قرب. (الخطيب، ٢٠٠٩، ص٣٠). وهو ما ينطبق على الدراسة الحالية التي تحاول دراسة موضوع العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان داخل نطاق العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للأفراد، ويندرج تحت هذا المنظور المايكروسوسيولوجي العديد من النظريات الاجتماعية ومنها نظريات الفعل الاجتماعي.

ويركز منظور الفعل الاجتماعي على تحليل الأسلوب الذي يتصرف به الفاعلون الأفراد فيما بينهم من جهة وفيما بينهم وبين المجتمع من جهة أخرى (غدنز،٢٠٠٥، ص٧٦) ، وتنطلق معطيات النظرية في تحليل الفعل الاجتماعي من خلال ما يتسم به الأشخاص من سمات بالإضافة الى المحيط الاجتماعي وما به من تفاعلات، وقد شكل اهتمام نظرية الفعل الاجتماعي بتأثير خصائص وسمات الأشخاص على الفعل الاجتماعي تأثيرا في ظهور نظريات اجتماعية أكثر تناولا لهذا الجانب " وقد كانت نظرية فيبر في الفعل الاجتماعي مؤثرة في انبثاق التفاعلية الرمزية وذلك عندما ركزت على تفسير الفرد الذاتي للموقف وأهمية المعنى الذاتي" (والاس وولف،٢٠١١، ص٣٢٤)

وقد تضمنت معطيات النظرية التفاعلية الرمزية دور الرموز الاجتماعية وتفسير الأفراد لها في تفاعلاتهم الاجتماعية والتي ينعكس وفقا لها أدائهم الاجتماعي ونظرتهم لذواتهم، كما ظهرت نظرية الوصم التي اهتمت بتأثير التفاعل الاجتماعي على الفعل كذلك، ولكن بجانب أكثر تخصصية إذ تناولت معطيات النظرية تأثير النظرة السلبية من المحيط الاجتماعي على الافراد الذين سبق لهم ارتكاب الانحرافات، من حيث أن استمرار المحيط الاجتماعي بوصم الأفراد بما فعلوه سابقا من انحرافات قد تؤدي لعودتهم للسلوك الانحرافي. وأخيرا فإن تناول النظريات الاجتماعية السابقة للتفاعل بين ذاتية الفرد ومحيطة الاجتماعي في تفسير القضايا الاجتماعية يلقي الضوء على المفاهيم والمقولات النظرية للجانب النفسي الاجتماعي في تفسير القضايا الاجتماعية، ومن

هذه المفاهيم التي تناولتها الدراسة الحالية: "ضغوط الحياة وأثرها على الصحة "إذ تناولت الدراسة المقولات النظرية الخاصة بهذا الجانب لتوظيفها في التفسير الاجتماعي لموضوع الدراسة.

وفقا لما سبق تناولت هذه الدراسة معطيات نظريات: الفعل الاجتماعي، التفاعلية الرمزية، الوصم، والمقولات النظري الخاصة بمفهوم ضغوط الحياة وأثرها على الصحة كإطار نظري موجه للدراسة ومفسر لنتائجها وفيما يلي استعراض كل منها.

نظرية الفعل الاجتماعي:

"يعد الفعل الاجتماعي لدى تالكوت بارسونز وحدة أساسية للحياة الاجتماعية ولأشكال التفاعل بين الناس...ولهذا يعد الفعل عنده الوحدة التي يستطيع الباحث من خلالها رصد الظواهر الاجتماعية وتفسير المشكلات التي يعاني منها الأفراد وتعاني منها المؤسسات على اختلاف مستويات تطورها...والفعل الاجتماعي بالتعرف هو سلوك إرادي لدى الإنسان لتحقيق هدف محدد وغاية بعينها وهو يتكون من بنية تضم الفاعل بما يملكه من خصائص وسمات تميزه من غيره من الأشخاص وموقف يحيط بالفاعل ويتبادل معه التأثير وموجهات قيمية وأخلاقية تجعل الفاعل يميل إلى ممارسة هذا الفعل أو ذاك..." (الغريب، ٢٠١٦، ص١٧١).

وفقا لمعطيات نظرية الفعل الاجتماعي يعد العودة للتعاطي بعد التعافي فعلا اجتماعيا يتحدد من خلال خصائص الفاعل العضوية بما يتسم به من وضع صحي وخصائص شخصية مثل قوة الإرادة والعزيمة وخصائص اجتماعية مثل العلاقات والتفاعلات الاجتماعية والدلالات والمعاني التي يصبغها الفعل على عودته للتعاطي كفعل اجتماعي.

نظرية التفاعل الرمزي

تشير النظرية إلى عدة قضايا تميزها عن غيرها من النظريات وهذه القضايا في مجملها تشير إلى أن البيئة الاجتماعية المحيطة بالإنسان مليئة بالرموز التي يتوقع منه اكتسابها وتعلمها ومن ثم فهي تشكل جزء مهمها من تفاعلات الانسان في حياته اليومية، وتؤدي دورها في تشكيل الأحكام القيمية للأشياء من حيث القبول أو الرفض، كما تؤدي هذه الرموز دورها في التفاعل الإنساني من حيث إحساس الفرد بذاتيته وتمييز نفسه عن الآخرين، بما يتسم به من صفات وأوجه شبه واختلاف مع الآخرين ، وإشارة إلى التفاعل الاجتماعي؛ يرى علماء النظرية أن سلوك

الإنسان ليس سلوكا تلقائيا انفعاليا وإنما اختياريا وذلك لأن الإنسان ليس سلبيا مع البيئة المحيطة وإنما يؤثر ويتأثر بها(الخطيب، ٢٠٠٩، ص٢٥٥-٢٥٧)

وفقا لمعطيات نظرية التفاعل الرمزي يعد سلوك العودة إلى تعاطي المخدرات سلوكا اختياريا يقوم به الفرد نتيجة التفاعلات الاجتماعية التي يكتسب منها الفرد إحساسه وشعوره بتقبل الأخرين له من عدمه وتسعى الدراسة لمعرفة وتحليل أهم التفاعلات الاجتماعية التي تمثل رموزا تقييمية سلبية كان لها أثرها في عودة المتعافين في مجتمع الدراسة للتعاطي مرة أخرى.

نظرية الوصم:

تعد نظرية الوصم من النظريات المفسرة للسلوك الانحرافي والإجرامي، ويشير Kitsuse,1990 إلى أن نظرية الوصم لا ترجع الجريمة والانحراف إلى ظروف المجرم ولا إلى العوامل المادية أو غير المادية التي دفعته لذلك، وإنما إلى النظرة الاجتماعية السلبية للفرد الذي سبق له الانحراف أو الجريمة من حيث بقائها في أذهان الآخرين مع وصمه بها، مما قد يدفعه إلى الانحراف أو الجريمة مرة أخرى نتيجة التفاعل غير المتكافيء مع بعض أفراد المجتمع والنظرة السلبية تجاهه. (الحسن،٢٠٠٥، ص٢٣٣)

وفقا لمعطيات نظرية الوصم فإن الانتكاسة قد تكون نتيجة لوصم الفرد بالإدمان حتى بعد تعافيه، مع ما يمكن أن يعرضه هذا الوصم إلى تفاعل الأفراد بشكل غير متكافئ معه في العمليات الاجتماعية المختلفة كالعمل والزواج وغيرها من التفاعلات الاجتماعية الأخرى مما قد ينتج عنه عودته للإدمان مرة أخرى.

ضغوط الحياة وتأثيرها على الصحة الشخصية:

يشير (Baron & Branscombe,2015) إلى أن هناك الكثير من الظروف والأحداث التي يمكن أن تضيف على حاصل ضغوط الحياة في حياة الأفراد مثل حوادث الحياة الضاغطة الكبرى مثل وفاة شخص محبوب أو طلاق مؤلم والتي ممكن أن تؤثر على صحة الانسان وتسبب له اضطرابا، كما أن المنغصات الصغرى في الحياة اليومية والتي تسمى عادة متاعب الحياة اليومية من الممكن أن تؤثر في الصحة الشخصية إذ بالرغم من أنها أخف حدة إلا أن معدل تكراراها أكثر بكثير من حوادث الحياة الكبرى مما يجعل أنه بالإمكان أن تترك أثرها السلبي كذلك على الصحة

الشخصية. ويشيرا إلى أحد نماذج تفسير تأثير الضغوط على الصحة الشخصية بأن الضغط يفرض نوعين من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والتأثيرات المباشرة هي تأثر الجهاز المناعي ووظائف الجسم الأخرى، بينما التأثيرات غير المباشرة هي أساليب الحياة التي يتبناها الأفراد.

"وحيث أن الضغط جزء لا ينفصل عن الحياة فإن المهمة الأساسية التي نواجها ليست محاولة التخلص منه أو تجنبه، ولكن بدلا من ذلك التوافق معه بفعالية بطرق تقلل من تأثيراته الضارة بينما تساعدنا على التعامل مع مسبباته ... ونركز هنا على إحدى الاستراتيجيات للوصول إلى الهدف الذي يرتبط بعلم النفس الاجتماعي والجانب الاجتماعي من الحياة: طلب الدعم الاجتماعي– الاعتماد على المصادر الانفعالية والمصادر الأخرى التي يوفرها الأخرون. ووفقا لـ Taylor et al,2010 يشير الدعم الاجتماعي إلى إدراك أو شعور الفرد بأنه محبوب ويهتم به الأخرون وأنه يتم تقديره وأنه جزء من شبكة اجتماعية من المساعدة المتبادلة...ويشير Morgan et al,1997 أنه يمكن التخمين على أساس الدراسات الخاصة بالتشابه أن الأشخاص الذين يرغبون في الدعم الاجتماعي يميلون للجوء إلى الآخرين الذين يشبهونهم من عدة جوانب.." (Baron&Bransconmbe,2015:611).

وفقا للمعطيات النظرية السابقة قد يؤدي مرور المريض المتعافي من الإدمان بظرف مثل الطلاق أو وفاة شخص محب إلى العودة إلى التعاطي كأسلوب حياة متبنى من قبل الفرد سابقا في مواجهة الظروف الحياتية الضاغطة كما يمكن أن تكون هذه الظروف أقل حدة كالخلافات الأسرية إلى أن تكراراها يمثل ظرفا ضاغطا قويا يؤدي إلى العودة للإدمان كأسلوب تعامل مع هذه الظروف الضاغطة، وتشير المعطيات النظرية أعلاه كذلك إلى أن وجود الدعم الاجتماعي من المحيطين والمتمثلة في الدعم المعنوي والمساعدة المتبادلة تعد استراتيجية هامة في مواجهة ضغوط الحياة وأن الأفراد يميلون لمن يشابهم لطلب الدعم الاجتماعي وفي هذه الحالة قد يمثل لجوء المريض المتعافي إلى أصدقاءه من المدمنين لمواجهة ضغوط الحياة عاملا للعودة إلى الإدمان.

الدراسات السابقة:

أولا الدراسات العربية:

-دراسة العمرات والدحادحة (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الوصمة الاجتماعية والرحمة بالذات والمقدرة التنبؤية لهما في الضبط الذاتي والانتكاسة لدى المتعافين في مراكز علاج الإدمان في الأردن ومن أهم نتائج الدراسة: أن مستوى الوصمة الاجتماعية لدى العينة كان كبيرا وجاء في المرتبة الاولى الوصم الشخصي يليه الوصم من المجتمع يليه الوصم من الاسرة وفي المرتبة الاخيرة الوصم من المعالج.

-دراسة عاشور وآخرين(٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة المرونة المعرفي بالانتكاسة والتعافي لدى مدمني الحشيش والهيروين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة اذا كان انتهاك قدرة تنبؤية للمرونة المعرفية على الانتكاس والتعافي لدى مدمني الحشيش والهيروين، تكونت العينة من ٦٠ فردا من الذكور موزعين ٣٠ مشارك من المتعافين بمدة لا تقل عن ٥ أشهر إلى سنة بينما المجموعة الثانية ٣٠ فردا من المنتكسين بمدة لا تقل من ٥ أشهر إلى سنة ممن تلقوا العلاج في المستشفيات ومراكز الإدمان تراوحت أعمارهم من ٢٧- ٣٧ عاما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقية الارتباطي والمقارن باستخدام مقياس المرونة المعرفية ومقياس الانتكاس ومقياس التعافي ومقياس شدة الإدمان، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المتعافين والمدمنين لصالح المتعافين، توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين أداء المرونة المعرفية وبين حدوث التعافي، توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين أداء المرونة المعرفية وبين حدوث الانتكاس، توجد قدرة تنبؤية للمرونة المعرفية على الانتكاس وعلى التعافي.

دراسة الرمضاني (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب الانتكاسة لدى المتعافين وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل عدد مرات الانتكاسة ونوع المادة الأساسية التي يتعاطها المدمن، طبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبانة على عدد ٥٥ من المتعافين من المواد المخدرة والملتحقين بجماعة المدمنين المجهولين في السلطنة وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها وجود عدد من الأسباب التي كان لها بالغ الأثر في الانتكاسة: العودة للاختلاط بالمدمنين، عدم وجود إرادة قوية للمتعافي، ضعف المهارات الاجتماعية وصعوبة التواصل مع

الاخرين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسباب: البحث عن المتعة من جديد، سهولة توفر المادة المخدرة، العودة للاختلاط بالمدمنين، وذلك لصالح المدمنين للمنتكسين من ٤-٦ مرات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الأسباب: عدم كفاية العلاج الذي خضعت له، النظرة السلبية للمدمن بعد التعافي، لصالح متعاطي المورفين.

-دراسة الشحي والعموش (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التحقق من الدوافع الاجتماعية والأسرية للعود إلى تعاطي المخدر مرة أخرى عن طريق البحث في الدراسات النظرية والدراسة الميدانية حيث تم استخدام منهج المسح الاجتماعي باستخدام أداة الاستبانة على عينة غرضية من ١٩٠ مفردة ذكورا وإناثا من الأفراد المتواجدين في المؤسسات العقابية و الإصلاحية التابعة لوزارة الداخلية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: إن دوافع العودة إلى المخدر متشابكة ومترابطة ولا يمكن حصرها في دافع أو دافعين، ففي الدوافع الاجتماعية توصلت الدراسة إلى: رفض تزويج المدمن السابق، عدم تقبل الجيران له، فقدان الأصدقاء، الرفض المجتمعي و غياب دور المرشد الاجتماعي، بينما كانت الدوافع الأسرية : الخلافات بين الوالدين و الخلافات بين أفراد الأسرة، حياة الرفاهية الزائدة ، الدلال الزائد تلعب دورا في هاما في العودة للمخدر.

دراسة الحوتي (٢٠٢٢) هدفت الدراسة للكشف عن العوامل المؤثرة في العود إلى ادمان المخدرات لدى الشباب وسبل تحليلها في ضوء الاستجابة الانسحابية والمخاطر المجتمعية طبقت الدراسة المنهج الوصفي ومنهج دراسة الحالة على عينة من ٢٣ حالة ١٨ حالة من الذكور و٥ حالات من الإناث من العائدين والعائدات للتعاطي بحي شرق منصورة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن أسباب العود للإدمان تركزت في: المشكلات الأسرية، سوء المعاملة الوالدية، جماعات الرفاق، تحسين الحالة المزاجية.

دراسة العنزي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر أنواع المواد المخدرة التي تؤدي إلى ارتفاع معدلات انتكاسة المدمنين وتحديد العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤدية لانتكاس مدمني المخدرات وأبرز الأساليب العلاجية التي يمكن للأخصائيين أن يمارسوها مع العائد لإدمان المخدرات وقد طبقت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل باستخدام أداة الاستبانة على الأخصائيين الاجتماعين والأخصائيين النفسين بمجمع الأمل الطبي والبالغ عددهم ٨٥ أخصائي وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: -أن أكثر أنواع المواد المخدرة

التي تؤدي لارتفاع معدلات الانتكاسة هي الحشيش والمنشطات والمنبهات ثم الكحول وتمثلت أهم العوامل الاجتماعية المؤدية لانتكاس المدمنين في: عدم انتظام المدمن في خطة علاجية متكاملة، عدم قطع العلاقات مع الأصدقاء السابقين، انخراط المدمن في أنشطة انحرافيه لشغل وقت الفراغ والصرعات الأسرية ثم ضعف الرقابة الأسرية، كما تمثلت أهم العوامل الاقتصادية في معاناة الأسرة من الفقر والحرمان، صعوبة حصول المتعافين على عمل، قلة الأجور، عدم ثقة الآخرين بمشارك المتعافين في العمل.

-دراسة داوود (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى تقييم العوامل المسببة التي تؤثر على الانتكاس المرتبط بتعاطي المخدرات ومعرفة العلاقة بين الخصائص الديموغرافية وسبب الانتكاس، طبقت الدراسة أداة الاستبيان على عينة احتمالية من ٦٥ مفردة من مرضى العيادات الداخلية في مستشفى ابن رشد التعليمي النفسي ووحدة الطب النفسي في مستشفى بغداد التعليمي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: جميع المرضى المنتكسين هم من الذكور بين سن ١٨ إلى ٥٠ سنة، معظم المرضى انتكسوا خلال الست الأشهر الأولى بعد العلاج والنسبة الأعلى كانت لمدمني الكحول، الأسباب الرئيسة للانتكاسة هي الشعور بالرغبة الملحة للتعاطي، توافر المادة، عدم المعرفة بخطر العودة للإدمان، توتر العلاقات الأسرية، لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر والمهن وبين سبب الانتكاس، هناك علاقة كبيرة بين الدخل الشهري وسبب الانتكاس.

-دراسة العتيبي (٢٠١٩) طبقت الدراسة على عينة من ٤١ نزيلا في مركز منتصف الطريق التابع لمجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض، ومما هدفت له الدراسة التعرف على مدى رضا النزلاء في البرامج العلاجية والتأهيلية المقامة في برنامج منتصف الطريق ومما توصلت له الدراسة :أن رضا النزلاء عن البرامج العلاجية و التأهيلية المقامة في منزل منتصف الطريق كان " محايد"، إلا أن العينة اختلفت من حيث مناسبة المدة الزمنية للبرنامج العلاجي حيث أبدت نصف العينة موافقتها على مناسبة البرنامج الزمني بينما كان نصف العينة الآخر عدم موافق على مناسبة المدة الزمنية للعلاج، وأشارت الدراسة أن غالبية النزلاء بنسبة ٧٠,٧٪ خضعوا للبرنامج لأكثر من مره مما يؤكد على عدم كفاية البرنامج العلاجي لوحدة وأنه أن حقق نجاحا فهو على المدى القصير وليس البعيد.

-دراسة الكندري (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض العوامل: الاجتماعية ، الصحية و النفسية، والظروف الحياتية مصادر الدعم الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية ودرجة التدين التي تساعد على عودة المتعافين للتعاطي ومقارنتهم بالمدمنين المتعافين كما سعت الدراسة للكشف عن الصعوبات التي تواجه جماعة المنتكسين بعد مرحلة العلاج والتعافي ومدى تأثيرها على عودتهم إلى الإدمان وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أداة مقياس العوامل الاجتماعية للانتكاسة و استبانة المتغيرات السكانية على عينة بلغت ١٧١ فرد ممن لديهم خبرات سابقة في تعاطي المخدرات ٨٩ منتكسا و ٨٢ فردا مدمنا متعافيا ممن تلقوا علاجهم في مؤسسات: مستشفى الطب النفسي، قسم الرعاية اللاحقة، لجنة بشاير الخير وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: -أن أشد الصعوبات التي واجهت أفراد عينة المنتكسين بعد العلاج هي عدم القدرة على المقاومة والرغبة الشديدة في العودة إلى المخدر تليها النظرة السلبية من الاخرين لهم بعد الشفاء، وتبين أيضا أن أغلبية المرضى يعانون أمراضا نفسية متعلقة بالضغط النفسي وتقلب المزاج واضطرابات النوم وجميع أفراد العينة على علاقة مع أصدقاء قدامى ممن يتعاطون المخدرات، كما أشارت الدراسة إلى أن العوامل التي يمكن التنبؤ أن لها تأثير على انتكاسة المتعاطي مستقبلا هي تناسب الدخل الشهري مع تلبية احتياجات المتعافي وعدم الرضا عن الفترة الزمنية المستغرقة في العلاج وعدم الرضا عن البرنامج العلاجي والعلاقات المستمرة مع أصدقاء قدامى يتعطون المخدرات وانخفاض درجة التدين.

-دراسة الهباهبه (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى عدة أهداف منها: التعرف على دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في العودة إلى تعاطي المخدرات بعد العلاج، التعرف على طبيعة العلاقة بين الأوضاع المحيطة لمتعاطي المخدرات بعد تلقيهم العلاج ومستوى تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في العود لتعاطي المخدرات، وقد استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي باستخدام أداة الاستبانة على عينة قصدية مكونة من ٢٠٩ من مدمني المخدرات الذين تلقوا العلاج أكثر من مرة في مركز علاج المدمنين التابع لإدارة مكافحة المخدرات وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: بلغ الوسط الحسابي لدور العوامل الاقتصادية ٣,٨٦ بينما بلغ الوسط الحسابي للعوامل النفسية ٣,٦١ وأخيرا بلغ الوسط الحسابي للعوامل الاجتماعية ٣,٥٢. كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين مدى وجود مشاكل

أسرية وعدد مرات المعالجة السابقة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية مع متغير العمر، كذلك وجدت الدراسة علاقة عكسية بين مستوى تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية مع متغيرات: القبول الاجتماعي، المجاورة بالسكن، المصاهرة، المشاركة الاجتماعية، التعاون والمساعدة، منح الثقة والنزاهة.

-دراسة الريماوي (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب الانتكاسة كما يدركها المدمنون داخل مراكز علاج الإدمان وهل تختلف هذه المواقف تبعا لبعض المتغيرات، وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام مقياس مواقف الانتكاسة المعد من قبل عسكر وآخرون (٢٠٠٤) على عينة من ٢٥٠ مدمنا يتلقون العلاج في مركز العلاج من الإدمان في عمان وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن أسباب الانتكاسة تتوزع في عاملين: أساسي (اضطراب العلاقات، المشكلات الأسرية، المشاعر غير السارة، الألآم البدنية، ضغوط الرفاق) وثانوي: (السيطرة، الاشتياق، المشاعر السارة)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سبب الانتكاس على جميع المحاور والمحور الكلي تبعا لمتغير العمر والمهنة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمحور المشاعر غير السارة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية وذلك لصالح فئة المطلق، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب الانتكاسة (الاشتياق، ضغوط الرفاق، المشاعر السارة، المشاعر غير السارة، الالام البدنية، اضطراب العلاقات، المشكلات لأسرية، الانتكاس الكلي) تبعا لمتغير المستوى التعليمي بينما وجدت الدراسة أن محور السيطرة لا يتأثر بالمستوى التعليمي، كذلك وجدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسبب الانتكاس ضغوط الرفاق، لصالح مكان الإقامة: المدينة، كما اتضح وجدو فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب الانتكاسة (الاشتياق، المشاعر السارة، المشاعر غير السارة، اضطراب العلاقات، الآلام البدنية، الانتكاس الكلي) تبعا لمتغير المادة المستخدمة.

-دراسة بركات والحلاق (٢٠١١) هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب العودة الى تعاطي المخدرات بعد العلاج والتعرف على الفروق في أسباب الانتكاس بحسب المادة المخدرة وبحسب المستوى التعليمي وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الميداني باستخدام أداة الاستبانة على عينة من ١٤٥ مدمنا منتكسا من المرصد الوطني لرعاية الشباب وقد توصلت

الدراسة إلى عدة نتائج: أن أهم أسباب الانتكاس: عدم القدرة على مواجهة المشكلات والضغوط، ظهور مشكلات نفسية (القلق والاكتئاب)، العود للاختلاط مع المدمنين، المشكلات الأسرية. كما وجدت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب الانتكاس بحسب المستوى التعليمي، كما اتضح من النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب التعاطي بحسب نوع المادة المخدرة ما عدا: سبب الاختلاط بالمدمنين إذ اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متعاطي الكحول والهروين، وسبب الصدمة العاطفية لصالح متعاطي الحبوب.

دراسة أحمد (٢٠٠٨) وكان من أهداف الدراسة التعرف على الخصائص الديموغرافية للعائد إلى الإدمان بعد علاجه والعوامل الاجتماعية المرتبطة بانتكاسة المدمن، وطبقت الدراسة المسح الاجتماعي بالعينة باستخدام أداتي سجلات الأفراد المدمنين بالمستشفى لحصرهم واستبيان مواقف الانتكاسة على عدد ١٠٨من العائدين للإدمان من الحالات من إحدى المؤسسات العلاجية الطبية وهو مستشفى جمال ماضي أبو العزايم، وقد توصلت الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية المرتبطة بالانتكاسة كانت حسب الترتيب : المشكلات الأسرية، المشاعر غير السارة، الاشتياق وتلميحات العقار، القدرة على السيطرة على التعاطي، ضغوط رفاق التعاطي، الآلام البدنية والوهن، العلاقات بالآخرين، المشاعر السارة.

ثانيا الدراسات الأجنبية:

دراسة (Strowig,2000) قامت الدراسة باستطلاع لآراء عدد من الرجال الذين خضعوا للعلاج الداخلي (السكني داخل المركز) للعلاج من تعاطي الكحول. ثم انتكسوا بعد ذلك، وذلك لتحديد الأحداث التي صنفتها الدراسة كعالية الخطورة كمُحددات للانتكاس واسترشدت الدراسة في ذلك بنموذج جي. آلان مارلات للوقاية من الانتكاس، وقد سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها تحديد مُحددات الانتكاس التي أبلغ عنها الرجال الذين عولجوا من إدمان الكحول والذين انتكسوا بعد عام واحد من العلاج. والتحليل الوصفي للتمثيل النسبي لكل مُحدد انتكاس مُبلغ عنه. ونظرًا لارتفاع معدلات الانتكاس المعزاة إلى الحالات العاطفية السلبية لدى الأشخاص في دراسات سابقة، فقد افترضت الدراسة أن الرجال الذين أبلغوا عن الانتكاس استجابةً للمزاج المكتئب يُمثلون أكبر مجموعة فرعية من المنتكسين في الدراسة. وقد طبقت الدراس

على عدد ٩٣ مفردة من الرجال الذين تعرضوا للانتكاسة بعد العلاج وقد أجريت الدراسة في مركز سكني علاجي لإدمان الكحول والمخدرات في الغرب الأوسط، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أيد المشاركون المحددات الشخصية المؤدية للانتكاسة بنسبة ٧٢٪ وكان أكثر هذه المحددات شيوعا لدى المشاركين هو المزاج المكتئب بنسبة ٢٦,٩٪، يليه موازنة العواقب بنسبة ١٥,١٪ ثم التصرف المندفع بنسبة ٩,٧٪ ثم المواقف السعيدة أو المثيرة بنسبة ٨,٦٪ ثم الرغبة الشديدة (craving) بنسبة ٦,٥٪ ثم بقية المحددات الأخرى بالدراسة، وتشير الدراسة إلى أن تم تصنيف أحد المحددات المؤدية للانتكاسة التي أشار لها ٨,٦٪ من المشاركين وهو عامل الضغط الاجتماعي كأحد المحددات الشخصية المؤدي للانتكاسة، كما توصلت الدراسة إلى أن ١٩,٤٪ من المشاركين لم يقروا بالمحددات الشخصية وذكروا محددات متنوعة أخرى للانتكاسة.

دراسة (Zeng & Tan, 2021) هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الأداء الأسري ،رأس المال النفسي، ،استراتيجية تاريخ الحياة (كمتغير وسيط مؤثر على متغير رأس المال النفسي)، والميل إلى الانتكاس لدى الأفراد المدمنين على المخدرات، طبقت الدراسة أداة الاستبيان في ثلاثة مراكز عزل إجباري وبلغ عدد الاستبيانات المستردة الصالحة للتحليل ٨٤٢ مفردة ٥٩٤ ذكر ٢٤٨ أنثى وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: يرتبط أداء الأسرة ارتباطًا إيجابيًا كبيرًا برأس المال النفسي واستراتيجية تاريخ الحياة، ويرتبط ارتباطًا سلبيًا بالميل إلى الانتكاس. يرتبط الميل إلى الانتكاس ارتباطًا سلبيًا برأس المال النفسي واستراتيجية تاريخ الحياة. يرتبط رأس المال النفسي ارتباطًا إيجابيًا كبيرًا باستراتيجية تاريخ الحياة. وبعد ضبط متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي، تشير النتائج إلى أن رأس المال النفسي يلعب دورًا وسيطًا جزئيًا بين الأداء الأسري والميل للانتكاس. ووفقًا لنتائج هذه الدراسة، فإن دور رأس المال النفسي بين الأداء الأسري والميل للانتكاس يتم تعديله من خلال استراتيجية تاريخ الحياة.

دراسة (Zhang&Zeng,2021) هدفت الدراسة للكشف عن كيف يؤثر تكيف الأسرة وتماسكها، باعتبارهما مكونين من مكونات أداء الأسرة، على الانتكاس من خلال دراسة الدور الوسيط للكفاءة الذاتية وأسلوب التكيف. طبقت الدراسة أداة الاستبيان وتم توزيعها على عينةً ملائمةً من ١٠٠٠ فردٍ يعانون من إدمان المخدرات، وكانوا نزلاءً في وحدةٍ كبيرةٍ للامتناع الإجباري عن الإدمان في جيانغشي، الصين. جُمعت ٩٥٧ استبيانًا صالحًا. وشمل المشاركون ٦٠٩

ذكورًا و٢٧٩ أنثى، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: ارتبطت قدرة الأسرة على التكيف والتماسك ارتباطًا سلبيًا بالميل إلى الانتكاس، توسطت فعالية الذات وأسلوب التأقلم الإيجابي هذه العلاقة من خلال مسارين وسيطين – التأثير الوسيط المنفصل لأسلوب التأقلم الإيجابي والتأثير الوسيط التسلسلي لفعالية الذات وأسلوب التأقلم الإيجابي. لفعالية الذات وأساليب التأقلم الإيجابية لدى الأفراد المدمنين على المخدرات تأثير وسيط تسلسلي على العلاقة بين قدرة الأسرة على التكيف والتماسك.

دراسة (Hiremath et al,2024) هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل التي تُسهم في انتكاسة الأشخاص الذين يعانون من إدمان الكحول والتنبؤ بفترة تعافيهم، قامت الدراسة بجمع وتحليل بيانات ٣٢٩ مريضًا ذكرًا، ممن تلقوا العلاج في مركز شري داراماستالا مانجوناتيشوارا (SDM) لعلاج الإدمان والأبحاث، في أوجيرا، بولاية كارناتاكا في الهند وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وكانت عوامل خطر الانتكاس هي الرغبة الشديدة وضغط الأقران. كما وُجد أن عوامل الرصانة هي عامل الدافع، وتأثير المعسكر، والاستعداد للعلاج.

دراسة (Brower&Perron,2010) هدفت الدراسة لـ استعراض الأدلة المتعلقة بالعمليات العصبية الحيوية المشتركة بين أنواع مختلفة من المواد المؤثرة على النفس، والتي تشير إلى أن النوم عامل خطر عالمي للانتكاس، وخلصت الدراسة إلى أن مقاييس اضطرابات النوم لدى المرضى المدمنين على المواد شائعةً في مختلف أنواع المخدرات المستخدمة، وتستمر بعد مرحلة الانسحاب الحاد وحتى فترة الامتناع المطول. ويُعتقد أن اضطرابات النوم تعكس خللًا عصبيًا حيويًا، وتزيد من خطر الانتكاس، وتكون قابلةً للعلاج الدوائي.

دراسة (Yamada et al,2005) قامت الدراسة بدمج الدراسة اقتصاديات الصحة السلوكية مع نموذج PRECEDE-PROCEED الموسع، وتفحص فعالية بيئات العلاج لمتعاطي المخدرات في ولاية نيوجيرسي، على عينة ممن مرضى ادمان الكحول والمخدرات من سن ١٣ سنة فأعلى في مراكز العلاج بولاية نيو جرسي كما قامت الدراسة بتحديد العوامل المرتبطة بعودة متعاطي المواد المخدرة إلى مركز العلاج.وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وخلصت النتائج إلى أن التحصيل التعليمي، وخدمات الاستشارة المقدمة من مقدمي الرعاية الصحية، وخدمات الوكالة لـ الصحة العقلية، وعلاجات إزالة السموم لها تأثير كبير في منع سلوك الانتكاس.

التعليق على الدراسات السابقة والفجوة البحثية:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الانتكاسة بعد التعافي من الإدمان من عدة جوانب إذ تناول بعضها الجانب الاجتماعي والبعض الآخر الجانب النفسي، كما تطرقت بعض الدراسات إلى وصف لخصائص المبحوثين وبعضها الآخر إلى أثار الانتكاسة والبعض إلى عوامل الانتكاسة، ويتضح من خلال الاستعراض للدراسات المتناولة لموضوع عوامل الانتكاسة تنوع الأساليب المنهجية، العوامل المحددة بالدراسة وآلية تصنيف هذه العوامل، وأخيرا اختلاف بعض نتائجها واتفاق الآخر. إلا أنه لا يوجد في الدراسات السابقة دراسة تناولت النزلاء من المرضى المنتكسين في كلا من مراكز العلاج ومراكز التأهيل في القطاعين الحكومي والخاص، وتحاول الدراسة الحالية تغطية هذه الفجوة البحثية ومقارنة نتائجها حول العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان بالدراسات السابقة.

الإطار المنهجي للدراسة

نوع الدراسة ومنهجيتها:

تعد الدراسة دراسة وصفية تحليلية تحاول وصف العوامل المؤدية للانتكاسة وتحلل الفروق بين مجتمع الدراسة في هذه العوامل وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية المحددة بالدراسة، وقد اتبعت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل لجميع المنشآت الطبية ومراكز التأهيل في القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض، التي تقدم العلاج والتأهيل لمرضى الإدمان المنتكسين بعد التعافي.

أسلوب جمع البيانات

تم تحديد الاستبيان كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد حصل الدراسة على موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود لإجراء الدراسة، كما حصلت الدراسة على موافقة لجنة الأخلاقيات الحيوية بمدينة الملك فهد الطبية Institutional Review Bord-IRB لإجراء الدراسة ، وقد اشتملت أداة الاستبانة على محورين أساسين، المحور الأول: يشمل بعض الخصائص الديموغرافية المحددة في الدراسة، المحور الثاني: يشمل مقياسا للعوامل المؤدية للانتكاسة ويشمل المقياس على بعدين هما بعد العوامل الذاتية: وهي العوامل التي تتعلق بالمريض من ناحية

صحية وشخصية من الممكن أن تؤثر في حياته الاجتماعية وبالتالي تؤدي للانتكاسة بعد التعافي، والعوامل الاجتماعية: وهي العوامل ذات العلاقة بالمحيط الاجتماعي للمريض والتي قد تؤدي للانتكاسة بعد التعافي. وتم إعداد المقياس من قبل الباحثة بعد الاطلاع والاستفادة من: الدراسات السابقة، النظريات الموجهة للدراسة ،والقراءات النظرية حول موضوع الدراسة في استخلاص عدد من العوامل التي من الممكن أن تؤدي للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان، واحتوى المقياس على ٣٨ عبارة صنفت إلى بعدين، البعد الأول خاص بالعوامل الذاتية احتوى ١٧ عبارة والبعد الثاني خاص بالعوامل الاجتماعية احتوى على ٢١ عبارة، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي بحيث يجيب المبحوث من خلال اختيار الإجابة المناسبة له من البدائل المتدرجة من ١إلى ٥ كما يلي: (٥) موافق جدا، (٤) موافق، (٣) موافق إلى حد ما، (٢) غير موافق، (١) غير موافق أبدا، وفي ما يلي توضيح المدى وطول الفئة.

المدى = أعلى قيمة للمقياس – أقل قيمة للمقياس كالتالي أي ٥-١= ٤.

طول الفئة=المدى÷ عدد فئات المقياس كالتالي ٤÷٥=٠,٨٠

وفقا لما سبق تم تصنيف متوسطات بدائل الاستجابات على المقياس كما يلي:

جدول رقم (١)

المتوسط الحسابي	المستوى	الفئة
أقل من 1.80	منخفض جداً	غير موافق أبدا
من 1.80 – أقل من 2.60	منخفض	غير موافق
من 2.60 – أقل من 3.40	متوسط	موافق إلى حد ما
من 3.40- أقل من 4.20	مرتفع	موافق
من 4.20 – 5.00	مرتفع جدًا	موافق جدا

إجراءات الصدق والثبات:

أولا الصدق الظاهري وصدق المحتوى

تم عرض الاستبيان على عدد من المحكمين تنوعت تخصصاتهم العلمية بين علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي للأخذ برأيهم حول الاستبيان والمقياس المرفق به

ومدى ملائمته للتطبيق، وتم أخذ المقترحات والتأكد من ملائمة الأداة للتطبيق مما دلل على الصدق الظاهري للأداة.

كما تم التأكد من وضوح وسهولة فهم الأداة للمبحوثين من خلال التطبيق على عدد ٢٠ مفردة، والتأكد من أن عبارات المقياس تقيس ما صممت لقياسه مما دل على صدق المحتوى للأداة.

ثانيا الثبات

بعد تطبيق الأداة على عينة من ٢٠ مفردة تم إجراء اختبار ألفا كرونباخ لقياس لاتساق الداخلي للأداة وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس العوامل المؤدية إلى الانتكاسة بعد التعافي من الإدمان

البعد	عدد العبارات	قيمة ألفا
محور العوامل الذاتية	17	0.804
محور العوامل الاجتماعية	21	0.885
الدرجة الكلية للمقياس	38	0.899

اتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات لأبعاد المقياس تراوحت ما بين ٠,٨٤ إلى ٠,٨٩ مما دلل على ارتفاع ثبات المقياس، وبناء على ما سبق من نتائج لاختبارات الصدق والثبات اتضح صلاحية وجاهزية الأداة للتطبيق.

مجتمع الدراسة:

تم تحديد مجتمع الدراسة بمرضى الإدمان المنتكسين الذين يتلقون العلاج والتأهيل في المراكز التي توفر خدمات العلاج والتأهيل لمرضى الإدمان والتي تم تحديدها من خلال: "دليل خدمات علاج وتأهيل مرضى الإدمان" المنشور من قبل وزار الصحة (الإصدار الأول) للعام ١٤٤٤هـ / ٢٠٢٣ وهي كالتالي: مجمع إرادة والصحة النفسية في مدينة الرياض (قطاع حكومي) يوفر المجمع خدمة التنويم للعلاج، وكذلك خدمة التأهيل من خلال مركز منزل منتصف الطريق الملحق بالمجمع، مستشفى دله نمار (قطاع خاص) يوفر المستشفى خدمة التنويم لعلاج مرضى الإدمان،

مركز بوابات الصحة (قطاع خاص)، ومركز قويم (قطاع خاص) ويوفر المركزان خدمة التأهيل لمرضى الادمان، وقد شملت الدراسة جميع المراكز في القطاعين الحكومي والخاص في مدينة الرياض بهدف شمولية الوصف والتحليل للعوامل المؤدية للانتكاسة ومعرفة ما إذا كان هناك تأثير للخصائص الديموغرافية في هذه العوامل من عدمه.

وحدة المعاينة:

مريض الإدمان المنتكس بعد التعافي والذي يخضع لعلاج سحب السموم أو التأهيل في مراكز علاج أو تأهيل الإدمان في مدينة الرياض في فترة جمع بيانات الدراسة من شهر سبتمبر إلى شهر ديسمبر من العام ٢٠٢٤.

عينة الدراسة:

اتبعت الدراسة طريقة العينة العمدية (الغرضية) (purposive sample)، ويكون اختيار الباحث في هذ النوع من العينات بحسب طبيعة بحثه بحيث يحقق اهداف الدراسة المطلوبة (قنديلجي والسامرائي، ٢٠٠٩)، وقد تم تطبيق العينة وفق عدة خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى:

تم تحديد مرضى الإدمان المنتكسين من قبل الإدارة المعنية (الأخصائيين الاجتماعيين أو النفسيين) في كل مركز من مراكز العلاج والتأهيل المحددة بالدراسة في مدينة الرياض.

الخطوة الثانية:

قامت الباحثة بمقابلة مرضى الإدمان المنتكسين لتعريفهم بالباحثة وبموضوع الدراسة وأهدافه، وعرض طلب مشاركتهم الطوعية في الإجابة على الاستبيان، وبعد موافقة أفراد العينة المستهدفة بالدراسة تم توزيع أداة الاستبيان عليهم للإجابة عليها.

الخطوة الثالثة:

بعد جمع الاستبانات تم مراجعتها للتأكد من استيفاء الإجابة عليها ومناسبتها للتحليل الاحصائي، وقد بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل ٦١ استبانة من مختلف مراكز العلاج والتأهيل المحددة في الدراسة في مدينة الرياض.

بيانات العينة:

جدول رقم (٣) بيانات العينة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
نوع المركز	مستشفى	25	41
	تأهيل (منتصف الطريق)	36	59
	المجموع	61	100
نوع القطاع	حكومي	41	67.2
	خاص	20	32.8
	المجموع	61	100

يتضح من الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب أولا نوع المركز؛ حيث مثل أفراد العينة من نزلاء مراكز العلاج لسحب السموم (المستشفى) ما نسبته ٤١٪ بينما مثل افراد العينة من نزلاء مراكز التأهيل (منتصف الطريق) ما نسبته ٥٩٪،كما يتضح أيضا من بيانات الجدول أعلاه نوع القطاع لمراكز العلاج و التأهيل؛ حيث يمثل نزلاء مركزي العلاج والتأهيل في القطاع الحكومي ما نسبته ٦٧,٢٪ من العينة، بينما شكل نزلاء مراكز العلاج والتأهيل في القطاع الخاص نسبة ٣٢,٨٪ وتشكل هذه النسب عينة قصدية تم سحبها من مجتمع الدراسة المتمثل بـ كافة مراكز علاج وتأهيل المدمنين في القطاعين لحكومي والخاص بمدينة الرياض.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: مرضى الإدمان المنتكسين نزلاء مراكز سحب السموم (المستشفيات) ومراكز التأهيل (منازل منتصف الطريق) لعلاج وتأهيل الإدمان في القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض خلال الفترة من سبتمبر ٢٠٢٤ إلى ديسمبر ٢٠٢٤.

الحدود المكانية: مراكز علاج وتأهيل الإدمان في مدينة الرياض وهي: مراكز العلاج (سحب السموم) المتمثلة في مستشفى إرادة والصحة النفسية (قطاع حكومي)، مستشفى دلة نمار(قطاع خاص) , ومراكز التأهيل (منازل منتصف الطريق) وهي منزل منتصف الطريق التابع لمستشفى إرادة ولصحة النفسية (قطاع حكومي)، مركز بوابات الصحة ومركز قويم (قطاع خاص).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة وجمع البيانات خلال الفترة من ٢٠٢٤/٩/٢٥ إلى ٢٠٢٤/١٢/١٠.

أساليب التحليل الاحصائي:

لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة، تم إجراء اختبار اعتدالية التوزيع كولموغوروف–سميرنوف Kolmogorov-Smirnov للمتغير التابع في الدراسة وهو العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

جدول رقم (٤) اختبار اعتدالية التوزيع

المتغير التابع	statistic	df	Sig
بعد العوامل الذاتية	0.101	61	0.193
بعد العوامل الاجتماعية	0.104	61	0.097
مقياس العوامل المؤدية للانتكاسة	0.106	61	0.084

ويتضح من الجدول السابق أن درجة الدلالة الإحصائية لمقياس العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان بلغت ٠,٠٨٤ كما بلغت درجة الدلالة الإحصائية لبعد العوامل الذاتية في المقياس ٠,١٩٣ وبلغت درجة الدلالة الإحصائية لبعد العوامل الاجتماعية ٠,٠٩٧ وجميع الدرجات السابقة أعلى من ٠,٠٥ مما يعني أنها غير دالة احصائيا وهو ما يشير أن المتغير التابع تحقق فيه شرط التوزيع الطبيعي للبيانات المطلوب لإجراء أساليب اختبار الإحصاء البارامتري. وفقا لذلك طبقت الدراسة أساليب: المتوسط والانحراف المعياري لقياس الإحصاء الوصفي الخاص بالعوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي، واختبار T-Independent Test وOne Way Anova لقياس الفروق بين المبحوثين في العوامل المؤدية للانتكاسة وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية المحددة بالدراسة، وقد تم اجراء اختبار تجانس التباين في كل من هذه الاختبارات الاستدلالية للتحقق كذلك من انطباق هذا الشرط، وقد أظهرت النتائج انطباق الشرط في جميع الاختبارات الإحصائية المجراة لقياس الفروق في الدراسة.

نتائج الدراسة:

المحور الأول: الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

توضح النتائج أدناه وصف عينة الدراسة المحتوي على بعض المتغيرات الديموغرافية المحددة بالدراسة للعينة.

جدول رقم (٥) الخصائص الديموغرافية للعينة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	61	100%
	المجموع	61	100%
العمر	من 20 إلى أقل من 30	31	50.8
	من 30 إلى أقل من 40	21	34.4
	من ٤٠ فأكثر	9	14.8
الحالة الاجتماعية	عازب	48	78.7
	متزوج	8	13.1
	مطلق	5	8.2
	المجموع	61	100
هل لديك أطفال؟ (للمتزوج والمطلق).	نعم	11	85
	لا	2	15
	المجموع	13	100
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	42	68.9
	بكالوريوس	15	24.6
	لم يجيب	4	6.6
	المجموع	61	100
هل تعمل؟	نعم	25	41
	لا	36	59
	المجموع	61	100
الراتب الشهري	أقل من 10000	13	52
	من 10000 فأكثر	7	28

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة
	لم يجيب	5	20
	المجموع	25	100

يتضح من جدول السابق بعض الخصائص الديموغرافية للعينة؛ إذ شكلت عينة الدراسة من الذكور بنسبة ١٠٠٪، كما شكلت الفئة لعمرية من ٢٠ إلى أقل من ٣٠ سنة نصف العينة إذ بلغت النسبة المئوية لها ٥٠,٨٪ يليها الفئة العمرية من ٣٠ إلى أقل من ٤٠ سنة بنسبة ٣٤,٤٪ وأقل الفئات العمرية كانت من ٤٠ سنة فأكثر إذ شكلت ١٤,٨٪. وبالنسبة للحالة الاجتماعية شكلت فئة العزاب أغلب فئات عينة الدراسة بنسبة ٧٨,٨٪ يلي ذلك المتزوجون بنسبة ١٣,١٪ وأخيرا المطلقون بنسبة ٨,٢٪. وقد شكلت نسبة من لديهم أطفال من المتزوجين والمطلقين نسبة ٨٥٪ بينما من ليس لدهم أطفال بلغت ١٥٪.

كما يتضح المستوى التعليمي للعينة إذ شكلت فئة" ثانوي فأقل" أغلب عينة الدراسة بنسبة ٦٨,٨٪، بينما شكلت فئة البكالوريوس ٢٤,٦٪. وشكلت نسبة غير العاملين ٥٩٪ بينما العاملين ٤١٪، وبالنسبة للدخل الشهري للعاملين فقد شكلت نسبة من دخلهم الشهري أقل من١٠٠٠٠ نسبة ٥٢٪، بينما شكلت نسبة من دخلهم الشهري ١٠٠٠٠فأكثر نسبة ٢٨٪.

المحور الثاني: الإجابة على تساؤلات الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي استعراض النتائج الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، يلي ذلك مناقشة وتحليل هذه النتائج.

أولا استعراض التحليل الاحصائي للإجابة على تساؤلات الدراسة

أ-الإجابة على التساؤلين الأول والثاني للدراسة:

١-ما العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان؟

٢-ما العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان؟

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتراتيب لعبارات مقياس العوامل المؤدية إلى الانتكاسة بعد التعافي من الإدمان

البعد	التسلسل	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الفئة
العوامل الذاتية	1	ضعف الإرادة في الإقلاع عن الإدمان	3.83	1.280	2	موافق
	2	وجود تقلبات في المزاج	3.96	1.196	1	موافق
	3	صعوبة النوم	3.50	1.467	4	موافق
	4	عدم كفاية البرنامج العلاجي	3.03	1.505	11	موافق إلى حد ما
	5	عدم الرضا عن الفترة الزمنية المخصصة للعلاج	3.06	1.424	10	موافق إلى حد ما
	6	عدم التوافق في العلاقة مع الفريق العلاجي	2.86	1.442	12	موافق إلى حد ما
	7	إجبار المريض من البداية على الانضمام للبرنامج العلاجي للإقلاع عن الإدمان	3.39	1.481	6	موافق إلى حد ما
	8	الرغبة في الانعزال	3.16	1.485	9	موافق إلى حد ما
	9	القلق من المجتمع	3.23	1.605	8	موافق إلى حد ما
	10	الشعور بصعوبة التواصل مع الآخرين	3.14	1.525	10	موافق إلى حد ما
	11	عدم الانتظام في الخطة العلاجية	3.32	1.410	7	موافق إلى حد ما
	12	الالام البدنية	2.71	1.495	13	موافق إلى حد ما
	13	المرض النفسي مثل الاكتئاب	3.50	1.490	4	موافق
	14	الشعور بأنه لا فائدة من العودة كشخص سليم متعافي من الإدمان (الإحباط)	3.23	1.509	8	موافق إلى حد ما
	15	الهروب من الذات	3.49	1.385	5	موافق
	16	عدم الاقتناع بالإقلاع	2.93	1.481	12	موافق إلى حد ما
	17	الشعور بأنه عبء على الأسرة	3.59	1.464	3	موافق
المتوسط العام للبعد 3.28 الانحراف المعياري0.901					الفئة: موافق إلى حد ما الدرجة: متوسط	
العوامل	18	الخلافات الأسرية	3.54	1.522	5	موافق
	19	الصعوبات في محيط العمل	3.24	1.324	12	موافق إلى حد ما
	20	عدم تقبل المصاهرة	2.54	1.533	18	غير موافق

البعد	التسلسل	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الفئة
الاجتماعية	21	ضعف التواصل مع الفريق العلاجي	2.91	1.405	16	موافق إلى حد ما
	22	الصدمات العاطفية	2.76	1.382	17	موافق إلى حد ما
	23	عدم تلقي دعوات للمناسبات الاجتماعية	3.01	1.617	15	موافق إلى حد ما
	24	قلة وجود أنشطة ترفيهية ملائمة	3.44	1.396	7	موافق
	25	عدم وجود شخص داعم للاستمرار في الإقلاع عن الادمان	3.44	1.533	7	موافق
	26	عدم كفاية الجلسات العلاجية الفردية	3.22	1.465	13	موافق إلى حد ما
	27	الاختلاط بالأصدقاء القدامى من المدمنين	4.37	1.082	1	موافق جدا
	28	تكرار تذكير الأخرين للشخص المتعافي بمرضه الإدماني	4.01	1.258	3	موافق جدا
	29	قلة الدخل المادي	3.36	1.527	9	موافق إلى حد ما
	30	صعوبة الحصول على عمل	3.39	1.604	8	موافق إلى حد ما
	31	سوء التعامل من أفراد الأسرة	3.52	1.501	6	موافق جدا
	32	عدم القدرة على تقديم المساعدة لأفراد الأسرة حين يحتاجون لها	3.57	1.465	4	موافق
	33	الانفصال الزواجي	2.49	1.587	19	موافق إلى حد ما
	34	السفر	3.05	1.521	14	موافق إلى حد ما
	35	ادمان أحد الأقارب	3.29	1.542	10	موافق إلى حد ما
	36	رفض الأسرة للمدمن حتى بعد تعافيه	3.27	1.674	11	موافق إلى حد ما
	37	وجود ديون	3.52	1.608	6	موافق إلى حد ما
	38	شك الأسرة المستمر	4.13	1.203	2	موافق جدا
		المتوسط العام للبعد :3.38 الانحراف المعياري:0.901			الفئة: موافق إلى حد ما الدرجة: متوسط	

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى العوامل الاجتماعية كان متوسطا وقريبا إلى المستوى المرتفع، إذ بلغ المتوسط العام لبعد العوامل الاجتماعية ٣,٣٨ وهو ما يوازي "موافق إلى حد ما" على التدرج المحدد لأداة الدراسة، وقد حصلت عبارة "الاختلاط بالأصدقاء القدامى من المدمنين " على الدرجة الأعلى إذ بلغ المتوسط ٤,٣٢، يليه عبارة " شك الأسرة المستمر" بمتوسط ٤,١٣ ثم عبارة "تكرار تذكير الآخرين للشخص المتعافي بمرضه الادماني " بمتوسط ٤,٠١، ثم " عدم

القدرة على تقديم المساعدة لأفراد الأسرة حين يحتاجون لها" بمتوسط.٣,٥٧ ثم "الخلافات الأسرية بمتوسط "٣,٥٤".

كما يتضح من خلال الجدول أن مستوى العوامل الذاتية كان متوسطا إذ بلغ المتوسط العام للبعد ٣,٢٨ وهو ما يوازي فئة "موافق إلى حد ما"، وقد حصلت عبارة "وجود تقلبات في المزاج" على أعلى متوسط بلغ ٣,٩٦، يلي ذلك "ضعف الإرادة في الإقلاع عن الإدمان" بمتوسط ٣,٨٣، ثم عبارة "الشعور بأنه عبء على الأسرة" بمتوسط ٣,٥٩، ثم عبارة " وجود مرض نفسي مثل الاكتئاب" وعبارة" صعوبة النوم" بمتوسط ٣,٥٠ ثم عبارة" الهروب من الذات" بمتوسط ٣,٤٩.

ب- الإجابة على التساؤل الثالث في الدراسة: ما الفروق بين المبحوثين في العوامل الذاتية وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية؟

جدول رقم (٧) اختبار ت المستقل T independent-testلدلالة الفروق في العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان حسب المتغيرات: (المستوى التعليمي، العمل، الراتب الشهري)

العوامل الذاتية	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الاحصائية
	ثانوي فأقل	42	3.27	0.738	-0.189-	0.851
	بكالوريوس	15	3.32	0.819		
العوامل الذاتية	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الاحصائية
	يعمل	23	3.20	0.868	-0.436-	0.664
	لا يعمل	36	3.29	0.688		
العوامل الذاتية	الراتب الشهري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الإحصائية
	أقل من 10000	13	3.51	0.763	0.942	0.359
	من 10000 فأكثر	7	3.14	0.944		

يتضح من نتائج الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العوامل الذاتية تبعا لمتغيرات: المستوى التعليمي إذ بلغت قيمة (ت) -٠,١٨٩- ومتغير العمل إذ بلغت قيمت (ت) -٠,٤٣٦- ومتغير الر اتب الشهري إذ بلغت قيمة (ت) ٠,٩٤٢ وجميع هذه لقيم السابقة غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (٨) تحليل التباين الأحادي one way Anova لمعرفة دلالة الفروق في العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان حسب متغيري العمر والحالة الاجتماعية:

متغير العمر						
العوامل الذاتية	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة
	بين المجموعات	1.155	2	0.577	1.006	0.372
	داخل المجموعات	33.294	58	0.574		
	المجموع	34.448	60			
متغير الحالة الاجتماعية						
العوامل الذاتية	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف(F)	الدلالة
	بين المجموعات	1.906	2	0.953	1.698	0.192
	داخل المجموعات	32.543	58	0.561		
	المجموع	34.448	60			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري: العمر إذ بلغت اختبار ف (١,٠٠٦) ومتغير الحالة الاجتماعية اذ بلغت قيمة اختبار ف (١,٦٩٨) وهما غير دالتين احصائيا.

جـ- الإجابة على التساؤل الرابع في الدراسة: ما الفروق بين المبحوثين في العوامل الاجتماعية وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية؟

جدول رقم (٩) اختبار ت المستقل independent-test Tالدلالة الفروق في العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان حسب المتغيرات: (المستوى التعليمي، العمل، الراتب الشهري)

العوامل الاجتماعية	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الاحصائية
	ثانوي فأقل	42	3.45	0.873	0.716	0.477
	بكالوريوس	15	3.26	0.813		
العوامل الاجتماعية	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الاحصائية
	يعمل	23	3.17	0.946	-1.225-	0.226
	لا يعمل	36	3.46	0.857		
العوامل الاجتماعية	الراتب الشهري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الإحصائية
	أقل من 10000	13	3.24	0.961	-0.577-	0.571
	من 10000 فأكثر	7	3.48	0.801		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري: العمر إذ بلغت اختبار ف (١,٠٠٦) ومتغير الحالة الاجتماعية اذ بلغت قيمة اختبار ف (١,٦٩٨) وهما غير دالتين احصائيا.

جـ- الإجابة على التساؤل الرابع في الدراسة: ما الفروق بين المبحوثين في العوامل الاجتماعية وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية؟

جدول رقم (٩) اختبار ت المستقل independent-test Tالدلالة الفروق في العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان حسب المتغيرات: (المستوى التعليمي، العمل، الراتب الشهري)

	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الاحصائية
العوامل الاجتماعية	ثانوي فأقل	42	3.45	0.873	0.716	0.477
	بكالوريوس	15	3.26	0.813		
	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الاحصائية
العوامل الاجتماعية	يعمل	23	3.17	0.946	-1.225-	0.226
	لا يعمل	36	3.46	0.857		
	الراتب الشهري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الإحصائية
العوامل الاجتماعية	أقل من 10000	13	3.24	0.961	-0.577-	0.571
	من 10000 فأكثر	7	3.48	0.801		

يتضح من نتائج الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العوامل الاجتماعية تبعا لمتغيرات: المستوى التعليمي إذ بلغت قيمة (ت) ٠,٧١٦ ومتغير العمل إذ بلغت قيمة (ت) -١,٢٢٥- ومتغير الراتب الشهري إذ بلغت قيمة (ت) -٠,٥٧٧-وجميع هذه لقيم السابقة غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (١٠) تحليل التباين الأحادي one way Anova لمعرفة دلالة الفروق في العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان حسب متغيري العمر والحالة الاجتماعية:

متغير العمر						
العوامل الاجتماعية	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة
	بين المجموعات	0.206	2	0.103	0.123	0.884
	داخل المجموعات	48.563	58	0.837		
	المجموع	48.769	60			
متغير الحالة الاجتماعية						
العوامل الاجتماعية	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف(F)	الدلالة
	بين المجموعات	0.806	2	0.403	0.487	0.617
	داخل المجموعات	47.964	58	0.827		
	المجموع	48.7692	60			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري: العمر إذ بلغت اختبار ف (٠,١٢٣) ومتغير الحالة الاجتماعية اذ بلغت قيمة اختبار ف (٠,٤٨٧) وهما غير دالتين احصائيا.

مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

اتضح من خلال النتائج الإحصائية أن مستوى العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان ومستوى العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان كان متوسطا وإن كان مستوى العوامل الاجتماعية قريب من الارتفاع إذ بلغ المتوسط العام للعوامل الاجتماعية ٣,٣٨ وبلغ المتوسط العام للعوامل الذاتية٣,٢٨، كما اتضح من خلال النتائج الإحصائية أنه لا يوجد فروق بين المبحوثين في هذه العوامل الاجتماعية والذاتية بناء على المتغيرات الديموغرافية المحددة بالدراسة.

وقد كانت العبارات الخمس الأولى في ترتيبها حسب إجابات المبحوثين ضمن بعد العوامل الاجتماعية كما يلي: أولا " الاختلاط بالأصدقاء القدامى من المدمنين" وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: أحمد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن من العوامل الاجتماعية المرتبطة بالانتكاسة ضغوط

رفاق التعاطي، كما تتفق مع دراسة الكندري (٢٠١٤) التي أشارت إلى أنه من العوامل التي يمكن التنبؤ أن لها تأثير على انتكاسة المتعاطي مستقبلا هي العلاقات المستمرة مع أصدقاء قدامى يتعاطون المخدرات، كما تتفق مع دراسة الريماوي (٢٠١٥) التي أشارت أن ضغوط الرفاق من ضمن العوامل الاساسية المؤدية للانتكاسة، وتتفق مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي أشارت إنه من أهم العوامل المؤدية لانتكاس المدمنين عدم قطع العلاقات مع الأصدقاء السابقين، وتتفق مع دراسة الرمضاني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن العودة للاختلاط بالمدمنين من الأسباب التي كان لها بالغ الأثر في الانتكاسة، وتتفق مع دراسة الحوتي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى ان جماعة الرفاق من اهم العوامل المؤدية للعودة الى ادمان المخدرات، كما تتفق مع دراسة Hieremath (٢٠٢٤) التي أشارت أن من عوامل خطر الانتكاس ضغط الاقران.

كما اتضح من نتائج الدراسة أن العامل الاجتماعي الذي احتل المرتبة الثانية هو " شك الأسرة المستمر" ، و تتفق هذه النتيجة مع معطيات التفاعل الرمزي حيث تشير معطيات النظرية إلى أن من خلال التفاعلات الاجتماعية للإنسان مع بيئته الاجتماعية المحيطة به تتشكل صورته لنفسه وإحساسه بذاته وتميز نفسه عن الآخرين، وفقا لذلك فإن الشك المستمر من الأسرة يشكل للمتعافي صورة عن نفسه بكونه غير قادر على التوقف عن التعاطي، مما يؤدي به للعودة للتعاطي والإدمان مرة أخرى كسلوك متوقع منه من قبل البيئة الاجتماعية المحيطة وهي الأسرة. وفقا لما سبق كذلك فإنه يمكن تصنيف "شك الأسر المستمر في المتعافي" ضمن الوصم الأسري المؤدي للانتكاسة، وهو ما يتفق مع دراسة العمرات والدحادحة (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن الوصمة من الأسرة كانت في المرتبة الثالثة ضمن مستويات الوصمة الاجتماعية.

واتضح أن العامل الاجتماعي الثالث حسب نتائج الدراسة " تكرار تذكير الآخرين للشخص المتعافي بمرضه الإدماني" وهو ما يشير إلى الوصمة الاجتماعية التي تلحق بمريض الإدمان على الرغم من تعافيه، مما يؤدي إلى الانتكاسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمرات والدحادحة (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن مستوى الوصمة الاجتماعية لدى العينة كان كبيرا واحتلت الوصمة من المجتمع المرتبة الثانية. كما تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة الرمضاني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن من أسباب الانتكاسة النظرة السلبية للمدمن بعد التعافي، كما تتفق النتيجة مع دراسة الكندري (٢٠١٤) التي أشارت أن من أشد الصعوبات التي تواجه أفراد العينة بعد العلاج النظرة

السلبية من الآخرين لهم بعد الشفاء، وتتفق النتيجة كذلك مع معطيات نظرية الوصم التي تشير إلى أن النظرة الاجتماعية السلبية للفرد الذي سبق له الانحراف من حيث بقائها في أذهان الآخرين مع وصمه بها قد يدفعه للانحراف مرة أخرى نتيجة التفاعل غير المتكافئ من بعض أفراد المجتمع والنظرة السلبية تجاهه.

واحتل المرتبة الرابعة في العوامل الاجتماعية المؤدية للانتكاسة " عدم القدرة على تقديم المساعدة لأفراد الأسرة حين يحتاجون لها" وتتفق هذه النتيجة مع معطيات نظرية التفاعل الرمزي التي تشير إلى أن التفاعلات الاجتماعية تؤدي دورها في إحساس الفرد بذاته وتقييمه لنفسه بناء على تفاعلاته مع الاخرين وفقا لذلك قد يؤدي عدم قدرة المتعافي على تقديم المساعدة لأفراد أسرته حين الحاجة الى النظرة بشكل سلبي لنفسه لعدم قدرته على أداء المطلوب منه أداءه تجاه أسرته مما يؤدي به إلى العودة للتعاطي مرة أخرى. وهو ما يمكن اعتباره من الوصم الشخصي للمدمن المتعافي أي النظر لنفسه بشكل سلبي وهو ما يتفق مع دراسة العمرات والدحادحة (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن الوصم الشخصي جاء في المرتبة الأولى ضمن مستويات الوصمة الاجتماعية لأفراد العينة.

وأخيرا فقد احتل المرتبة الخامسة في العوامل الاجتماعية "الخلافات الأسرية" وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشحي والعموش (٢٠٢٢) التي وجدت ضمن النتائج أن من الدوافع الأسرية للعودة إلى تعاطي المخدرات كانت الخلافات بين الوالدين والخلافات بين أفراد الأسرة. كما تتفق النتيجة مع دراسة الحوتي (٢٠٢٢) التي وجدت أن الخلافات الاسرية من أهم العوامل المؤدية إلى العودة للإدمان لدى الشباب، وتتفق مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي وجدت أن الصراعات الأسرية من أهم العوامل المؤدية للانتكاسة المدمنين، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة الداوود (٢٠١٨) التي وجدت أن توتر العلاقات الأسرية من الأسباب الرئيسية للانتكاسة كما تتفق النتيجة مع دراسة الهباهبة (٢٠١٥) التي وجدت أن هناك علاقة عكسية بين مدى وجود مشاكل أسرية وعدد مرات المعالجة السابقة، كما تتفق مع دراسة الريماوي (٢٠١٥) التي وجدت أن المشكلات الأسرية من العوامل الأساسية للانتكاسة، وتتفق مع دراسة احمد (٢٠٠٨) التي وجدت المشكلات الأسرية في المرتبة الأولى في العوامل الاجتماعية المرتبطة بالانتكاسة، وتتفق كذلك مع دراسة (Zeng & Tan ،٢٠٢١) التي ذكرت أن أداء الأسرة يرتبط ارتباطا سلبيا بالميل

إلى الانتكاس. وأخيرا تتفق النتيجة مع دراسة Zhang&Zeng (2021) التي ذكرت ارتباط قدرة الأسرة على التماسك والتكيف بالميل للانتكاس. ويشير (Baron&Branscomnmbe,2015) إلى أن الافراد يقومون بطلب الدعم الاجتماعي لمواجهة الضغوط أي الاعتماد على المصادر الانفعالية والمصادر الأخرى التي يوفرها الأخرون في مواجهة ضغوط الحياة، وتعد الأسرة وفقا لهذه المعطيات من اهم مصادر الدعم الاجتماعي، لذا تعد الخلافات الأسرية معطلا عن قيام الأسرة بدورها في الدعم الاجتماعي للمتعافي مما قد يؤدي إلى الانتكاسة.

أما العوامل الذاتية المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان فقد احتل المرتبة الأولى العامل الذاتي: "وجود تقلبات في المزاج" وتتف هذه النتيجة مع دراسة الكندري (٢٠١٤) التي أشارت أن من ضمن الأمراض النفسية التي يعاني منها أغلب أفراد العينة المنتكسين بعد العلاج هي تقلب المزاج، وتتفق مع دراسة الحوتي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن من أهم العوامل المؤدية إلى العودة إلى إدمان المخدرات لدى الشباب هو تحسين الحالة المزاجية، كما يمكن تفسير النتيجة من خلال أحد نماذج تفسير الضغوط عل الصحة الشخصية التي أشار لها Baron & Branscombe (٢٠١٥) وهو النموذج الذي يفترض نوعين من التأثيرات: التأثيرات المباشرة وهي أثر الجهاز ووظائف الجسم الأخرى و التأثيرات غير المباشرة وهي أساليب الحياة التي يتبناها الأفراد مثل السلوكيات الخاصة بالصحة ،ووفقا لهذه المعطيات فقد تكون الضغوط التي تواجه المتعافين ينتج عنها تأثيرات صحية مثل تقلبات المزاج، وتأثيرات غير مباشرة تتمثل في سلوك العودة للإدمان مرة أخرى (الانتكاس) كوسيل للتعامل مع الضغوط.

كما احتل العامل الذاتي " ضعف الإرادة في الإقلاع عن الإدمان" المرتبة الثانية ضمن العوامل الذاتية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (٢٠٠٨) التي أشارت أن عدم القدرة على السيطرة على التعاطي، والاشتياق وتلميحات العقار كانت ضمن العوامل الاجتماعية الخمس الاولى المرتبطة بالانتكاسة، وتتفق مع دراس الريماوي(٢٠١٢) التي تشير إلى أن من الأسباب الثانوية للانتكاسة كانت السيطرة والاشتياق، كما تتفق مع دراسة الكندري (٢٠١٤) إلى أن أشد الصعوبات التي واجهت أفراد العينة المنتكسين بعد العلاج هي عدم القدرة على المقاومة والرغبة الشديدة في العودة للمخدر، كما تتفق مع دراسة الرمضاني (٢٠٢٢) أن من الأسباب التي كان لها بالغ الأثر في الانتكاسة: عدم وجود إرادة قوية للمتعافي، كما تتفق مع دراسة

Hieremath et al (٢٠٢٤) التي وجدت أن من عوامل خط الانتكاس الرغبة الشديدة في التعاطي.

واحتل المرتبة الثالثة في العوامل الذاتية: " الشعور بأنه عبء على الأسرة" وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمرات والدحادحة (٢٠٢٤) التي تشير إلى أن الوصم الشخصي جاء في المرتبة الأولى ضمن المتنبئات بالضبط الشخصي والانتكاسة، كما تتفق النتيجة مع أحد المعطيات النظرية التي أشار لها Baron & Branscombe (٢٠١٥) وهي أن تنشيط الوجدان السلبي من نتائج تأثير الضغوط على الصحة الشخصية.

واحتل المرتبة الرابعة في العوامل الذاتية " المرض النفسي مثل الاكتئاب" وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات والحلاق (٢٠١١) التي أشارت إلى أن من أهم أسباب الانتكاس ظهور مشكلات نفسية (القلق والاكتئاب)، كما تتفق مع دراسة الكندري (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن أغلبية المرضي يعانون أمراضا نفسية متعلقة بالضغط النفسي، كما تتفق كذلك مع دراسة Strwig (٢٠٠٠) ألتي أشارت إلى أن المزاج المكتئب هو أكثر المحددات الشخصية شيوعا بين المنتكسين وأخيرا تتفق مع دراسة Zeng & Tan (٢٠٢١) التي أشارت الى ان الميل للانتكاس يرتبط ارتباطا سلبيا برأس المال النفسي.

كما احتل نفس المرتبة الرابعة في العوامل الذاتية "صعوبة النوم" وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Brower&perron,2010) التي أشارت إلى أن اضطرابات النوم تزيد من خطر الانتكاس، كما تتفق مع دراسة الكندري (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن مما يعاني منه غالبية المرضى؛ اضطرابات النوم.

وقد احتل المرتبة الخامسة في العوامل الذاتية " الهروب من الذات" وهو ما قد يشير الى صعوبة تلبية المتعافي لاحتياجاته وصعوبة مواجهته للضغوط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات والحلاق (٢٠١١) التي أشارت إلى أن من أهم أسباب الانتكاس عدم القدرة على مواجهة المشكلات والضغوط، ودراسة عاشور واخرون (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أنه توجد قدرة تنبؤية للمرونة المعرفية على حدوث الانتكاس والتعافي، وأن هناك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين أداء المرونة المعرفية والانتكاس.

وأخيرا فإنه وفقا لمعطيات نظرية الفعل الاجتماعي التي تشير إلى أن الفعل الاجتماعي يتحدد من خلال: الخصائص العضوية بما يستم به الفاعل من خصائص صحية وشخصية، وخصائص اجتماعية ودلالات ومعاني يصبغها الفعل على الفعل الاجتماعي، فإن أهم الخصائص (العوامل) المحددة لسلوك العودة للإدمان (الانتكاسة) تمثلت في: تقلبات المزاج، المرض النفسي كالاكتئاب واضطرابات النوم كعوامل صحية، وعدم القدرة على الإقلاع عن الإدمان، الهروب من الذات كعوامل شخصية، الاختلاط بالأصدقاء المدمنين، عدم القدرة على تقديم المساعدة للأسرة حين يحتاجون لها، والخلافات الأسرية كخصائص اجتماعية و شك الأسرة المستمر وتكرار الآخرين للمتعافي بمرضة الإدماني كدلالات ومعاني تفيد وصم المتعافي و تؤدي دورا سلبيا في انتكاسة المتعافي.

التوصيات:

١-زيادة عدد مرشدي التعافي المؤهلين، ودراسة تحسين وتفعيل دور مرشد التعافي في الخطة العلاجية بدءا من عملية تقييم وضع المريض ووضع الخطة العلاجية له إلى مرحلة متابعة المريض في برنامج الرعاية اللاحقة.

٢- دراسة عمل برنامج تنفيذي متخصص في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية لإعداد الأخصائيين الاجتماعين في مجال علاج الإدمان.

٣- التوعية والإرشاد من قسم الخدمة الاجتماعية في مراكز العلاج أو التأهيل لأسر المتعافين، وذلك لتوعية الأسر ب: بالحالة الصحية والنفسية للمتعافي حين الخروج من مركز العلاج أو التأهيل، إرشادهم إلى أساليب التعامل المناسبة لحالة المتعافي، والتأكيد على أهمية دورهم في دعم التعافي والوقاية من الانتكاسة.

٤-التوعية والتثقيف المجتمعي عبر المحاضرات التثقفية، وسائل الاعلام ووسائل التواصل الاجتماعي ب: أضرار الوصم الاجتماعي على المتعافي من الإدمان، وأهمية الدعم الاجتماعي للمتعافي للوقاية من الانتكاسة.

٥–دراسة تضمين العلاج الأسري في الخطة العلاجية للمريض بحسب تقييم الأخصائي الاجتماعي للوضع الأسري للمريض وحاجته لوجود معالج أسري في الخطة العلاجية للتأهيل، واستمرارها كجزء من الرعاية اللاحقة بعد التعافي دعما للتعافي وللوقاية من الانتكاسة.

٦–تكثيف برامج دورات وتدريب إدارة الذات وطرق التعامل مع الضغوط والمشكلات للمرضى في مراكز العلاج والتأهيل، وتقديمها كذلك للمتعافين عبر برامج الرعاية اللاحقة.

٧– تكثيف برامج دورات وتدريب المريض على تقدير الذات وتنمية الثقة بالنفس والتخطيط الإيجابي للحياة تجنبا للوصم الذاتي ودعما للتعافي وتجنب الانتكاسة.

المقترحات لدراسات مستقبلية:

١–دراسة استطلاعية عن الصعوبات التي تواجه مرشدي ومرشدات التعافي وسبل مواجهتها.

٢–دراسة مقارنة حول أساليب علاج الإدمان الحالية وفعاليتها من وجه نظر المتعافين.

٣–دراسة عن الوصم الذاتي أسبابه وآثاره على التعافي من الإدمان.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، ناهد (٢٠٠٨) العوامل الاجتماعية المرتبط بالانتكاسة لدى لمدمن كمؤشرات لوضع برنامج للتدخل المهني للحد منها، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع ٢٥ج٢ ص ص ٨٩٤-٩٢٢.

بركات، مطاع والحلاق، إقبال (٢٠١١) أسباب الانتكاس من وجهة نظر المدمنين: دراسة ميدانية على عينة من المدمنين المنتكسين في المرصد الوطني لرعاية الشباب في دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. مج ٣٣، ع ٥، ص ص ١٥٩ -١٨٠.

الحسن، إحسان (٢٠٠٥) النظريات الاجتماعية المتقدمة، عمان: دار وائل للنشر.

الحوتي، فتحية (٢٠٢٢) العود إلى ادمان المخدرات لدى الشباب بين الاستجابة الانسحابية والمخاطر المجتمعية دراسة ميدانية لبعض الحالات المختارة بمدينة المنصورة-محافظة الدقهلية. مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة ع٧٠، ص ص ٤٦٠-٥٢٦.

الخطيب، سلوى (٢٠٠٩) نظرة في علم الاجتماع المعاصر، الرياض: مكتبة الشقري.

الدخيل، عبد العزيز (٢٠٢٠) معجم المصطلحات الاجتماعية، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الرمضاني، عبد السلام (٢٠٢٢) أسباب الانتكاسة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتعافين في سلطنة عمان، مجلة القراءة والمعرفة ع ٢٥١، ص ٦٧-٩٢.

الريماوي، لطيفه (٢٠١٥) أسباب الانتكاسة كما يدركها المدمنون داخل مراكز علاج الإدمان في مدينة عمان. رسالة ماجستير منشورة، الأردن: جامعة عمان الأهلية.

زوبع، رشا (٢٠١٧) العلاج من الإدمان والوقاية من الانتكاسة، مجلة كلية التربية ع٤١، ج٢، ص ٤٨-١٢٣.

الشحي، راشد والعموش، احمد (٢٠٢٢) الدوافع الاجتماعية للعود إلى المخدرات في دولة الامارات العربية المتحدة، حوليات آداب عين شمس، مج ٥٠، ص ٢٦٤-٢٤٨.

عاشور وآخرين (٢٠٢٣) المرونة المعرفية وعلاقتها بالانتكاس والتعافي لدى مدمني الحشيش والهيروين، مجلة كلية التربية، ع ٤٤، ص ٥٠٤- ٥٧٥

عبيد، محمد (٢٠٢٠) فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحقيق الدعم الاجتماعي لعينة من مدمني المخدرات، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع ٥٠، ج١، ص ٤٣- ٧٢.

العتيبي، هند (٢٠١٩) دور الرعاية اللاحقة في منع الانتكاسة بعد التعافي من الإدمان: برنامج منتصف الطريق أنموذجا، مجلة كلية الآداب، مج ٣١ ع ، ص ١٠٩- ١٣٠

العنزي، مناور (٢٠٢٠) العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤدية لانتكاسة مدمني المخدرات دراسة ميدانية على الأخصائيين العامل بمجمع الأمل الطبي بمدينة الرياض. مجلة كلية الآداب، ع ١٥، ص ص ٤٠٣– ٤٤٣.

العمرات، فادي و الدحادحة، باسم (٢٠٢٤) الوصمة الاجتماعية والرحمة بالذات كمتنبئات بالضبط الذاتي والانتكاسة لدى عينة من المتعافين في مراكز علاج الإدمان في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، مج٩، ع٣.

الغريب، عبد العزيز (٢٠١٦). نظريات علم الاجتماع تصنيفها واتجاهاتها وبعض نماذجها التطبيقية من النظرية الوضعية الى ما بعد الحداثة. الرياض: دار الزهراء.

غدنز، أنتوني (٢٠٠٥) علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

قنديلجي، عامر، والسامرائي، ايمان (٢٠٠٩) البحث العلمي الكمي والنوعي، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الكندري، هيفاء (٢٠١٤) العوامل التي تساعد على الانتكاسة لدى مدمني المخدرات من المتعافين المنتكسين مقارنة بالمتعافين في المجتمع الكويتي. مجلة العلوم الاجتماعية، مج ٤٢، ع ٢، ص ص ١١–٤٧

الهباهبة، أيمن (٢٠١٥) العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ودورها في عود مدمني المخدرات المتعالجين إلى تعاطي المخدرات بعد تلقيهم العلاج، رسالة دكتوراه منشور، الأردن: جامعة مؤتة.

والاس،رث وولف، ألسون (٢٠١١) النظرية المعاصر في علم الاجتماع تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية، ترجمة محمد الحوراني، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

وزارة الصحة، (٢٠٢٣) دليل خدمات علاج وتأهيل مرضى الإدمان: الإصدار الأول. *https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/AddictionandDrugs/Documents/Guide-Addicition-Treatment-Rehabilitation-Services.pdf*

وزارة الصحة، (٢٠٢٣) الدليل الاسترشادي لتأهيل المتعافين من الإدمان بمنازل منتصف الطريق: الإصدار الأول. *https://www.moh.gov.sa/Ministry/MediaCenter/Publications/Pages/Rehabilitation-guide-recovering-addiction.pdf*

Baron,R & Branscombe,N (٢٠١٥) ، علم النفس الاجتماعي، ترجمة محمد التويجري، احمد ابوهاشم وطلال العلي، عمان: دار الفكر.

ترجمة المراجع العربية:

Ahmad, Nahed (2008) Social factors associated with relapse among addicts as indicators for developing a professional intervention program to reduce it. Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, Issue 25, Vol. 2, pp. 894-922.

Barakat, Mutaa and Al-Hallaq, Iqbal (2011) Causes of relapse from the addicts' perspective: A field study on a sample of relapsed addicts at the National Observatory for Youth Care in Damascus. Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies, Vol. 33, No. 5, pp. 159-180

Al-Hassan, Ihsan (2005) Advanced Social Theories, Amman: Wael Publishing House.

Al-Houthi, Fathia (2022) Relapse into Drug Addiction among Youth: Between Withdrawal Response and Societal Risks: A Field Study of Selected Cases in Mansoura, Dakahlia Governorate. Journal of the Faculty of Arts, Mansoura University, Issue 70, pp. 460-526.

Al-Khatib, Salwa (2009) A Look at Contemporary Sociology, Riyadh: Al-Shaqri Library.

Al-Dakhil, Abdul Aziz (2020) Dictionary of Social Terms, Riyadh: King Saud University Press.

Al-Ramadan, Abdul Salam (2022) Causes of Relapse and Its Relationship to Certain Variables Among Recovering Addicts in the Sultanate of Oman, Journal of Reading and Knowledge, Issue 251, pp. 67-92.

Al-Reemawi, Latifa (2015) Causes of Relapse as Perceived by Addicts in Addiction Treatment Centers in Amman. Published Master's Thesis, Jordan: Amman Ahliyya University.

Zoubaa, Rasha (2017) Addiction Treatment and Relapse Prevention, Journal of the Faculty of Education, Issue 41, Vol. 2, pp. 48-123.

Al-Shehhi, Rashed, and Al-Amoush, Ahmed (2022) Social Motives for Drug Recidivism in the United Arab Emirates, Annals of Ain Shams University, Vol. 50, pp. 264-248.

Ashour et al. (2023) Cognitive Flexibility and Its Relationship to Relapse and Recovery among Hashish and Heroin Addicts, Journal of the Faculty of Education, Issue 44, pp. 504-575

Obaid, Muhammad (2020) The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy in Achieving Social Support for a Sample of Drug Addicts, Journal of Studies in Social Work and Humanities, Issue 50, Vol. 1, pp. 43-72.

Al-Otaibi, Hind (2019) The Role of Aftercare in Preventing Relapse After Recovery from Addiction: The Halfway House Program as a Model, Journal of the College of Arts, Vol. 31, Issue 1, pp. 109-130

Al-Anzi, Manawwar (2020). Socio-economic factors leading to drug addicts' relapse: A field study of specialists working at Al-Amal Medical Complex in Riyadh. Journal of the College of Arts, Issue 15, pp. 403-443.

Al-Amrat, Fadi, and Al-Dahhadha, Basem (2024). Social stigma and self-compassion as predictors of self-control and relapse among a sample of recovering addicts in addiction treatment centers in Jordan. Jordanian Educational Journal, Vol. 9, No. 3.

Al-Gharib, Abdul Aziz (2016). Sociological Theories: Classification, Trends, and Some Applied Models, from Positivism to Postmodernism. Riyadh: Dar Al-Zahra.

Giddens, Anthony (2005). Sociology, translated by Fayez Al-Sabbagh. Beirut: Arab Organization for Translation.

Qandilji, Amer, and Al-Samarrai, Iman (2009). Quantitative and Qualitative Scientific Research. Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution House.

Al-Kandari, Haifa (2014) Factors that contribute to relapse among recovering drug addicts compared to recovering addicts in Kuwaiti society. Journal of Social Sciences, Vol. 42, No. 2, pp. 11-47.

Al-Habahbeh, Ayman (2015) Social, economic, and psychological factors and their role in the relapse of drug addicts in treatment after receiving treatment. Published PhD dissertation, Jordan: Mutah University.

Wallace, W. and Wolf, Alson (2011) Contemporary Sociological Theory: Expanding the Horizons of Classical Theory, translated by Muhammad Al-Hourani, Amman: Majdalawi Publishing and Distribution House.

المراجع الأجنبية:

Brower,K, & Perron,B (2010) Sleep disturbance as a universal risk factor for relapse in addictions to psychoactive substances, Medical Hypotheses 74 928–933.

Dawood, K (2018) Assessment the Causes of Substance Abuse –Related Relapse among Patients with Addiction in Baghdad City, KUFA JOURNAL FOR NURSING SCIENCES VOL 8 No. 1.

Hiremath,P, Sidnal,A, Jain,S, Vivek,P, Jadhav,R, & Motagi,A, (2024) Sobriety Period Prediction of Relapsed Alcohol A Dependent Patients using Machine Learning Approch, International Conference on Intelligent and Innovative Technologies in Computing, Electrical and Electronics (IITCEE) , DOI: 10.1109/IITCEE59897.2024.10467626.

Strowig, A(2000) Relapse determinants reported by men treated for alcohol addiction The prominence of depressed mood, Journal of Substance Abuse Treatment, 19, 469- 474.

Strowig, A(2000) Relapse determinants reported by men treated for alcohol addiction The prominence of depressed mood, Journal of Substance Abuse Treatment, 19, 469- 474.

Yamada,T, Chen, C, & Yamada,T (2005) ECONOMIC EVALUATION OF RELAPSE PREVENTION FOR SUBSTANCE USERS: TREATMENT SETTINGS AND HEALTH CARE POLICY, Health Economics and Health Services Research, Volume 16, 431–450.

doi:10.1016/S0731-2199(05)16020-8

Zeng, X, & Tan, C, (2019) The Relationship between the Family Functioning of Individuals with Drug Addiction and Relapse Tendency: A Moderated Mediation Model, International Journal of Environmental research and public health. 18, 625.1-12. https://doi.org/10.3390/ijerph18020625

Zhang, X, & Zeng.X (2023) Effects of family functioning on relapse among individuals with drug addiction in compulsory isolation: a chained mediation model. Current Psychology 42:1701–1711.

https://doi.org/10.1007/s12144-021-01561-6.

American Psychological Association, American Psychological Association Dictionary, The Concept of Recovery (2018).: https://dictionary.apa.orgs/recovery

صحاري شبه الجزيرة العربية وتأثيرها في حياة الإنسان العربي قبل الإسلام (دراسة تحليلية من خلال المصادر الكلاسيكية)

The deserts of the Arabian Peninsula and their impact on the lives of Arabs before Islam (An analytical study through classical sources)

إعداد

د. فيصل بن سالم الشدقاء

أستاذ التاريخ القديم المساعد

قسم التاريخ والحضارة –كلية العلوم الاجتماعية –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Faisal Salem Alshadqaa

Assistant Professor of Ancient History

Department of History and Civilization - College of Social Sciences - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: fsshadqaa@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-020

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٠١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/١٠/٠٦ م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على حقيقة الصحاري التي شكّلت ضمن البيئة الجغرافية لشبه الجزيرة مساحة شاسعة، والتي أثّرت بشدّة في الإنسان العربي القديم من حيث معيشته عندما جعلته إنسانًا يحيا حياة أساسها الرحلة والتنقّل من أجل الكلأ والماء، ومن حيث اقتصاده عندما دفعته إلى استغلال نباتاتها وأشجارها العطرية وتحويلها إلى تجارة مزدهرة مع الأمم المجاورة، ومن حيث ثقافته حيث كانت نسبة الأشعار العربية التي تحمل مفردات البيئة الصحراوية كثيرة، ومن حيث أمنه عندما حفظت الصحراء على ذلك الإنسان حرّيته واستقلاله وجعلتْ العدوّ لا يتمكّن من اقتحام بلاده والسيطرة عليها. وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تناقش جزءً أصيلاً من البيئة الطبيعية لشبه الجزيرة العربية وهي الصحاري، ومدى تأثيرها في حياة الإنسان العربي القديم إيجابًا وسلبًا (المنافع والمضار)، وتزداد تلك الأهمية بالاعتماد على المصادر الكلاسيكية اليونانية والرومانية التي تعدُّ مؤلفات بالغة الأهمية حول الجزيرة العربية، حيث غطّتْ حقبة زمنية امتدّتْ من القرن السادس قبل الميلادي إلى القرن السادس الميلادي، أي حوالي أكثر من ألف عام. وقد اتّبع البحث المنهج الوصفي الجغرافي في جمع المادة العلمية من المصادر الأصلية والمراجع المساعدة وترتيبها والتأليف بينها، ثم استخدم البحث المنهج التحليلي الذي يقارن بين تلك المعلومات ويحلّلها ليستخلص منها النتائج المرجوة. وأما من حيث النتائج فقد توصّل البحث إلى جُملة من النتائج المهمة، منها أن البيئة الصحراوية وشبه الصحراوية لشبه الجزيرة العربية قد دَفَعَتْ بالإنسان العربي القديم إلى أن يحيا حياة متنوعة أساسها الرحلة والتنقّل من أجل الكلأ والماء، كما حمتْ هذه البيئة حرية ذلك الإنسان واستقلاله من أيّ عدوان خارجي.

الكلمات المفتاحية: شبه الجزيرة العربية –عصر ما قبل الإسلام –المصادر الكلاسكية– اليونان–الرومان–العرب –الصحراء –النباتات العطرية.

Abstract

This research aims to understand the fact that the Arabian deserts formed a vast area within the geographical environment of the Arabian Peninsula, which greatly influenced the ancient Arab man in terms of his livelihood when it made him a pastoral man who lived life based on travel and movement for the sake of pasture and water, and in terms of his economy when it pushed him to exploit its plants and aromatic trees and transform them into a prosperous trade with neighboring nations, In terms of his culture, as the percentage of Arabic poetry that contained vocabulary from the desert environment was large, and in terms of his security, as the desert preserved the freedom and independence of that person and made it impossible for the enemy to invade his country and control it. The importance of this study lies in the fact that it discusses an integral part of the natural environment of the Arabian Peninsula, namely the deserts, and the extent of their recent impact on the lives of ancient Arabs, both positively and negatively (benefits and harms), this importance is further enhanced by the reliance on classical Greek and Roman sources, which constitute extremely important works on the Arab countries from both geographical and human perspectives, covering a period of time extending from the sixth century BC to the sixth century AD, more than a thousand years. The research followed the descriptive geographical approach in collecting scientific material from original sources and auxiliary references, arranging and composing them. The research then used the analytical approach that compares and analyzes this information to extract the desired results. As for the results, the research reached a number of important results, including that the desert and semi-desert environment of the Arabian Peninsula prompted ancient Arabs to live pastoral life based on travel and movement for pasture and water. This environment also protected the freedom and independence of that person from any external aggression.

key words: Arabian Peninsula - Pre-Islamic era - Classical sources – Greek- Roman- the desert - Aromatic plants.

المقدمة

تميّزتْ شبه الجزيرة العربية بموقعها الاستراتيجي المهم الذي يتوسط شرق العالم وغربه، ولهذا كانت حلقة الوصل بين أجزاء العالم القديم حيث لا يتم اتصال بين الشرق والغرب في البر والبحر إلا عن طريقها وبواسطة سكانها، علاوة على ما حباها الله تعالى من خيرات تفردت بها، فأصبحت محطّ أنظار القوى المجاورة كالبابليّين والآشوريّين والمصريّين والإغريق والرومان والفرس والأحباش وغيرهم للسيطرة عليها. ولم تكن تلك الأهمية مقصورة على جوانب اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية فحسب، بل إنّ المؤثر الأهم هو البيئة في شبه الجزيرة العربية من حيث الجغرافيا والمحيط الطبيعي والغطاء النباتي والثروة الحيوانية المؤثرة على حياة إنسانها؛ فالدراسات البيئية ليست فقط مزيجًا من الأبحاث الجغرافية والبيولوجية والتاريخية والاجتماعية، ولكنها أداة تُبيّن اتجاه العقل وسلوكه لتغيير مصلحة أو منفعة البيئة ككل بصفة عامة وشاملة، كما أن شخصية شبه الجزيرة العربية قد تأثّرت تأثّرًا واضحًا بالبيئة الطبيعية، ويبدو ذلك في جانب الحياة المادية والثقافية لسكانها، فقد أدّت طبيعة التضاريس وندرة الموارد المائية والحياة النباتية إلى عيش القبائل منفصلة عن بعضها البعض في بيئة صحراوية وشبه صحراوية قطعتْ أوصالها أودية وانكسارات أخدودية وتضاريس صعبة، فاحْترفتْ تلك القبائل الرّعي ومارستْ التّرحال وراء المرعى والماء، وإذا توفرت المياه – سواء من الأمطار أو من المياه الجوفية – فإن تلك القبائل تُمارس النشاط الزراعي وتُصبح أكثر استقرارًا.

ولقد كانت لبيئة شبه الجزيرة العربية الطبيعية والمناخية المتميزة والغريبة والمؤثرة معًا، تأثيرها الكبير على إنسانها ونشاطاته؛ فجغرافيا شبه الجزيرة وتنوع مناخها نتج عنها تنوّعًا في الغطاء النباتي ووجود الأنهار والوديان، والتغيرات المناخية وبداية ظهور الجفاف ثم التحول في الظروف المناخية وبالتالي ظهور الصحاري وما تبعه من تغير في طبيعة الحيوانات البريّة الموجودة والنباتات التي تتميز بقدرتها على تحمل الظروف الحارة والجافة والتأقلم معها، زيادة عن قلة مصادر المياه وافتقار التربة للعناصر الطبيعية المغذية وهبوب الرياح التي تزيد من التّصحر وزحف الرمال، كل ذلك أثّر بجلاء على تفاعل الإنسان العربي مع تلك البيئة التي أحاطت به وعلى نشاطه في حياته اليومية أو مع المجتمعات المحيطة، وهو ما ما أشارتْ إليه بوضوح المصادر الكلاسيكية التي تناولتْ التاريخ الطبيعي والبشري لشبه الجزيرة العربية.

والمصادر الكلاسيكية هي جميع كتابات المؤرخين والجغرافيين والرحالة والكُتّاب الموسوعيين اليونان والرومان في الحقبة الممتدة من القرن السادس قبل الميلاد حتى القرن السادس الميلادي، الذين دوّنوا كتاباتهم باللغتين اليونانية واللاتينية اللتين شكّلتا لغتي الثقافة والأدب في العصور القديمة، وكان من أغراض كتاباتهم هو محاولات الإمبراطوريات القديمة السيطرة على الممالك العربية وثرواتها، لاسيما النباتية العطرية منها، والتّحكم في طرق التجارة، وتأمين الممالك الخاضعة لهم وحدود إمبراطوراتهم، غير أن منهم من كان يهدف إلى غايات علمية جغرافية بحتة، مثل المؤرخ الطبيعي والفيلسوف اليوناني "ثيوفراستوس Theophrastus" (٣٧٢-٢٨٧ قبل الميلاد) الذي أعطانا معلومات قيّمة عن نباتات شبه الجزيرة العربية العطرية والدوائية، ومنهم من كان من المغامرين والمستكشفين الذي طافوا حول العالم القديم، كالمؤلف المجهول (من أبناء القرن الأول الميلادي) صاحب كتاب "الطواف حول البحر الإريثري Periplus Maris Erythraei" الذي كان يرفع تقارير سريّة للرومان حول مناطق البحر الأحمر وشرقي إفريقيا وجنوب شبه الجزيرة العربية، بل ونجد من هؤلاء الكُتّاب من كان إمبراطورًا للدولة البيزنطية، مثل الإمبراطور "فلافيوس جستينيانوس Flavius Justinianus" (٤٨٢-٥٦٥م) الذي ألّف كتاب "مجموعة القوانين المدنية Corpus Juris Civillis" وذكر فيه نُبذًا تاريخية مهمة عن العرب وبلادهم.

التمهيد: طبيعة صحاري شبه الجزيرة العربية وأنواعها:

بالرغم من أن شبه الجزيرة العربية أكثرها صحاري شاسعة[١]، إلا أن الدراسات الأثرية لعصور ما قبل التاريخ دلّتْ على أن تلك الأراضي كانت في عصر "البلايستوسين pleistocene"[٢] أراضي خصبة جدًّا كثيرة المياه، تتساقط عليها الأمطار بغزارة في جميع فصول السنة، وكانت ذات غابات كبيرة وأشجار ضخمة[٣]، ولكن مرّتْ حقبة من الزمن تحوّلتْ الأراضي الخصبة إلى أراضي صحراوية وشبه صحراوية، وكان الرأي حول طبيعة تكوّن تلك الصحاري أنها تشكّلت من تفتّت

(١) محمد مبروك نافع: عصر ما قبل الإسلام، مؤسسة هنداوي، القاهرة، ط١، ٢٠١٧م، ص٢٨.

(٢) عصر البلايستوسين: أو العصر الحديث الأقرب أو العصر الجليدي؛ حيث في نهايته كان البشر قد انتشروا في كل مكان من الكوكب تقريبًا. انظر: منير البعلبكي ورمزي البعلبكي: المورد الحديث (قاموس إنكليزي -عربي حديث)، دار العلم للملايين، بيروت، (د.ط)، ٢٠١٣م، ص٨٨١.

(٣) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي، بيروت، ط٤، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، (٢٤٠/١).

الأحجار الرملية بتأثير الرياح والجفاف فيها، ويؤيّد ذلك وجود مثل تلك الأحجار في الشمال الغربي من شبه الجزيرة، ويظهر أنه رأيٌ علمي ينطبق على بعض الصحاري انطباقًا كبيرًا، غير أنه لا يحلّ مشكلة مصدر الرمل الأحمر الذي يغطي مساحات واسعة من صحراء النفوذ، بينما الرمل الناشئ من الأحجار الرملية لا يغطي إلاّ مساحات ضيقة بالنسبة إلى المناطق الأخرى، وهذا يدل على أن رمال النفود لم تتكون من تفتت الأحجار الرملية فحسب، بل من عوامل أخرى كالتقلبات الجوية وتأثيرها على قشرة الأرض(١).

وعلى العموم، فإن الصحاري العربية تمثّل –إلى جانب هضبة نجد –قلب شبه الجزيرة العربية، وهي مسطحات شاسعة ذات رمال كثيفة صعبة المرور، ويتبعثر بها بعض الواحات في الشمال والوسط(٢)، وهي على ثلاثة أنواع:

١–الصّحاري الهضبية: أو صحاري "الحماد Hamad"؛ وهي هضبة البادية الصحراوية الواسعة التي تُعدُّ الامتداد الشرقي لهضبة المرتفعات الجبلية في الأردن والامتداد الشمالي للهضبة في المملكة العربية السعودية والجنوبي في بادية الشام (سوريا)، وهي بصفة عامة لا تخلو من وجود بعض السلاسل الجبلية في الأجزاء الجنوبية الغربية، كما توجد بها بعض المنخفضات والقيعان والأودية الطولية(٣).

٢–صحاري التّعرية: أو الصحاري الحصبائية؛ وتحدث ضمن أنطقة الرياح ذات الرطوبة القليلة مع تواجد سلاسل جبلية تعترض مسار الرياح الحاملة للأمطار، فالرياح من أهم عوامل التجوية والتّعرية التي تحوّل المرتفعات والمنخفضات إلى سهول صحراوية، فمع التآكل المستمر

(١) المرجع نفسه، (١/١٥٤). وانظر: فيصل الشدقاء: البيئة والإنسان في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام من خلال الكتابات الكلاسيكية وكتب البُلدانيين العرب: دراسة تاريخية تحليلية مقارنة، رسالة دكتوراه غير منورة، قسم التاريخ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م، ص١٠٦.

(٢) فتحي محمد أبو عيانة: دراسات في جغرافيا شبه الجزيرة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط١، ١٩٩٤م، ص٣٩.

(٣) مجموعة مؤلفين: الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، شارك فيها مجموعة كبيرة من المفكرين وأهل العلم العرب والمسلمين وغيرهم، الرياض، ط٢، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، (١/٤٨٦).

(الارتصاف الصحراوي) يجعلها ظاهرة تضاريسية مهمة بالصحراء على هيئة منخفضات طبيعية(١).

٣-الصّحاري الرّملية: أو العروق Erg؛ حيث تغطّي الرمال الطولية الحمراء اللون المتحرّكة مساحات شاسعة بسبب نشاط عوامل النحت والتعرية والترسيب التي فتتت الصخور اللّينة وكوّنت أراضي منخفضة على هيئة أحواض ملأتها الرواسب الرملية(٢)، وأمطار تلك الصحاري نادرة، والتباين الحراري فيها كبير، ورياحها فجائية وعنيفة تُثير الرمال(٣).

وهذه الأنواع الثلاثة من صحاري شبه الجزيرة العربية هي أنماط من طبيعة الأرض الصحراوية(٤)، وكان الكتاب الكلاسيكيون من أمثال هيرودوتوس (٤٨٤-٤٢٣ ق م) وديودوروس (٩٠-٣٥ ق م) وبطلميوس (من أبناء القرن الثاني الميلادي) وغيرهم، يعتقدون أن هذه الصحاري هي قيعان لبحار قديمة، ولكن الدراسات الحديثة أثبتت أن مظاهر التضاريس الصّحراوية إنما تدين بوجودها وتكوينها إلى تضافر تأثير الجوّ والمياه العذبة لا إلى تأثير الأمواج(٥).

وبالنسبة للتّقسيم الجغرافي لصحاري شبه الجزيرة العربية، فهي من حيث التكوين يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام هي صحراء النفود، وصحراء الدهناء، والحرّات:

أولاً: صحراء النفود: أو صحراء النفود الكبير، أو صحراء نجد(٦)؛ وهي الصحراء التي عُرفت عند الكتّاب الكلاسيكيين اليونان باسم "إيريموس eremos" واعتبروها امتدادًا لبادية الشام(٧)، وقد وصفها المؤرخ والجغرافي اليوناني استرابون (٦٣ق م - ٢٤م) بقوله: "تتّصف الأرض

(١) المرجع نفسه، (١/٥١٨-٥١٠).

(٢) مجموعة مؤلفين: الموسوعة العربية العالمية، (١٢/٢٨١)، (١٥/٦٠).

(٣) جودة حسنين جودة: شبه الجزيرة العربية؛ دراسة في الجغرافية الإقليمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص١٥.

(٤) جودة حسنين جودة: دراسات في الجغرافيا الطبيعية للصحاري العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص١٥.

(٥) جودة جودة: دراسات في الجغرافيا الطبيعية للصحاري العربية، ص١٦.

(٦) فتحي أبو عيانة: دراسات في جغرافيا شبه الجزيرة العربية، ص١٣٢.

(٧) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (١/١٦٤).

الواقعة بعد هؤلاء السّوريين واليهود (أي بلاد الشام) بأنها صحراء جرداء وتنتج القليل من النخيل والأكانثوس والطرفاء، وبها آبار للمياه كما هي الحال في جيدروسا (بلوشستان)، ويقطن هذه المنطقة العرب ساكنو الخيام ورُعاة الجمال"[١].

واسم "النفود" اسم مستحدث لم يكن يعرفه العرب، وإنما عُرفت هذه الصحراء بـ "الدهناء" وبـ "رملة عالج[٢]"، ثم تغلّب عليها اسم "النفود" وصارت تُعرف به[٣]. وتُعدّ منطقة النفود امتدادًا صحراويًّا واسعًا يقع في القسم الشمالي والشمالي الغربي من شبه الجزيرة العربية، وتأخذ المنطقة شكلاً بيضاويًّا طوله ٢٢٥ كلم من الشرق إلى الغرب، وطول ٢٩٣ كلم من الشمال إلى الجنوب[٤]، أي شمال نجد قرب مدينة حائل إلى شمال تيماء[٥]، وتبلغ مساحتها ٥٦,٣٢٠ كم٢، وهي مجوّف واسع مملوء بالرمال المتحركة ومحصور بين مناطق صخرية صلبة هي مناطق الهضاب[٦]، حيث تشكل هضاب الإقليم الشمالي حافة صحراء النفود الكبير الشمالية، وجبلي آجا وسلمى (حائل حاليًّا) حافتها الجنوبية، والهضاب الغربية حافتها الغربية[٧].

(١) مسفر الخثعمي: استرابون والجزيرة العربية، ترجمة: السيد جاد، إشراف وتحرير: عبد الله العبد الجبار، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص١١٢.

(٢) رملة عالج: أو رمل عالج؛ وصفها البكري بأنها الأرض المعروفة بـ "أرض وبار"، نسبةً إلى وبار بن أميم بن لاوذ بن إرم بن سام بن نوح ﷺ، ووصفها ياقوت الحموي بقوله: "عالج رمال بين فيد والقريات، ينزلها بنو بحتر من طيء". البكري: عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي (ت٤٨٧هـ/١٠٩٤م): المسالك والممالك، تحقيق وتقديم: أدريان فان ليوفن وأندري فيري، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، تونس، (د.ط)، ١٩٩٢م، ص١٥١؛ الحموي: ياقوت بن عبد الله الرومي (ت٦٢٦هـ/١٢٢٨م): معجم البلدان، تحقيق: فريد الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، (٤/٧٠).

(٣) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (١/١٤٥).

(٤) فتحي أبو عيانة: دراسات في جغرافيا شبه الجزيرة العربية، ص١٣٢.

(٥) عاتق غيث البلادي: معجم المعالم الجغرافية الواردة في السيرة النبوية، دار مكة، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، ص٢١٧.

(٦) مجموعة مؤلفين: الموسوعة العربية العالمية، (٩/٩٥).

(٧) المرجع نفسه، (١٥/٦٦).

وتتميّز هذه الصحراء بكثبانها الرملية الطولية الذهبية الناعمة التي يصعب فيها السّير والتي تُعرف بالعروق[١]، وعلى الرغم من قسوتها إلا أنها كانت – ولا تزال – تتعرض لفترات ممطرة تُكسي أجزاء صغيرة منها باللون الأخضر الذي يجعل الرعاة يخرجون للاستفادة منه قبل زواله، حيث لا يستمر العشب إلا أسابيع قليلة ثم لا يلبث أن يجف أمام قسوة الرياح الحارقة[٢]، ولهذا فصحراء النفود هي أقلّ قُحُولة وقسوة من بقية الصحاري العربية[٣].

ثانيًا: صحراء الدّهناء: تعني كلمة "الدهناء" في اللغة الأرض الحمراء، وهذا نسبةً إلى نبتة الدهناء التي تكثر فيها[٤]، وتبدأ حدودها من حافة صحراء النفود شمالاً، وتمتدّ لتمثل شكل قوس كبير بين الهفوف والرياض، عبر مسافة تزيد عن ٧٤٠ كلم نحو الجنوب الشرقي حتى تلتقي بالربع الخالي[٥]، وفيها سلاسل من التلال الرملية التي تغطي مساحات واسعة من الأرض[٦]، ولهذا كانت صحراء الدهناء مضرب المثل في الاتساع منذ القدم؛ فهذا المؤرخ الروماني ديودوروس (٩٠-٣٥ ق م) يصفها فيقول: "وتتخلّل أجزاء بلاد العرب صحاري رملية على نحو واسع تشبه

(١) العروق: هي أحد أنواع الكثبان الرملية السائدة في الصحراء العربية، وتمتدّ في الأرض لمسافات بعيدة، وتُعرف في المصادر البُلدانية بـ "الحبال"، مفرد "حبل"، وبـ "الأُمل"، مفرد "أميل". انظر: الأزهري: محمد بن أحمد الهروي (ت٣٧٠هـ/٩٨٠م): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م، (٢٨٤/١٥)؛ عبد الله يوسف الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، الجمعية الجغرافية الكويتية، الكويت، ط١، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص٧٠.

(٢) الهمداني: الحسن بن أحمد بن يعقوب (ت بعد سنة ٣٤٤هـ/٩٥٥م): صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن عليّ الأكوع، دار اليمامة، الرياض، ط١، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م، ص٣٣.

(٣) فتحي أبو عيانة: دراسات في جغرافيا شبه الجزيرة العربية، ص١٣٢.

(٤) ابن منظور: محمد بن مكرم (ت٧١١هـ/١٣١١م): لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، (١٦٠/١٣).

(٥) فتحي أبو عيانة: دراسات في جغرافيا شبه الجزيرة العربية، ص١٣٢.

(٦) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (١٥٤/١).

في اتّساعها اتّساع الفضاء، ويجب على المسافرين فيها كما يفعل المسافرون في البحار أن يتعرّفوا مسارهم من طريق المعلومات التي يحصلون عليها من النجوم"[١].

ويبدو أن صحراء الدهناء كانت أقلّ إقفارًا خلال العصور السحيقة السابقة، إذ بها رواسب من النوع الذي يوجد في قاع البحر، ويدلّ ذلك على أن مياه الخليج العربي كانت تتخلل هذه المنطقة من خلال فرع صغير كان يمتدّ إلى جنوب قطر، ومن ثمّ فكانت هذه المنطقة مجال للحياة والسكان لفترة طويلة لسببين هما:

أ–أن هذه الصحراء كانت أكثر عيونًا للمياه ومن ثمّ فقد كانت أكثر خصبًا، وقد دلّ على هذا قول الزبيدي: "وهي قليلة الماء، كثيرة الكلأ، ليس في بلاد العرب مرْبَع[٢] مثلها، وإذا أخصبتْ رَبَعَتْ العربُ جمعاء"[٣].

ب–كانت هذه الصحراء تمرّ بها بعض الطرق الشهيرة التي كانت تسلكها خطوط المواصلات التجارية من جنوب شبه الجزيرة العربية إلى شواطئ الخليج العربي حيث موانئ التحميل[٤]، ويدلُّ على ذلك وجود آثار عدد من القرى القديمة في الجنوب الغربي من رمال واحة يَبْرين[٥] الشهيرة[٦]،

---

(١) رحمة السناني: ديودوروس الصقلي والجزيرة العربية، ترجمة: أحمد غانم، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص٧٣–٧٤.

(٢) المربع: مفرد مرابع؛ وهو الموضع يقام فيه زمن الربيع والمطر. مصطفى إبراهيم الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار: المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة، (د.ت)، (د.ط)، (٣٢٥/١).

(٣) الزبيدي: محمد بن محمد المرتضى اليمني (ت١٢٠٥هـ/١٧٩٠م): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد الفرّاج، دار احياء التراث العربي، بيروت، ١٣٦٥هـ/١٩٤٥م، (٤٢/٣٥).

(٤) Mark Altaweel and Andrea Squitieri: 2018,Long-distance trade and economy before and during the age of empires, From Small States to Universalism in the Pre-Islamic Near East,PP.160-165.

(٥) يَبْرِين: رمل لا تدرك أطرافه عن يمين مطلع الشمس من حِجْر اليمامة، وقال السكري: يبرين بأعلى بلاد بني سعد. وقيل هي من أصقاع البحرين (المنطقة الشرقية) حيث هناك الرمل الموصوف بالكثرة. انظر: الإسكندري: نصر بن عبد الرحمن (ت٥٦١هـ/١١٦٦م): الأمكنة والمياه والجبال والآثار ونحوها المذكورة في الأخبار والأشعار، تحقيق: حمد الجاسر، مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية ودارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ٢٠٠٤م/١٤٢٤هـ، (٢٢١/١)؛ الحموي: معجم البلدان، (٤٢٧/٥).

(٦) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (١٥٢/١).

وكذلك إشارة القرآن الكريم لمنطقة الأحقاف[١] كموطن لقوم عاد[٢].

ويُعرّف البلدانيون المعاصرون الأقسام الجنوبية من صحراء الدهناء باسم "صحراء الربع الخالي"[٣]، وعُرفت في بعض الكتب العربية بـ "مفازة صيهد"[٤]، لأن الصّيهد في اللغة هو "شدّة الحرّ"، وقيل هو "السّراب الجاري"[٥]، وأكثر ما يظهر السّراب في المناطق الصحراوية الممتدّة الرمال.

ثالثًا: الحَرَّات: أو الحِرَار؛ جمع حرّة، وهي "أرض ذات حجارة سود نخرة كأنها أُحرقتْ بالنار"[٦]، وتلك الحجارة السود هي في حقيقتها حجارة بركانية، أي "الحمم lava" التي يقذف بها البركان أثناء ثورانه فتسيل على الأطراف ثم تبرد وتتفتت بتأثير التقلبات الجوية، فتكوّن ركامًا من الحجارة البركانية تتبعثر فيظهر من خلال فجواتها وجه الأرض الأصلية[٧]. وتتموضع الحرّات في

(١) الأحقاف: جمع حِقْف من الرمال، والعرب تسمى الرمال المعوج حِقَافًا وأحْقَافًا، والأحقاف المذكور في القرآن الكريم هو الرمل الذي بين السعودية وعُمان وحضرموت، وتشكل منطقة الأحقاف جزءً كبيرًا من صحراء الربع الخالي، وتمتد من الغرب إلى الشرق على شكل شريط بطول يزيد عن ١٢٠٠ كيلومتر وبعرض يتراوح بين ٥٠-٣٠٠ كيلومتر. الحموي: معجم البلدان، (١١٥/١)؛ أحمد مغنية: تاريخ العرب القديم، دار الصفوة، بيروت، ط١، ١٩٩٤م، ص١٠.

(٢) في قوله تعالى: ﴿وَاذْكُرْ أَخَا عَادٍ إِذْ أَنْذَرَ قَوْمَهُ بِالْأَحْقَافِ﴾ [سورة الأحقاف، الآية ٢١].

(٣) صحراء الربع الخالي: تقع في جنوب شرقي وأجزاء من جنوب السعودية، وينحصر حوضها بين جبال الحجر من الشرق، وجبال ظفار وحضرموت من الجنوب، وجبال السروات وجبال طويق من الغرب، وهضبة الصمان من الشمال، ويبلغ أقصى طول لها نحو ١٢٠٠ كيلومتر، في حين يبلغ أقصى عرض لها نحو ٦٥٠ كيلومترا، وتبلغ مساحته نحو ٦٤٠ ألف كلم٢، منها ٤٣٠ ألف كيلومتر مربع داخل السعودية. انظر: عبد الله المسند: مناخ الربع الخالي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، قسم علوم الإرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة، العدد الأول، المجلد ٢٧، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م، ص١٢٥ وما بعدها؛ فتحي أبو عيانة: دراسات في جغرافيا شبه الجزيرة العربية، ص١٣٢.

(٤) الهمداني: صفة جزيرة العرب، ص٢١٤؛ الحموي: معجم البلدان، (٤٣٦/٣).

(٥) الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، (٣٠١/٨).

(٦) الأزهري: تهذيب اللغة، (٢٧٦/٣)؛ الحموي: معجم البلدان، (٢٤٥/٢).

(٧) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (١٤٥/١).

شبه الجزيرة العربية على امتداد المنطقة الغربية من الجنوب قرب باب المندب[١]، ومن الشمال قرب خليج العقبة[٢]، كما توجد في بعض المناطق الوسطى في شبه الجزيرة العربية وتحديدًا جنوب شرق هضبة نجد[٣]. وذكر جواد عليّ أن أحد العلماء العرب حصر عدد تلك الحِرَار إلى تسعة وعشرين حرّة (من بينها حرّة تبوك وحرّة النار قرب خيبر شمال غرب شبة الجزيرة العربية)، ثم أضاف إليهم الرّحالة عددًا آخر [٤].

وقد اشتهرت بعض مناطق الحِرَار منذ القدم بالخصب والنّماء وبكثرة المياه فيها، خاصة حِرَار الحجاز التي استُغلّت استغلالًا جيّدًا، منها "حرّة النار" (حرّة خيبر) التي اشتهرت بعد ثوران بركانها في عهد الخلفية الراشد عثمان بن عفان ﷺ (٢٣-٣٥هـ/٦٤٣-٦٥٥م)[٥]، وهو ما أكّد أن شبه الجزيرة العربية قد شهدت منذ قديم الأزمنة نشاطًا بركانيًّا واسع النطاق[٦].

مميّزات صحاري شبه الجزيرة العربية:

لعلّ من أهم ما ميّز الصّحاري في شبه الجزيرة العربية من خلال النطاقات الرملية[٧]، هو ما عُرف عند العرب بـ "الدّارات"، ومفردها "دارة"، وهي "الأرض المنخفضة المستديرة التي تحيط بها الجبال من ناحية، وعروق الرمل من ناحية أخرى"، وتكثر الدّارات في الأقاليم الجبلية القريبة من

(١) باب المندب: مضيق بحري استراتيجي يتحكم في مدخل البحر الأحمر الجنوبي، يقع في الجنوب الغربي من اليمن وتقسمه جزيرة ميون اليمنية إلى قسمين وتتحكم في مداخله، وتقع فيه عدة جزر صغيرة. مجموعة مؤلفين: الموسوعة العربية العالمية، (٢٣٠/٢٧).

(٢) حسن سيد أحمد أبو العينين: أصول الجيومرفولوجية؛ دراسة الأشكال التضاريسية لسطح الأرض، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٩م، ص٢٢٨.

(٣) عبد الرحمن صادق الشريف: جغرافية المملكة العربية السعودية، الجزء الأول، دار المريخ، الرياض، ط١، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م، (٤٢/١).

(٤) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (١٦٦/١-١٦٥).

(٥) ابن شبّة: عمر بن شبّة البصري (ت٢٦٢هـ/٨٧٥م): أخبار المدينة، تحقيق: عليّ محمد دندل وياسين سعد الدين بيان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م، (٢٣٧/١).

(٦) توفيق برّو: تاريخ العرب القديم، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٨٢م، ص٢٨.

(٧) النطاقات الرملية في شبه الجزيرة العربية ذات ستّة أنواع من الكثبان الرملية، هي الأحقاف والعروق والدّكاك والأنقاء والأبارق والدّارات. عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، ص٧٠-٨٠.

الامتدادات الرملية الصحراوية، مثل دارة "الجأْب" لبني تميم بالقرب من صحراء النفود[١]، ولكن أكثر تواجد الدّارات يكون في نطاق الدرع العربي شمال غرب شبه الجزيرة العربية[٢]. وقد اهتمّ البُلدانيون واللغويون العرب بذكر الدّارات فعرّفوها بأنها "كلّ أرض اتّسعتْ فأحاطت بها الجبال في غلظ أو سهولة فهي دارة"[٣]، وأكثرهم ربط وجودها برمل الصحاري فقال الأزهري فيما يرويه عن الأصمعي: "الدّارة رملٌ مستدير وسطها فجوة"[٤]، كما استطرد البُلدانيون واللغويون في استقصاء أخبارها حتى ألّفوا فيها تصانيف مستقلة، وهي كُتبٌ في أغلبها مفقودة، منها كتاب "الدّارات" للأصمعي (ت٢١٦هـ/٨٣٠م)، وكتاب "الدّارات" لابن حبيب البغدادي (ت٢٤٥هـ/٨٥٩م)، وكتاب "دارات العرب" للأخفش الصغير (ت٣١٥هـ/٩٢٧م)، غيرها كثير[٥].

وأما ياقوت الحموي فقد أورد في معجمه للبلدان أكثر من ستّين دارة استخرج أسماءها من كُتب التاريخ والأدب والشعر[٦]، وحصر حمد الجاسر عددها بمائة وستّة دارة[٧]، وعدّها الباحث العراقي محمود الألوسي بحوالي مائة وعشر[٨]، وبيّن الجاسر أن سبب اهتمام العرب قديمًا بالدّارات وتخليدهم لها في أشعارهم[٩] لأنهم كانوا يتّخذونها منزلاً لهم لاتصافها بكل الصفات الملائمة للمنزل؛ فهي ليّنة سهلة لمبارك الإبل، ولمرابض الغنم، ولجلوس القوم، ثم هي مرتفعة عن مجاري

(١) الحموي: معجم البلدان، (٢/٤٢٥).

(٢) عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، ص٨٠.

(٣) ابن الفقيه: أحمد بن محمد الهمذاني (ت٣٦٥هـ/٩٧٥م): مختصر كتاب البلدان، تحقيق: يوسف الهادي، عالم الكتب، بيروت، ١٩٩٦م، ص٩١.

(٤) الأزهري: تهذيب اللغة، (١٤/١٠٩).

(٥) انظر: البكري: عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي (ت٤٨٧هـ/١٠٩٤م): معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق: مصطفى السقا، دار عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ، (٢/٥٣٣).

(٦) الحموي: معجم البلدان، (٢/٤٢٥-٤٣١).

(٧) حمد الجاسر: دارات العرب، مجلة العرب، الجزء الأول، السنة الرابعة، الرياض، رجب ١٣٨٩هـ/تشرين الأول (أكتوبر) ١٩٦٩م، ص١-١٠.

(٨) محمود شكري الألوسي: تاريخ نجد، تحقيق: محمد بهجت، دار الوراق، بغداد، ط١، ٢٠٠٧م، ص٢٢٢.

(٩) فكانت "تطيب بها نفوسهم، وتهتز من بهجتها قدورهم ورؤوسهم". توفيق برّو: تاريخ العرب القديم، ص٢٩.

السيول، محاطة بتلال أو جبال تحمي من الرياح في الغالب، ولخصوبة أرضها، فهي مرتعٌ للبُهم والغنم، وملعبٌ للصبيّ، وهي في الوقت نفسه تتّسع لأكبر عدد من بيوت الحيّ[١].

ومن أشهر دارات العرب التي ورد ذكرها في كتب التراث والشعر العربي، نجد دارة عَسْعَس، وهي لبني جعفر غربي حِمَى ضريّة[٢]، وفيها يقول الشاعر:

تربَّعتْ الدَّاراتُ دارةُ عَسْعَسِ *** إلى أجَلى أقْصى مَدَاها فنِيرُهَا[٣]

ومن مميّزات صحاري شبه الجزيرة العربية كذلك، هو وجود القيعان[٤] التي كانت في حقيقتها مكان تجمّع للحياة الإنسانية منذ أقدم العصور، حيث بذل إنسان شبه الجزيرة العربية جهده منذ القديم في تلك الأراضي الصحراوية وشبه الصحراوية على تتّبع مصادر تجمّع المياه والاستقرار بها واستغلالها أفضل استغلال، وأبرز مثال على تلك القيعان – من جُملة قيعان شبه الجزيرة العربية الكثيرة – قاع "البَقْعا" في جبليْ آجا وسلْمى في القسم الغربي من هضبة نجد بالقرب من صحراء الدهناء[٥]، وهو قاع ملحي كبير مستدير تحيط به أشجار الطرفاء وبعض النباتات التي تتحمل الملوحة كالفِرْس[٦] والضّمران[٧]، وبالقرب من هذا القاع يوجد مزارع النخيل والخضر وبعض

(١) حمد الجاسر: دارات العرب، ص١.

(٢) الحموي: معجم البلدان، (١٢١/٤).

(٣) الزمخشري: محمود بن عمر الخوارزمي (ت٥٣٨هـ/١١٤٣م): الجبال والأمكنة والمياه، دار صادر، بيروت، (د.ط)، ١٩٨٢م، ص٣٠.

(٤) القيعان: جمع قاع، والقاع في اللغة هو الأرض الحرّة الطين التي لا يخالطها رمل فيشرب ماءها، وهي مستوية ليس فيها انخفاض، وأما في الاصطلاح فالقيعان هي الأراضي التي تكون في منحدرات الأودية والمسايل وتُكوّن مسطحات مائية تُغذّيها تلك الأودية والمسايل. الأزهري: تهذيب اللغة، (٣٣/٣)؛ عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، ص١٨.

(٥) الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، (٤٠٠/١٣).

(٦) الفِرْس: نوع من النبات اختلفت العرب فيه؛ فقيل هو الشرس أو القضقاض أو البروق أو الحبن. الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، (٣٢٣/١٦).

(٧) الضّمران: نبات الحمض مثل الرمث إلا أنه أصغر، وله خشبٌ قليلٌ يُحتطب. ابن سيّده: عليّ بن إسماعيل النحوي (ت٤٥٨هـ/١٠٦٥م): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م، (٢٠١/٨).

الفواكه، ويحيط بالقاع ثلاث قرى مستديرة به هي "البقعا الشرقية" و"البقعا" و"اللويمي"(١)، ففي هذا القاع الذي يُعتبر بقعة مائية في منطقة ملحية قاحلة، قد استغلّه الإنسان العربي أفضل استغلال وأقام عليه تجمّعات استيطانية نابضة بالحياة لا تزال باقية إلى عصرنا الحاضر، وقد عثرتْ أعمال التنقيبات الأثرية التي جرتْ في المنطقة على مجموعات من أدوات حجرية بدا من دقّة صناعتها أنها ربما تنتمي لإحدى مراحل حضارات العصر الحجري القديم الأعلى الذي بدأ فيه الإنسان يستقرّ بالقرب من البحيرات والمسطحات المائية العذبة(٢)، وقد أشار ياقوت الحموي لهذا النشاط البشري الذي كان حول قاع "البقعا" فذكر أسماء مجموعة من القرى التي كانت حوله، وهي "القريّات" و"دومة الجندل" و"سكاكا" و"القارة"(٣)، ووصف "دومة الجندل" بأنها تقع في "غائط من الأرض خمسة فراسخ"(٤)، أي في مساحة تُقدّر بحوالي ٢٥ كيلومتر، وذكر أن في غرب دومة الجندل "عينٌ تُنُجُّ(٥) فتسْقي ما به من النخل والزرع"(٦).

ومن مميّزات صحاري شبه الجزيرة العربية كذلك، هو وجود السّباخ(٧) التي عرّفها الأصمعي بأنها الأرض "التي لا يَجِفُّ ثراها ولا ينبُتُ مرعاها"(٨)، أي بسبب كثرة الأملاح بها والتي تجعلها رطبة التربة بشكل دائم من جهة، ولكن تمنع نموّ النبات من جهة أخرى، وتلك السباخ تتغذّى بالمجاري المائية وتكون بالقرب من القيعان وبطون الأودية الكبرى، حيث يسمح الغمر الفصلي

(١) عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، ص٢٢.

(٢) المرجع نفسه، ص٢٧.

(٣) الحموي: معجم البلدان، (٣٣٥/٤).

(٤) الحموي: معجم البلدان، (٤٨٧/٢).

(٥) النّجّ: هو الصبُّ الكثير، وخصّ بعضهم به صبُّ الماء الكثير. ابن منظور: لسان العرب، (٢٢١/٢).

(٦) الحموي: معجم البلدان، (٤٨٧/٢).

(٧) السباخ: جمع سبخة، ويُقال أيضًا صبخة؛ وهي الأرض التي تعلوها الملوحة ولا تكاد تنبت إلا بعض الشجر. الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، (٢٦٩/٧).

(٨) ابن دُريد: محمد بن الحسن الأزدي (ت٣٢١هـ/٩٣٢م): جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٨٧م، ص٦٣.

لمياه الأمطار بتقليل درجة الملوحة وبالتالي نمو بعض أنواع النباتات خاصة تلك التي تسمّيها العرب "الحموض"، كالهرم والسُّواد والضُّمران وغيرها، ولا تنمو هذه النباتات إلا في هذه الأماكن(١).

وتتوزّع السباخ على طول سواحل شبه الجزيرة العربية، لاسيما في شرقها بالقرب من السواحل الغربية والجنوبية للخليج العربي، وتُشاهد هذه الظاهرة على طول الطريق الساحلي بين القطيف والجُبيّل، ولم تكن هذه السباخ سوى خلجان ضحلة كانت تغمر الأرض خلال عصر الهولوسين(٢) القصير الأوسط(٣). وقد ارتبط ذكر السّباخ عند الكتّاب الكلاسيكيون – والذين سمّوها (أي السباخ) بـ "ساركو Sarcoe"(٤) – بالمدينة العربية والميناء القديم الشهير المعروف بـ "الجرهاء" أو "الجرعاء" أو "جيرا Gerra" في المصادر الكلاسيكية، وهي منطقة سبخية تقع على الساحل الشرقي لشبه جزيرة العرب المطلّ على الخليج العربي، وفي هذه المنطقة أسّس الكلدانيون(٥) مدينة وميناء الجرهاء، وكان أهل الجرهاء مشهورون بالمتاجرة بأنواع الطيب والمُرّ والبخور(٦)، وقد وصف المؤرخ والجغرافي اليوناني استرابون الجرهاء في حدود القرن الأول قبل الميلاد بأنها "مستوطنة لبعض اللاّجئين الكلدانيّين من بابل (العراق)، ويقيم هؤلاء الناس في أرض مالحة ويبنون منازلهم من

(١) عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، ص٣١.

(٢) عصر الهولوسين: أو عصر الحياة الحديثة، ويمتدّ من عشرة آلاف سنة إلى وقتنا الحاضر، ويمكن تصنيفه إلى قسمين رئيسين: الهولوسين المبكر والهولوسين المتأخر، وقد امتد الأول لفترة تراوحت بين ٣٠٠٠ و٦٠٠٠ عام، واتصف بسيادة فترات الرطوبة في شبه الجزيرة العربية وشمال إفريقيا، وبدأ القسم الثاني مع سيادة تغيرات مناخية حادة شملت نقص في كميات الأمطار وسيادة الجفاف. انظر: مجموعة مؤلفين: الموسوعة الجغرافية للعالم الإسلامي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/٢٠٠٠م، (٨٢/١٥).

(٣) عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، ص٢٩.

(٤) عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، ص٢٥.

(٥) الكلدانيون: هم أقوام ساميّون كانوا يتكلمون عددًا من اللّغات القريبة من الآرامية، هاجروا إلى بلاد بابل في العراق فيما بين أوائل القرن الثاني عشر قبل الميلاد وعام ٨٧٥ قبل الميلاد، وأسّسوا الإمبراطورية البابلية الجديدة التي حكمتْ جزء كبير من وادي الرافدين، ووصلت ذروة غناها وقوتها في ظل حكم نبوخذ نصر الثاني الذي حكم البلاد من عام ٦٠٥ إلى عام ٥٦٢ قبل الميلاد. مجموعة مؤلفين: الموسوعة العربية العالمية، (١٧/٢٠).

(٦) زياد الشرمان: مقتطفات النصوص اليونانية الثانوية عن الجزيرة العربية، ترجمة: نجلاء عزّت، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص٥٦.

الملح، ولأن ألواح الملح تنفصل بسبب حرارة الشمس وعادة ما تقع، فإنهم يثبّتون الحوائط برشها بمياه كثيرة، وتبعد المدينة عن البحر مسافة مائتي إستاديون"[١] (٢٠٠ إستاديون × ١٥٧متر = ٣١٤٠٠ متر، أي حوالي ٣١ كلم)".

تأثير صحاري شبه الجزيرة العربية في حياة الإنسان العربي قبل الإسلام

لقد كان للصّحاري العربية تأثيرٌ واضح في طبيعة حياة الإنسان داخل شبه الجزيرة العربية، وقد اتّخذ ذلك التأثير طابعًا إيجابيًّا في حياته من جهة، وطابعًا سلبيًّا من جهة أخرى، وقد أحسن الشاعر المرقّش الأكبر[٢] قولاً عندما بيّن أن للصحراء العربية إيجابياتها (معروفها) كما لها سلبياتها (منكراتها) فقال:

ودويّةٍ غبراءَ قد طال عهدُها *** تهالكَ فيها الوِردُ والمرءُ ناعسُ
قطعتُ إلى معروفِها منكراتِها *** بعيْهامةٍ تنْسلُّ والليلُ دامسُ[٣]

أولاً–التأثير الإيجابي: أي التأثير الذي خدم حياة الإنسان العربي من حيث استقلاله وعدم الخضوع للنفوذ الأجنبي، ومن حيث التّحصُّن بقسوة تلك الصحاري ووعورتها عند وقوع هجوم العدو، فضلاً عن طبعها إيّاه بطابع التّحمّل والتأقلم مع ظروف البيئة القاسية، واستحضار الأمل الدائم في قهر الصعاب وترويضها لما يخدم استمرار حياته، والأمثلة التاريخية على ذلك كثيرة، منها:

(١) مسفر الخثعمي: استرابون والجزيرة العربية، ص١٠٩. وانظر: وانظر: فيصل الشدقاء: البيئة والإنسان في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام من خلال الكتابات الكلاسيكية وكتب البُلدانيين العرب، ص١٠٧–١١٦.

(٢) هو عمرو بن سعد بن مالك الوائلي، الملقّب المرقّش الأكبر لبيت شعر مشهور قاله. ولد جنوب الجزيرة العربية (المملكة العربية السعودية) وسكن العراق، وكانت مساكن قومه في شرقي شبه الجزيرة العربية (المملكة العربية السعودية). كان من سادات قومه ومن المشاركين في حرب البسوس، حيث اشتهر بالبأس والشجاعة. انظر عنه: ابن قتيبة: عبد الله بن مسلم الدينوري (ت٢٧٦هـ/٨٨٩م): الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط١، ١٣٦٩هـ، ص٢١٠؛ الأصفهاني: كتاب الأغاني، (١٢١/٦).

(٣) الضبي: المفضل بن محمد الكوفي (ت١٦٤هـ/٧٨٠م): المفضليات، تصحيح وتعليق: أبو بكر بن عمر الداغستاني، طبعة مصر، ١٣٢٤هـ، ص١٩٧.

١-كانت الصّحاري العربية ملجأ العربي في تمتّعه بحريته المطلقة التي كانت ميزة له بين جميع الأمم قديمًا وحديثًا، ويؤكّد هذه الحقيقة المؤرخ الروماني ديودوروس (٩٠-٣٥ قبل الميلاد) بقوله: "وتتّصف هذه الأمة (العربية) عامة بأنها تحبّ الحرية ولا تخضع تحت أيّ أوضاع لحاكم أجنبي"[(١)]، ولهذا اختار العربي الإقامة في الصحاري المقفرة حتى لا يستطيع العدوّ المغامرة باحتلال بلاده لصعوبة أن يجد في المنطقة مأوى يستطيع أن يتأقلم عليه كما تأقلم عليه العربي. وقد فصّل ديودوروس الحديث أكثر في موضع آخر من كتابه كيف استطاع عرب الأنباط الاستفادة من بلادهم الصحراوية وقسوتها الطبيعية للحفاظ على استقلالهم السياسي والشخصي باستخدام سلاح المياه السرّي فقال: "وهم مغرمون إلى حدٍّ كبير بالحرية، وعندما تقترب منهم قوة مسلحة من الأعداء يلجؤون إلى الصحراء ويستعملونها قلاعًا دفاعية، لكونها تفتقر إلى المياه ولا يمكن للآخرين عبورها، فهم وحدهم القادرون على ذلك، لأنهم جهزوا خزانات جوفية مغطّاة بطبقة من "الملاط Stucco" للحفاظ على سلامتها، ولأن الأرض في بعض أماكنها طينية وفي أماكن أخرى ذات أحجار ناعمة فإنهم يعملون حفرًا عظيمة فيها ويجعلون فتحاتها صغيرة جدًّا، في حين يتّسع عرضها بالتدريج كلما تعمقوا فيها حتى يجعلونها بهذا الحجم الذي يبلغ طول كل جانب منها نحو بليثرون واحد، وبعد ملئ هذه الخزانات بمياه الأمطار يغلقون الفتحات ويساوونها بباقي الأرض ويتركون علامات معروفة لهم ولكنها غير معروفة للآخرين"[(٢)]. وقد دلّت الدراسات الأثرية في منطقة البتراء وغيرها على وجود هذه الخزانات الجوفية السريّة[(٣)]. وديودوروس إذ يضرب المثل بالأنباط -الذين وصفهم بأنهم "يملكون زمام صحراء هي ملجأ لا يمكن الوصول إليه"[(٤)] -إلاّ أن الأمر مُعمّم على جميع العرب القاطنين في صحاري شبه الجزيرة العربية، لأن عادة العربي النبطي هي نفسها عادة العربي في باقي المناطق الصحراوية من شبه الجزيرة العربية.

(١) رحمة السناني: ديودوروس الصقلي والجزيرة العربية، ص٥٥.

(٢) رحمة السناني: ديودوروس الصقلي والجزيرة العربية، ص١٣٣-١٣٤.

(٣) انظر: سليمان الشباطات: نظم الإدارة البيئية عند الآدوميين والأنباط ما بين القرن التاسع قبل الميلاد والقرن الثاني قبل الميلاد، قلعة السلع جنوب الأردن-حالة دراسة، جامعة دمشق، العدد ٢٥، ٢٠٠٩م، ص٣٧٣.

(٤) رحمة السناني: ديودوروس الصقلي والجزيرة العربية، ص١٣٧.

وقد ضرب لنا المؤرخ الروماني – ذو الثقافة اليونانية – ديوكاسيوس (١٥٥-٢٣٠م) مثالاً حيًّا عن دور الصحراء العربية في ردّ غزو الأعداء، وهو مثال عن انهزام الرومان في إحدى هجماتهم على البلاد العربية السعيدة عام ٢٤ قبل الميلاد[١]، بسبب قسوة "الصّحراء والشمس والماء – الذي كانت له طبيعة خاصة – كل ذلك تسبّب في مشكلات جسيمة لرجال الحملة لدرجة أن الجزء الأكبر من الجيش قد هلك"[٢]، ويضرب لنا نفس المؤرخ مثالاً آخر عن حملة عسكرية أخرى جرت عام ١٩٥م جهة صحراء النفوذ فقال: "كانت البلاد تفتقر إلى الماء في ذلك الوقت، وبسبب شدّة الحرارة واشتداد الجفاف أصبح على وشك أن يفقد القائد أعدادًا كبيرة من جنوده لأنهم حين كانوا يشعرون بالضيق في هذا السَّير ومن الشمس الحارقة، وقد هبّت عليهم عاصفة ترابية سبّبتْ لهم متاعب ومضايقات كثيرة لدرجة أنه لم يعُد في إمكانهم مواصلة السَّير أو حتى الكلام، وكانوا يصيحون فقط: الماء الماء، وعندما ظهر الماء وجدوه غريبًا، لم يكن يعني لهم شيئًا، أو كأنهم لم يجدوه على الإطلاق"[٣].

٢– كانت البيئة العربية بيئة تحدّي، فهي في مُجملها بيئة صحراوية قاسية تدعو السكان إلى العمل الذي يتحدّى الظروف الطبيعية، وإن كانت في الوقت ذاته توحي لهم بالأمل في قهر الصعاب[٤]، ولهذا ذكر المقدسي عن تلك البيئة حقيقة أن "أشدّها حرًّا وقحطًا ونخيلاً جزيرة العرب"[٥]، فقد اجتمعتْ بهذه البيئة الحرّ والنخيل، أي إمكانيات زراعية وإن كانت محدودة، ولهذا فقد استغلّ العرب منذ القدم بعض مناطق الحرّات المتفتّتة الحجارة التي اشتهرت بكونها

(١) وهي حملة أيليوس جاللوس. ولمزيد تفصيل عن هذه الحملة، انظر: محمد عبودي إبراهيم: استرابون يتحدّث عن حملة أيليوس جاللوس على بلاد العرب، مجلة كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، العدد ٣٩، ١٩٩٢م، ص٥٠٣ وما بعدها. إبراهيم يوسف الشتلة: حملات الرومان على الجزيرة العربية، مجلة الدارة، الرياض، العدد الثالث، ١٩٨٤م، ص١٠١ وما بعدها.

(٢) جيهان شاه بهاي: ديوكاسيوس والجزيرة العربية، ترجمة: مجدي الكيلاني، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص٦٨.

(٣) جيهان بهاي: ديوكاسيوس والجزيرة العربية، ص١٠٠.

(٤) جودة جودة: دراسات في الجغرافيا الطبيعية للصحاري العربية، ص٣.

(٥) المقدسي: محمد بن أحمد البشاري (ت٣٧٥هـ/٩٨٥م): أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، تحقيق: غازي طليمات، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٠م، ص٣٢.

خصبة صالحة للزراعة بسبب وجود العيون والأودية التي تختزن في جوفها طبقة مائية قريبة من سطح الأرض[١]، فاستغلّوها زراعيًّا استغلالاً جيّدًا[٢]، وأقاموا زراعة واحيّة (من الواحات) حصدوا من خلالها محاصيل مميّزة من الشعير والتمر وغيرهما[٣]، وكانت هذه الواحات التي تُنبت تلك الحاصلات النباتية أشبه بالجُزر في وسط بحار من الرمال[٤]، ولعلّ من أشهر هذه الواحات التي جمعتْ منذ القديم بين الاستقرار الزراعي والازدهار التجاري في آنٍ واحد، هي واحة "تُؤام" (البريمي) الواقعة في الإمارات العربية المتحدة وشرق المملكة العربية السعودية وغرب سلطنة عُمان، وكانت أهمّ المسالك البريّة الرئيسة للقوافل التجارية التي تربط شرقي وجنوبي شبه الجزيرة العربية بشمالها وغربها، حيث تنطلق القوافل من مدينة صُحار[٥] وتتزود بالماء والزّاد في هذه الواحة، ثم تتّجه إما شرقًا نحو البحرين ثم شمال شبه الجزيرة العربية، أو غربًا إلى اليمامة[٦] ونجد[٧].

(١) تتمركز أحواض المياه الجوفية في شبه الجزيرة العربية في حوض صحراء النفود وحوض اليمامة وحوض صحراء الربع الخالي. مجموعة مؤلفين: الموسوعة الجغرافية للعالم الإسلامي، (١٧٧/١٥).

(٢) توفيق برّو: تاريخ العرب القديم، ص٢٩.

(٣) فتحي أبو عيانة: دراسات في جغرافية شبه جزيرة العرب، ص١٣٣.

(٤) ديتليف نيلسن وآخرون: التاريخ العربي القديم، ترجمه واستكمله: فؤاد حسنين عليّ، راجعه: زكي محمد حسن، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١، ١٩٥٨م، ص٦٠.

(٥) صُحار: مدينة ساحلية كانت قصبة (عاصمة) إقليم عُمان مما يلي الجبل، اشتهرت صُحار بسوقها لبيع الثياب التي عُرفت باسمها، كما كانت سوقًا للتجارات المستوردة من اليمن والصين والبحرين والهند، وكان بها أصحاب حرف وصناعة. الحموي: معجم البلدان، (٣٩٣/٣)؛ جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب في الجاهلية، (٦٣/١٤).

(٦) اليمامة: عُرفت اليمامة عند البُلدانيين العرب باسم "الجو" أو "الجوا"، وباسم "الحِجْر"، وقد عدّها ياقوت الحموي من هضبة نجد. وقد أطلق اسم اليمامة على هضبة نجد الوسطى، وكانت قديمًا تطلق على مدينة وسط نجد، تقرب من مدينة الرياض الحالية، وكانت تُعدُّ عاصمة نجد. انظر: معجم البلدان، (٤٤٥/٥-٤٤٧)؛ مجموعة مؤلفين: تعريف بالأعلام الواردة في البداية والنهاية لابن كثير، (د.ن)، (د.ط)، (د.ت)، (٢٧٥/١).

(٧) حمد محمد بن صراي: عُمان؛ من القرن الثالث قبل الميلاد إلى القرن الثالث الميلادي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١، ٢٠٠٥م، ص١٦٢.

كما استفاد العرب قبل الإسلام من الحرّات باستخراج الأحجار منها، كأحجار الرّحى[١]، وباستخراج المعادن من الذهب والفضة كذلك، فقد كانت تلك الحرّات موطنًا من مواطن التعدين القديمة فيها[٢]، وكانت "حرّة بني سُليم" من أشهر هذه المواقع، وقد بيّنت الأحاديث النبوية أن صحابيًا من بني سُليم[٣] قرّر أن يرسل إلى النبيّ ﷺ عُشر المعادن النفيسة التي كان يستخرجها من منجمه[٤]، وقد استُؤنف النّشاط التعديني في المنطقة في عهد خلافة أبي بكر ﷺ، واستمر استغلال مناجمها في عهد الأمويين، وكانت موردًا له قيمته من موارد الدولة الأموية[٥]. وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن العرب في تلك المنطقة لم يعملوا في التّعدين لاستنكافهم العمل في الصناعة والتي منها التّعدين، ولهذا فقد كان أكثر من مارس صناعة التّعدين في عموم شبه الجزيرة العربية هم غير العرب كالفرس وغيرهم، أو من بقايا العرب القدماء ممّن فقدوا مميزاتهم القبلية[٦].

كذلك؛ فقد استفاد العربي قديمًا من الحرّات في جانب آخر –وهو الجانب الذي رأيناه في الصّحاري عمومًا –وهو الامتناع من الأعداء عند الخطر، وفي هذا المعنى يقول الهمداني: "إن

(١) الحموي: معجم البلدان، (٢٥٨/٣).

(٢) م. ت. هوتسما وآخرون: موجز دائرة المعارف الإسلامية، إعداد وتحرير: إبراهيم زكي خورشيد وأحمد الشنتناوي وعبد الحميد يونس، ترجمة: نخبة من أساتذة الجامعات المصرية والعربية، المراجعة والإشراف العلمي: حسن حبشي وعبد الرحمن عبد الله الشيخ ومحمد عناني، مركز الشارقة للإبداع الفكري، الشارقة، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م، (٥٨٠٢/١٨).

(٣) بنو سُليم: هم بنو سُليم بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس عيلان، من العدنانية. وهم أكثر قبائل قيس عددًا، وكانت مساكنهم في عالية نجد بالقرب من خيْبر. ومن منازلهم حَرّة سُليم وحَرّة النار بين وادي القُرى وتيماء. ابن حزم: عليّ بن أحمد الأندلسي (ت٤٥٦هـ/١٠٧٢م): جمهرة أنساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، (٢٦١/١)؛ القلقشندي: أحمد بن عليّ المصري (ت٨٢١هـ/١٤١٨م): قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص٦٧.

(٤) لحديث زيد بن أسلم عن رجل من بنى سُليم عن جده "أنه أتى النبيّ ﷺ بفضة فقال: هذه من معدن لنا، فقال النبيّ ﷺ: ستكون معادن يحضرها شرار الناس". الحديث أخرجه الإمام أحمد في مسنده، (٤٣٠/٥)، وصحّحه شعيب الأرناؤوط في تخريجه لأحاديث المسند برقم ٢٣٦٩٥.

(٥) م. ت. هوتسما وآخرون: موجز دائرة المعارف الإسلامية ، (٥٨٠٣/١٨) .

(٦) حمد الجاسر: دراسة وتعليقات على القطائع النبوية في بلاد بني سُليم، قرأه واعتنى به وعلّق فيه: محمد صامل السُّلمي عبد الله بن عويقل السُّلمي، جمعه: صالح مخضور السُّلمي، مركز تقدم للدراسات والبحوث، المدينة المنورة، ط١، ١٤٣٩هـ، ص١٣.

الحجاز سُمّي حجازًا لكثرة الحِرَار فيه واحتجاز أهلها من العدو، وهذا ما أشار إليه الشاعر النابغة الذبياني[١] بذكر امتناعه بحرّة النار فقال:

إمّا عُصيت فإنّي غير مُنقلبٍ *** من اللِّصابِ بجنبيْ حرّة النّارِ

فموضعُ الماء من صمَّاء مظلمةٍ *** تقيّد العيرَ لا يسْري بها السَّاري[٢]

٣- واجه العرب في شبه الجزيرة منذ وقت بعيد تحدّي البيئة الصحراوية المقفرة، وفرضت ظروفها الطبيعية عجزًا في موارد البيئة بسبب شُحّ الأمطار ممّا كان دافعًا لهم للحركة وطلب الرزق والبحث عن ظروف أنسب تقهر تلك الصعاب، فنشطوا في التجارة الدولية والوساطة فيها ومحالفة القبائل لأجلها[٣]، وهو ما كوّن لديهم "الشخصية الاقتصادية التجارية"، فبرع العربي في التّحكّم بالطرق التجارية بين الهند وإفريقيا ودول ساحل البحر الأحمر في الإمبراطوريات القديمة[٤]، واستغلّ جيّدًا موقع البلاد العربية الجغرافي المتوسط بين قارات العالم القديم الثلاثة[٥]، فجلبتْ تلك التجارة المرتكزة أساسًا على الموارد النباتية العطرية ثراء فاحشًا لعرب الجزء الجنوبي من شبه الجزيرة العربية خاصة، حتى استحقّ ذلك الجزء بجدارة لقب "البلاد السعيدة"، وقد عبّر عن هذه الحقيقة المؤرخ اليوناني استرابون (٦٣ قبل الميلاد – ٢٤ ميلادي) بقوله: "وبفضلها (أي الموارد النباتية

(١) هو أبو أمامة زياد بن معاوية بن جابر بن ضباب الذُّبياني الغطفاني المضري، المعروف بالنابغة الذُّبياني. كان حظيًّا عند ملك الحيرة النعمان بن المنذر ثم غضب عليه النعمان ففرّ إلى الغسانيين بالشام وغاب زمنًا ثم رضي عنه النعمان فعاد إليه، وكان أحسن شعراء العرب ديباجة، وكانت تضرب له قبة من جلد أحمر بسوق عكاظ فتقصده الشعراء فتعرض عليه أشعارها. توفي في الجاهلية بعد أن عاش عمرًا طويلاً. انظر عنه: ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ص٣٨؛ الأصفهاني: كتاب الأغاني، (٣٨/١١).

(٢) الهمداني: صفة جزيرة العرب، ص٢٠٥.

(٣) يدلّ على ذلك –كمثال مبسّط –تجارة قريش قبل الإسلام والتي عُرفت بالإيلاف –ويُقال أيضًا إلْف وإلاف –وهو العهد الذي أخذه هاشم بن عبد مناف من قيصر وأشراف أحياء العرب لقومه بألا يتعرّض لهم في مجتازاتهم ومسالكهم في رحلتهم التجارية شمال الجزيرة وجنوبها. انظر: الزمخشري: محمود بن عمر الخوارزمي (ت٥٣٨هـ/١١٤٣م): الفائق في غريب الحديث، تحقيق: عليّ محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، ط٢، (د.ت)، (٥٣/١).

(٤) أسمهان سعيد الجرو: دراسات في التاريخ الحضاري لليمن القديم، دار الكتاب الحديث، عدن، ٢٠٠٣م، ص٧٣.

(٥) نعيم الظاهر: الجغرافيا السياسية المعاصرة في ظل النظام الدولي الجديد، دار اليازوري العلمية، عمان، ط١، ١٩٩٩م، ص٣٣.

العطرية) حصلتْ المنطقة على هذا الاسم (أي بلاد العرب السعيدة)، على أساس أن مثل هذه التجارة في تلك المنتجات نادرة وذات قيمة كبيرة بيننا، وأما الآن فإن لديهم ثروات، وهم أغنياء لحجم التجارة وكثافتها، ولكن الوضع كان مختلفًا في الماضي"[١].

٤- استفاد العرب القدامى من صحرائهم المشمسة الجافة في الجنوب خاصة، فزرعوا النخيل بشكل كبير، وهو شجر صبورٌ يصبر على العطش طويلاً، فكان العربي له من أخلاق النخيل نصيبًا[٢]، بل إن بعضهم اتّخذ منه هدايا تُقدّم للإله المعبود[٣]، كما زرعوا أنواعًا من النباتات والأشجار العطرية التي كانت تتناسب مع مناطقهم الصحراوية، كالبخور (اللُّبان[٤]) والمُرّ[٥] والقرفة وغيرها، وتاجروا بها مع الأمم المجاورة - لاسيما مع اليونان والرومان - وكسبوا من خلالها أموالاً طائلة حتى عُرفت بلادهم بالبلاد السعيدة[٦]، وفي هذا المعنى يقول المؤرخ الطبيعي والفيلسوف اليوناني ثيوفراستوس (٣٧٢-٢٨٧ قبل الميلاد): "كل النباتات العطرية التي هي أكثر

(١) مسفر الخثعمي: استرابون والجزيرة العربية، ص٣٤.

(٢) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (٦٧/١٣).

(٣) جمال ناصر الحسني: المعبود سين في ديانة حضرموت القديمة؛ دراسة من خلال النقوش والآثار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عدن، ط١، ٢٠٠٦م، ص١٤٤.

(٤) اللُّبان: أو اللّبان الذكر أو البخور؛ وهو صمغ يُستخرج من شجر معيّن، والصمغ عبارة عن مادة راتنجية صمغية لها رائحة عطرة توجد على هيئة قطرات إفرازية كبيرة ذات لون فاتح أسمر، وقد تميل إلى الاصفرار أو الاخضرار أحيانًا، ويكون الصمغ شبه شفّاف عندما يكون جديدًا طازجًا، ويتغيّر لونه بسبب الغبار أثناء نقله فيُصبح شبه معتّم. والتر موللر: اللّبان: الموسوعة اليمنية، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، ط١، ٢٠٠٣م، (٢٤٨١/٤).

(٥) المُرّ: صمغ راتنجي طيب الرائحة يكون على شكل كُتل حمراء تميل إلى اللون الأصفر متكونة من قطرات متجمعة، ويوجد موطن شجر المر الأصلي في جنوب شبه الجزيرة العربية (وديان عدن وتعز)، كما يوجد في تهامة والمرتفعات الغربية. محمد عبد الكريم: تجارة اللّبان والمر في اليمن القديم، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الاجتماعية والانسانية، صنعاء، ٢٠٠٨م، ص١٢٥.

(٦) وبشكل أدقّ سمّوها بـ "العربية السعيدة Arabia Eudaimon أو Arabia Felix". حمد محمد بن صراي: الطواف حول البحر الإريثري والجزيرة العربية، ترجمة: السيّد جاد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص٦١؛ مسفر الخثعمي: استرابون والجزيرة العربية، ص٣٤.

تميّزًا وأقوى عطرًا تأتي جميعها من آسيا ومن الأماكن المشمسة"[١]، ولا ريب أن ثيوفراستوس كان يقصد بالأماكن المشمسة بلاد العرب الصحراوية. وقد وصف المؤرخ والجغرافي اليوناني استرابون (٦٣ قبل الميلاد ٢٤ميلادي) مقدار الغنى الذي حصل عليه العرب من خلال هذه التجارة بقوله: "وبفضل هذه التجارة فإن هؤلاء الناس (السّبئيون) من أغنى الناس، ولديهم كميات كبيرة من المشغولات الذهبية والفضية، مثل الأرائك والمواد الثلاثية الأرجل والأواني وكؤوس الشراب، وكذلك المنازل المزينة بالزخارف على الأبواب، والحوائط والأسقف المطعّمة بالعاج[٢] والذهب والفضة والأحجار الكريمة"[٣].

٥–حافظ عرب شبه الجزيرة العربية على ثقافة سامية[٤] خالصة بعيدة عن المؤثرات الأجنبية، وذلك بفضل الصحاري الواسعة الممتدة في الشمال والشمال الشرقي[٥]، أي أن هذه الصحاري فرضت نوعًا من العُزلة كان لها دوها في نقاء الثقافة العربية القديمة وخُلوّها من التأثيرات الأجنبية بشكل واضح.

ثانيًا– التأثير السلبي: وهذا التأثير متوقع بسبب وعورة تضاريس الصحاري العربية وقسوة مناخها، فهي من ناحية تؤثر سلبًا على صحّة ساكنيها بسبب الارتفاع الشديد في الحرارة، ومن

(١) عبد المعطي محمد سمسم: ثيوفراستوس والجزيرة العربية، ترجمة: الحسين بن عبد الله، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص٧٣.

(٢) العاج: واحده عاجة؛ وهو أنياب الفيلة، ولا يسمى به غير الناب. أحمد رضا: معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، ١٣٧٧هـ/١٣٥٨م، (٤/٢٣٥).

(٣) مسفر الختعمي: استرابون والجزيرة العربية، ص١٢١.

(٤) السّامية: أو السّاميون؛ نسبةً لسام أحد أبناء نوح عليه السلام، وهو جدّ هذه الشعوب الأكبر، وكان الساميون مجموعة بشرية يتميزون بحضارة ذات عناصر مشتركة تميزهم عن غيرهم، خاصة اللغة التي هي أهم ما يميز الساميين، حيث كانت هذه اللغة تشترك في خصائص عديدة تميزها عن غيرها من اللغات. صالح أحمد العلي: محاضرات في تاريخ العرب، مطبعة الإرشاد العراقية، بغداد، ط٣، ١٩٦٤م، ص٩.

(٥) ديتليف نيلسن وآخرون: التاريخ العربي القديم، ص٤٦.

ناحية أخرى تُنفّر الساكن من اتّخاذها وطنًا، لأن البيئة[١] المناسبة هي التي تُساعد على تحسين نوعية الحياة لتحسين نوعية الفرد وتحقيق حياة أفضل وأمثل له، وذلك لتكامل جميع العناصر والمكونات المختلفة للبيئة بقدر مشترك ومتعادل في قالب من التوازن للنظام البيئي الشامل والمتكامل[٢]، ولهذا نجد الشاعر الجاهلي امرؤ القيس يصف بمرارة مظاهر القفر والجفاف الذي ميّز الصحراء العربية وما يصاحب ذلك من إمكانية التّيه والعطش في مجاهلها فقال:

وَقفْرٍ كظهرِ التُّرسِ محْلٍ[٣] مَضِلَّةٍ *** معاطِشِ مجْرى الماءِ طَامِسةِ الفَلاَ[٤]

ولعلّ من أبرز التأثيرات السلبية للصّحاري على الإنسان العربي:

١- أدّتْ ظروف المناخ الصحراوي وشبه الصحراوي القاسي في شبه الجزيرة العربية إلى دفع كثير من الجماعات البشرية فيها إلى الهجرة منها إلى الأقاليم المجاورة برًّا وبحرًا في آن واحد[٥]، وكانت قسوة المناخ من أكثر ما أشار إليه الكُتّاب الكلاسيكيون حول سلبيات الصحراء العربية وتأثيرها السّيئ على صحة الإنسان العربي، وفي هذا يقول المؤرخ اليوناني البطلمي أجاثارخيديس (٢٠٠-١١٦ قبل الميلاد): "بلاد العرب حارّة جدًّا حتى أنها تُشعل النار في الحرائق (أي الحشائش الجافة) "[٦]. كما أن المؤلف اليوناني المجهول (من أبناء القرن الأول الميلادي) وصف مرارًا جنوب شبه الجزيرة العربية بعبارة "الجانب البعيد"[٧]، للدّلالة على صعوبة الوصول إلى هذه

(١) عُرّفتْ البيئة بأنها "كلُّ مكونات الوسط الذي يتفاعل معه الإنسان مُؤثرًا ومتأثرًا باعتباره واحدًا من مكونات هذه البيئة يتفاعل معها وتتفاعل معه بشكل يكون العيش معه مريحًا بكل أبعاده المختلفة". زين الدين عبد القدوس: البيئة والإنسان، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط١، ١٩٩١م، ص٣٥.

(٢) حسن الجوهري: البيئة والمجتمع، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، ١٩٩٥م، ص٤١.

(٣) المَحْل: هو انقطاع المطر ويُبس الأرض من الكلأ، ويقال: أرضٌ محْل لا مرعى بها، ويقال: رجلٌ محْل لا يُنتفع به. مصطفى الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، (٨٥٦/٢).

(٤) امرؤ القيس: امرؤ القيس بن حجر الكندي (ت٥٤٤م): ديوانه، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط٢، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص٣٣٢.

(٥) فتحي أبو عيانة: دراسات في جغرافية شبه جزيرة العرب، ص٣.

(٦) عبد المعطي محمد سمسم: أجاثارخيديس الكنيدي والجزيرة العربية، ترجمة: الحسين بن عبد الله، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص٥٥.

(٧) حمد بن صراي: الطواف حول البحر الإريثري والجزيرة العربية، ص٤٦.

المنطقة بسبب الصحاري والأراضي القاحلة التي يجب اجتيازها وما تُشكّله من خطر الموت عطشًا أو بين أنياب الحيوانات المفترسة الشرسة.

٢- صعوبة الحركة الإنسيابية في المناطق الصحراوية وبالتالي تعطّل المصالح المعيشية للناس؛ وقد وصف المؤرخ اليوناني أرّيانوس (٨٥ ميلادي - توفي بعد عام ١٣٦ميلادي) صحراء ساحل الخليج العربي بأنها "رملية ولا أشجار فيها بسبب شدّة الحرارة" ثم قال: "ولم يُبحر أحد من الناس - في حقيقة الأمر - في هذا الطريق بسبب الحرّ والطبيعة الصحراوية للسواحل ما لم تكُن قلّة من البحارة هي التي فعلتْ ذلك"(١)، أي أن السفن المبحرة في ذلك الزمان كان يتطلّب منها الإبحار بمحاذاة السواحل المعمورة حتى يستطيعون التزود بالمياه والغذاء في الموانئ الصالحة للرّسو، وكانت تُبحر بتلك الصفة بسبب قسوة المنطقة الصحراوية وخُلوّها من وسائل دعم الحياة لاسيما المياه.

٣-تسبّبتْ أكثر حرّات البلاد العربية في هلاك كثير ممّن كان يسكن في جوارها، وفي هجرة الناس من الأراضي التي ظهرت بها، فتحولت إلى مناطق خاوية خالية(٢)، وقد وصف الجغرافي الروماني "بومبونيوس ميلا Pomponius Mela" (من أبناء القرن الأول الميلادي) هذه الحرّات السلبية بأن "أراضيها تبدو كأنها مثل الرماد"(٣).

٤- أدّتْ طبيعة التضاريس الصّحراوية القاسية، وندرة الموارد المائية والحياة النباتية إلى العيش ضمن قبائل منفصلة عن بعضها البعض في بيئة قطّعتْ أوصلها أودية وانكسارات أخدودية، وقبائل تشتغل بالرعي والتنقل والترحال، فإذا توافرت المياه فإن تلك القبائل تمارس الزراعة وتستقر ولكن في مناطق منعزلة عن غيرها، وبمرور الوقت أصحبت القبائل الأخرى الرعوية ذات نمط فكري وحضاري خاص بها، مختلف عن نمط الحياة لدى القبائل المستقرة التي احترفتْ الزراعة، وكانت النتيجة في أحيان كثيرة هي استحكام العداء بين القبائل الرعوية والقبائل الزراعية

(١) حمد محمد بن صراي: أرّيانوس والجزيرة العربية، ترجمة: السيّد جاد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص١١١-١١٥.

(٢) جواد عليّ: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (١/١٤٥).

(٣) حمد محمد بن صراي: مقتطفات النصوص النثرية اللاتينية الثانوية عن الجزيرة العربية، ترجمة: السّيد جاد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص١٧٠.

المستقرة[١]، فسادتْ الفُرقة وتأصّل الشعور بالانفصال بينهما بشكل ليس له مثيل[٢]، فعُرف عن العرب تاريخيًّا أن افتراقهم هو أقرب إلى اجتماعهم بسبب اعتبارات كثيرة ومنها اعتبارات البيئة الطبيعية التي قدّستْ مبدأ السيادة الذاتية والاستقلال السياسي عند الإنسان العربي[٣]. وقد أشار المؤرخ الروماني بلينيوس (القرن الأول الميلادي) إلى طبيعة الغزو الذي مارسه العرب ضد بعضهم البعض قبل الإسلام فقال: "نصف هذه القبائل العربية الكثيرة العدد يمتهنون التجارة، في حين يعيش النصف الأخر على الغارة ..."[٤].

الخاتمة:

فمن خلال تفصيل الحديث عن صحاري شبه الجزيرة العربية وتأثيرها في حياة الإنسان العربي قبل الإسلام وفقًا لما أوردته المصادر الكلاسيكية الإغريقية والرومانية، فإنه يمكننا فيما يلي الوقوف على أهمّ النتائج المرجوّة من هذه الدراسة، وهي كالتالي:

١- تُعدُّ المصادر الكلاسيكية – الإغريقية والرومانية – من أهم مصادر تاريخ شبه الجزيرة العربية القديم.

٢- دَفَعَتْ البيئة الصحراوية وشبه الصحراوية لشبه الجزيرة العربية الإنسان العربي القديم إلى أن يحيا حياة متنوعة بين القساوة والعزلة التي تكيّف معها وبين التنوع أساسها الرحلة والتنقّل من أجل الكلأ والماء، كما حمتْ هذه البيئة حرية ذلك الإنسان واستقلاله من أيّ عدوان خارجي.

٣- لم يقف الإنسان العربي في شبه الجزيرة مستسلمًا إلى قسوة الطبيعة وسوء المناخ وقلّة الموارد الداعمة للحياة، بل عمل جاهدًا على استغلال كل ما يحيط به في هذه البيئة للحصول على حياة لائقة ومستمرة.

---

(١) فتحي أبو عناية: دراسات في جغرافيا شبة الجزيرة العربية، ص ٣٦.

(٢) محمود طه أبو العلا: جغرافية شبه جزيرة العرب (جغرافية المملكة العربية السعودية)، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، (١/٢٠).

(٣) صالح مفقودة: القيم الأخلاقية للعربي من خلال الشعر الجاهلي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر، العدد الأول، نوفمبر ٢٠٠١م، ص١٨٤.

(٤) زياد السلاّمين: بلينيوس والجزيرة العربية، ترجمة: عليّ عبد الجيد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص١٦٦.

٤- أثّرتْ البيئة ذات الطابع الصحراوي وشبه الصحراوي في حياة الإنسان العربي فأكسبته القوة والشجاعة على العيش، وجعلته قادرًا على معرفة الطرق واقتفاء الأثر بحثًا عن مصادر الحياة.

٥- أثّرتْ الظروف الحياتية في المناطق الصحراوية على شخصية الإنسان العربي وغالباً السكان المستقرين في القرى والبلدات في احتراف التجارة لكسب العيش وهو ما جلب له ثروة طائلة وحياة رغدة وسلام دائم عندما استغلّ موارد بيئته النباتية العطرية فتاجر بها مع الأمم المجاورة.

٦- لم تكن معظم الكتابات الكلاسيكية الإغريقية والرومانية لتذكُر العرب لولا الموارد النباتية العطرية التي حظيتْ بها البلاد العربية وكانت من أسباب سعادة الإنسان العربي القديم بعد أن تاجر بها مع الأمم المجاورة.

٧- أجاد الإنسان العربي القديم تسخير موارد بيئة شبه الجزيرة بما يضمن له حياة كريمة بعد أن استعمل عقله ويديه في استخراج موارد البيئة الطبيعية والحيوانية وتوظيفها في استعمالاته اليومية.

٨- تتبّع الإنسان العربي مواقع المياه الشحيحة في الدّارات والقيعان والسّباخ وغيرها فاستفاد منها في رعي حيواناته المستأنسة، بل وأقام عليها تجمّعات استيطانية نابضة بالحياة.

٩- استفاد الإنسان العربي من الحرّات النارية فاستخرج منها المعادن الثمينة كالذهب الفضة، كما استخرج منها الأحجار الصلبة لاستخدامها كرحى، وكانت "حرّة بني سُليم" من أشهر مواقع التعدين القديمة في شبه الجزيرة العربية.

١٠- استفاد الإنسان العربي من مزروعات المناطق الصحراوية وشبه الصحراوية فأكثر من زراعتها، وكان على رأسها النخيل، كما استفاد من الحيوانات المناسبة لتلك البيئة القاسية فاستخدم الجمل لأجل غذائه بما وفّره له من حليب ولحم، كما استخدمه وسيلة للتنقل داخل الصحراء، بل واستخدمه في حروبه لقلّة الخيل وعزّها في شبه الجزيرة العربية.

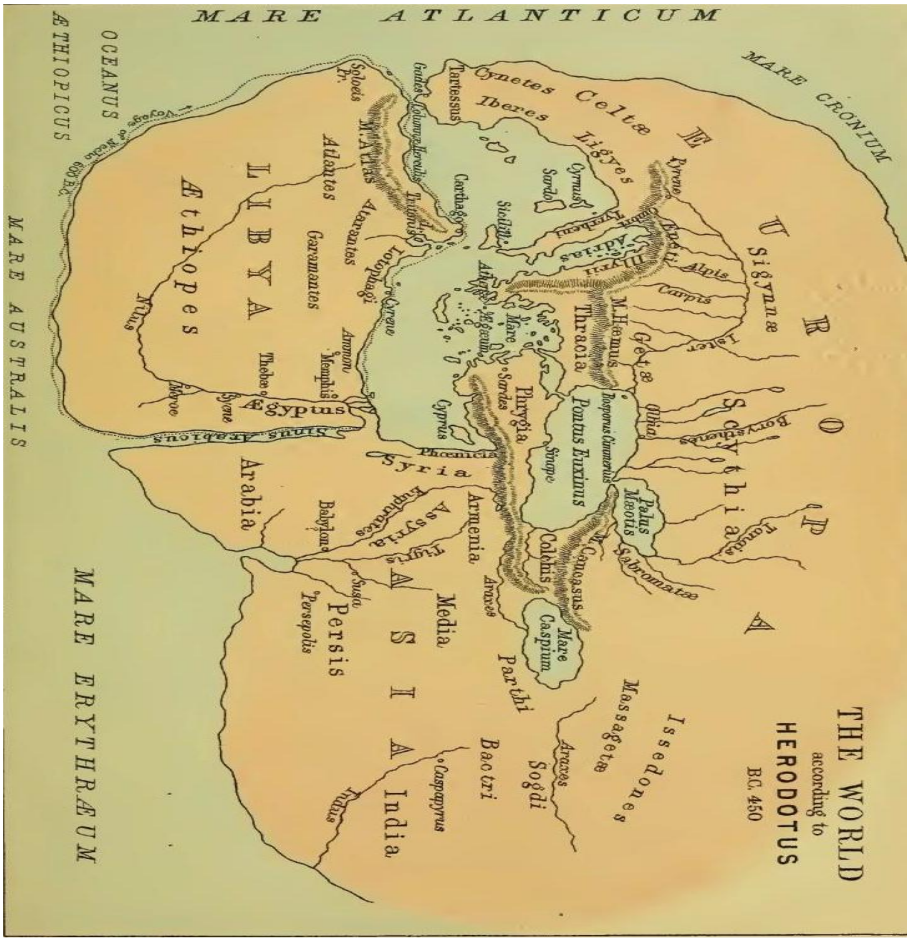
١١- دفعتْ ظروف الحياة الصحراوية الصعبة الإنسان العربي ابن الصحراء إلى انتهاج الغزْو كوسيلة ومن وسائله القليلة للعيش، فصار دائمًا مترقّبًا للحرب لحماية أهله وأمواله وعيون الماء التي في حِماه ومواشيه.

١٢- كان من سلبيات الصحاري العربية بسبب وعرة تضاريسها وقسوة مناخها، هو تأثيرها السلبي على صحّة ساكنيها بسبب الارتفاع الشديد في الحرارة، كما كانت تلك الظروف تُنفّر السكان عن اتّخاذها وطنًا وتحفّزهم على الهجرة خارجها.

الملاحق

ملحق ١:

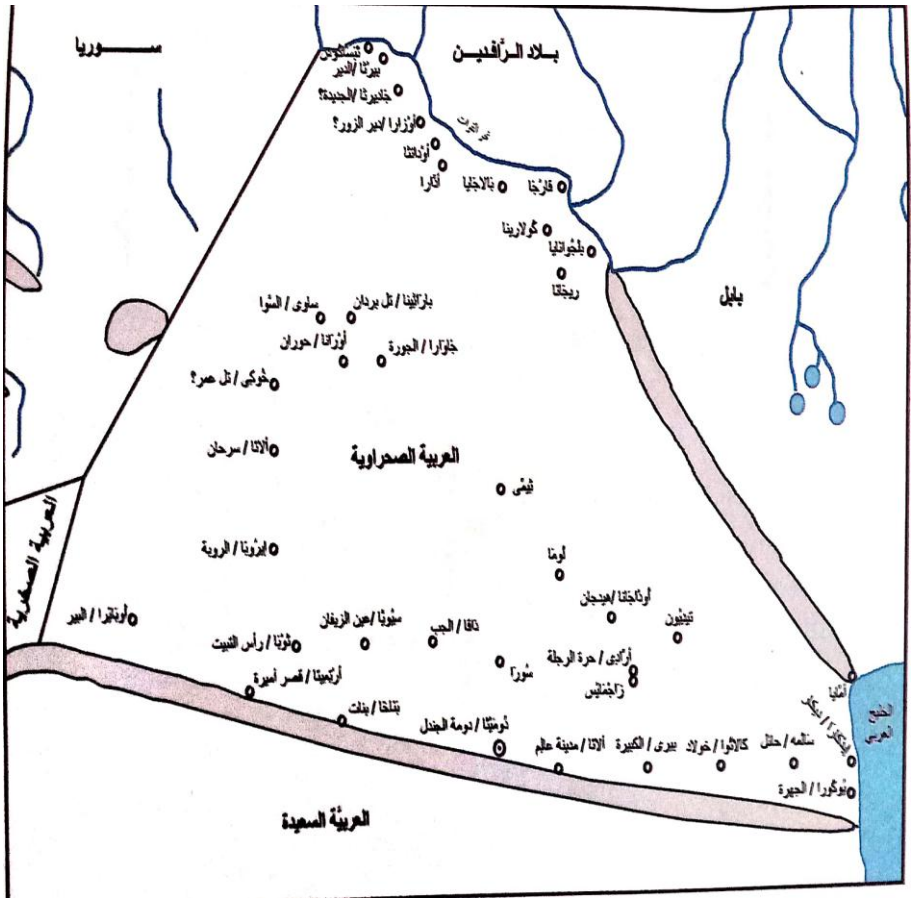
خريطة تُبيّن موقع شبه الجزيرة العربية ضمن العالم القديم حسب المؤرخ الإغريقي هيرودوتس (٤٨٤-٤٢٣ ق. م)



(Dent and sons: Atlas of Ancient and Classical Geography, P. 4)

ملحق ٢:

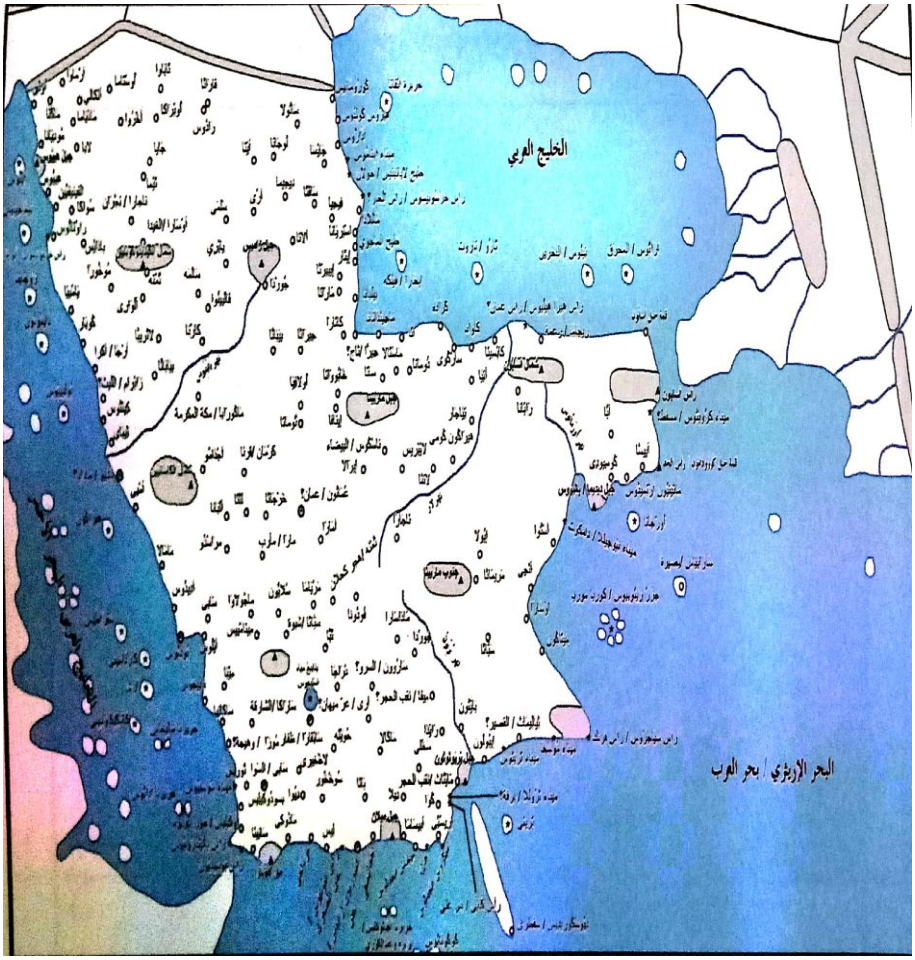
خريطة ما كان يُعرف قديمًا بالعربية الصحراوية (بادية سوريا والعراق)



(عن العبد الجبار: بطليموس كلاوديوس والجزيرة العربية، ص٢٠٥)

ملحق ٣:

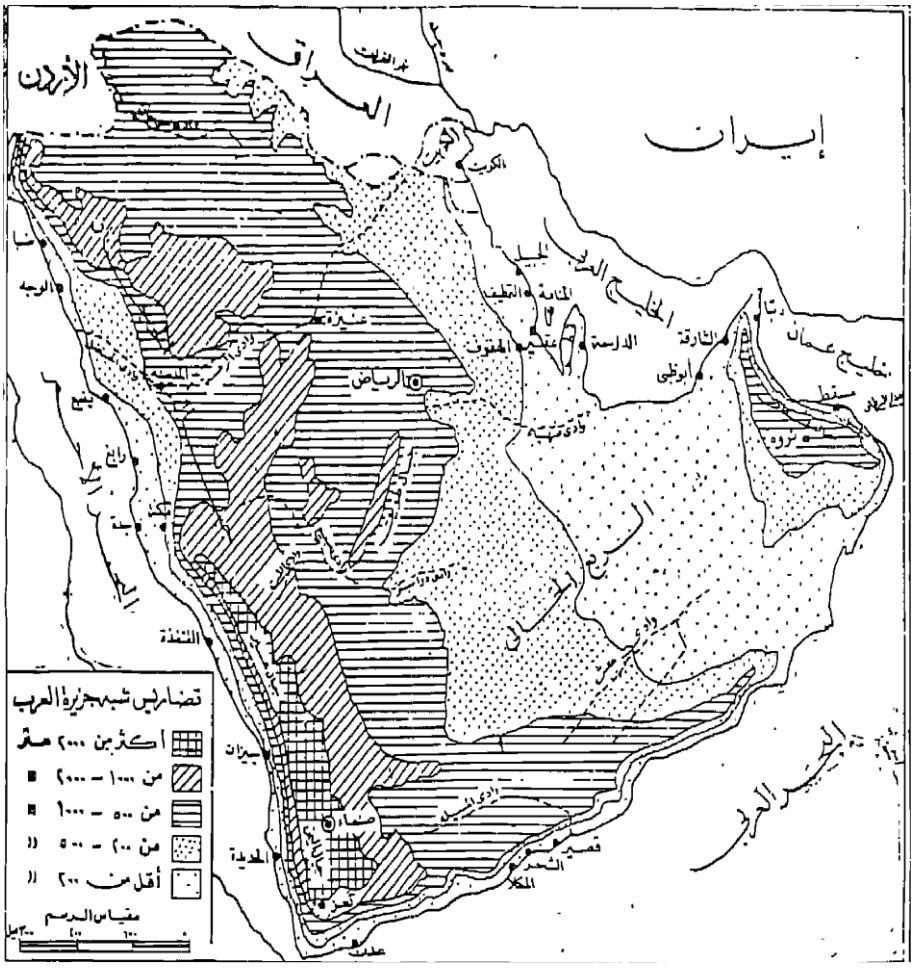
خريطة ما كان يُعرف قديمًا بالعربية السعيدة (جنوب شبه الجزيرة العربية)



(عن العبد الجبار: بطليموس كلاوديوس والجزيرة العربية، ص٢٠٧)

ملحق ٤:

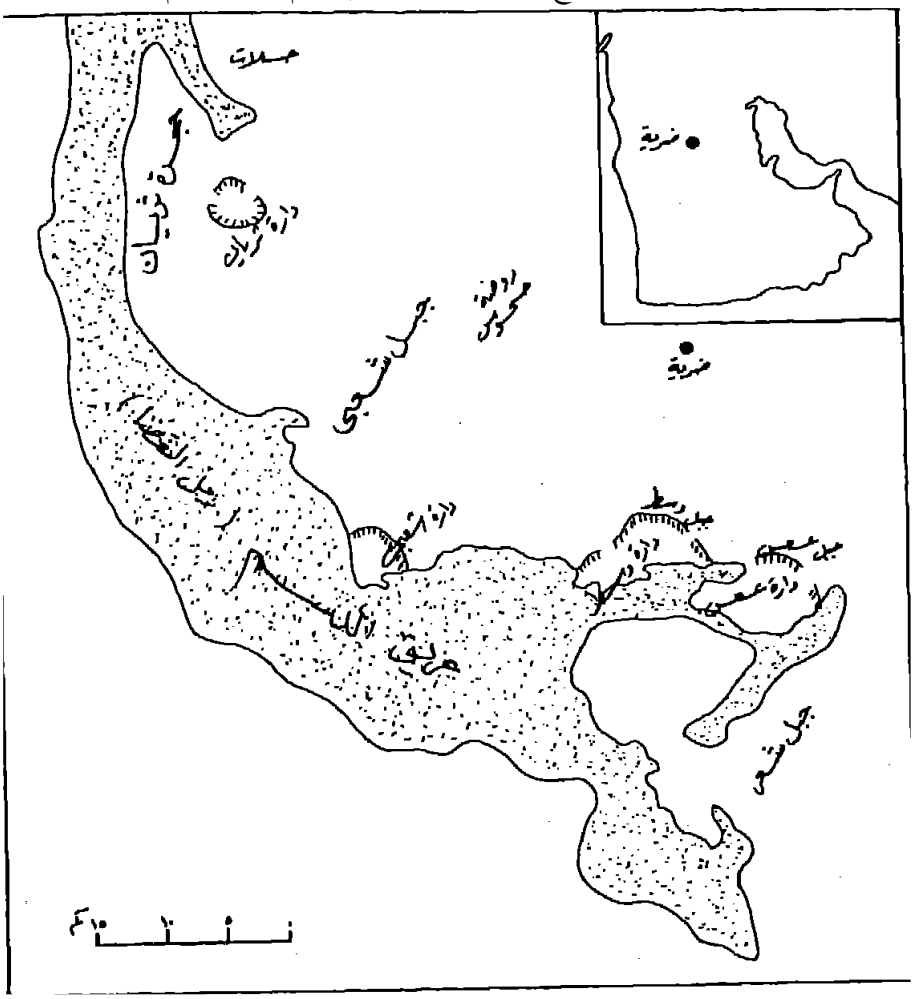
تضاريس شبه الجزيرة العربية وفيها تظهر المناطق الصحراوية وشبه الصحراوية



(عن أبو عيانة: دراسات في جغرافية شبه جزيرة العرب، ص٥)

ملحق ٥:

خريطة تُبيّن توزّع الدّارات الصحراوية في إقليم نجد (القصيم)



(عن عبد الله الغنيم وآخرون: أشكال سطح الأرض، ص٨٦)

المراجع

المصادر:

ابن حزم: عليّ بن أحمد الأندلسي (ت٤٥٦هـ/١٠٧٢م): جمهرة أنساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

ابن حنبل: أحمد بن حنبل الشيباني (ت٢٤١هـ/٨٥٥م): المسند، تحقيق وتخريج: شعيب الأرناؤوط، (د.ط)، مؤسسة قرطبة، القاهرة، (د.ت).

ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد الحضرمي (ت٨٠٨هـ/١٤٠٥م): وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق: خليل شحاذة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

ابن دُريد: محمد بن الحسن الأزدي (ت٣٢١هـ/٩٣٢م): جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٨٧م.

ابن سعد: محمد بن سعد المدني (ت٢٣٠هـ/٨٤٤م): الطبقات الكبرى، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٥٧م.

ابن سيِّده: عليّ بن إسماعيل النحوي (ت٤٥٨هـ/١٠٦٥م): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م.

ابن شبّة: عمر بن شبّة البصري (ت٢٦٢هـ/٨٧٥م): أخبار المدينة، تحقيق: عليّ محمد دندل وياسين سعد الدين بيان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

ابن الفقيه: أحمد بن محمد الهمذاني (ت٣٦٥هـ/٩٧٥م): مختصر كتاب البلدان، تحقيق: يوسف الهادي, عالم الكتب, بيروت، ١٩٩٦م.

ابن قتيبة: عبد الله بن مسلم الدينوري (ت٢٧٦هـ/٨٨٩م): الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط١، ١٣٦٩هـ.

ابن منظور: محمد بن مكرم (ت٧١١هـ/١٣١١م): لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

الأزهري: محمد بن أحمد الهروي (ت٣٧٠هـ/٩٨٠م): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م.

الإسكندري: نصر بن عبد الرحمن (ت٥٦١هـ/١١٦٦م): الأمكنة والمياه والجبال والآثار ونحوها المذكورة في الأخبار والأشعار، تحقيق: حمد الجاسر، مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية ودارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ٢٠٠٤م/١٤٢٤هـ.

الأصبهاني: عليّ بن الحسين الأموي (ت٣٥٧هـ/٩٦٧م): كتاب الأغاني، تحقيق: سمير جابر، دار الفكر، بيروت، ط٢، (د.ت).

البكري: عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي (ت٤٨٧هـ/١٠٩٤م):

المسالك والممالك، تحقيق وتقديم: أدريان فان ليوفن وأندري فيري، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، تونس، (د.ط)، ١٩٩٢م.

معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق: مصطفى السقا، دار عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ.

البلاذري: أحمد بن يحيى البغدادي (ت٢٧٩هـ/٨٩٢م): فتوح البلدان، تحقيق: رضوان محمد رضوان، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ.

الحموي: ياقوت بن عبد الله الرومي (ت٦٢٦هـ/١٢٢٨م): معجم البلدان، تحقيق: فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

الزبيدي: محمد بن محمد المرتضى اليمني (ت١٢٠٥هـ/١٧٩٠م): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد الفرّاج، دار احياء التراث العربي، بيروت، ١٣٦٥هـ/١٩٤٥م.

الزمخشري: محمود بن عمر الخوارزمي (ت٥٣٨هـ/١١٤٣م):

الجبال والأمكنة والمياه، دار صادر، بيروت، (د.ط)، ١٩٨٢م.

الفائق في غريب الحديث، تحقيق: عليّ محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، ط٢، (د.ت).

الضبي: المفضل بن محمد الكوفي (ت١٦٤هـ/٧٨٠م): المفضليات، تصحيح وتعليق: أبو بكر بن عمر الداغستاني، طبعة مصر، ١٣٢٤هـ.

القلقشندي: أحمد بن عليّ المصري (ت٨٢١هـ/١٤١٨م): قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

امرؤ القيس: امرؤ القيس بن حجر الكندي (ت٥٤٤م): ديوانه، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط٢، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

المقدسي: محمد بن أحمد البشاري (ت٣٧٥هـ/٩٨٥م): أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، تحقيق: غازي طليمات، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٠م.

الهمداني: الحسن بن أحمد بن يعقوب (ت بعد سنة ٣٤٤هـ/٩٥٥م): صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن عليّ الأكوع، دار اليمامة، الرياض، ط١، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

المراجع العربية والمُعربة:

إبراهيم: محمد عبودي: استرابون يتحدّث عن حملة أيليوس جاللوس على بلاد العرب، مجلة كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، العدد ٣٩، ١٩٩٢م.

أبو العلا: محمود طه: جغرافية شبه جزيرة العرب (جغرافية المملكة العربية السعودية)، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

أبو عيانة: فتحي محمد: دراسات في جغرافيا شبه الجزيرة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط١، ١٩٩٤م.

أبو العينين: حسن سيد أحمد: أصول الجيومرفولوجية؛ دراسة الأشكال التضاريسية لسطح الأرض، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٩م.

الألوسي: محمود شكري: تاريخ نجد، تحقيق: محمد بهجت، دار الوراق، بغداد، ط١، ٢٠٠٧م.

برّو: توفيق: تاريخ العرب القديم، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٨٢م.

البعلبكي: منير ورمزي البعلبكي: المورد الحديث (قاموس إنكليزي –عربي حديث)، دار العلم للملايين، بيروت، (د.ط)، ٢٠١٣م.

البلادي: عاتق غيث: معجم المعالم الجغرافية الواردة في السيرة النبوية، دار مكة، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

بن صراي: حمد محمد: أرّيانوس والجزيرة العربية، ترجمة: السيّد جاد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

الطواف حول البحر الإريثري والجزيرة العربية، ترجمة: السيّد جاد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

عُمان؛ من القرن الثالث قبل الميلاد إلى القرن الثالث الميلادي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١، ٢٠٠٥م.

مقتطفات النصوص النثرية اللاتينية الثانوية عن الجزيرة العربية، ترجمة: السيد جاد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

بهاي: جيهان شاه: ديوكاسيوس والجزيرة العربية، ترجمة: مجدي الكيلاني، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

الجاسر: حمد: دارات العرب، مجلة العرب، الجزء الأول، السنة الرابعة، الرياض، رجب ١٣٨٩هـ/تشرين الأول (أكتوبر) ١٩٦٩م.

دراسة وتعليقات على القطائع النبوية في بلاد بني سُليم، قرأه واعتنى به وعلّق فيه: محمد صامل السُّلمي عبد الله بن عويقل السُّلمي، جمعه: صالح مخضور السُّلمي، مركز تقدم للدراسات والبحوث، المدينة المنورة، ط١، ١٤٣٩هـ.

الجرو: أسمهان سعيد: دراسات في التاريخ الحضاري لليمن القديم، دار الكتاب الحديث، عدن، ٢٠٠٣م.

جودة: جودة حسنين: دراسات في الجغرافيا الطبيعية للصحاري العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

شبه الجزيرة العربية؛ دراسة في الجغرافية الإقليمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

الجوهري: حسن: البيئة والمجتمع، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، ١٩٩٥م.

الحسني: جمال ناصر: المعبود سين في ديانة حضرموت القديمة؛ دراسة من خلال النقوش والآثار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عدن، ط١، ٢٠٠٦م.

الخثعمي: مسفر سعد: استرابون والجزيرة العربية، ترجمة: السيد جاد، إشراف وتحرير: عبد الله عبد الرحمن العبد الجبار، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

رضا: أحمد: معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، ١٣٧٧هـ/١٣٥٨م.

الزيات: مصطفى إبراهيم وحامد عبد القادر ومحمد النجار: المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة، (د.ت)، (د.ط).

السلاّمين: زياد: بلينيوس والجزيرة العربية، ترجمة: عليّ عبد الجيد، تعليق: زياد السّلامين، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

سمسم: عبد المعطي محمد:

أجاثارخيديس الكنيدي والجزيرة العربية، ترجمة: الحسين بن عبد الله، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

ثيوفراستوس والجزيرة العربية، ترجمة: الحسين بن عبد الله، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

السناني: رحمة عواد: ديودوروس الصقلي والجزيرة العربية، ترجمة: أحمد غانم، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

الشباطات: سليمان: نظم الإدارة البيئية عند الآدواميين والأنباط ما بين القرن التاسع قبل الميلاد والقرن الثاني قبل الميلاد، قلعة السلع جنوب الأردن–حالة دراسة، جامعة دمشق، دمشق، العدد ٢٥، ٢٠٠٩م.

الشتلة: إبراهيم يوسف: حملات الرومان على الجزيرة العربية، مجلة الدارة، الرياض، العدد الثالث، ١٩٨٤م.

الشرمان: زياد: مقتطفات النصوص اليونانية الثانوية عن الجزيرة العربية، ترجمة: نجلاء عزّت، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م.

الشريف: عبد الرحمن صادق: جغرافية المملكة العربية السعودية، الجزء الأول، دار المريخ، الرياض، ط١، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م.

الظاهر: نعيم: الجغرافيا السياسية المعاصرة في ظل النظام الدولي الجديد، دار اليازوري العلمية، عمان، ط١، ١٩٩٩م.

عبد القدوس: زين الدين: البيئة والإنسان، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط١، ١٩٩١م.

عبد الكريم: محمد: تجارة اللّبان والمر في اليمن القديم، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الاجتماعية والانسانية، صنعاء، ٢٠٠٨م.

العلي: صالح أحمد: محاضرات في تاريخ العرب، مطبعة الإرشاد العراقية، بغداد، ط٣، ١٩٦٤م.

عليّ: جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي، بيروت، ط٤، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

الغنيم: عبد الله يوسف وآخرون: أشكال سطح الأرض المتأثرة بالرياح في شبه الجزيرة العربية، الجمعية الجغرافية الكويتية، الكويت، ط١، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

مجموعة مؤلفين: الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، شارك فيها مجموعة كبيرة من المفكرين وأهل العلم العرب والمسلمين وغيرهم، الرياض، ط٢، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

مجموعة مؤلفين: الموسوعة الجغرافية للعالم الإسلامي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/٢٠٠٠م.

مجموعة مؤلفين: تعريف بالأعلام الواردة في البداية والنهاية لابن كثير، (د.ن)، (د.ط)، (د.ت).

المسند: عبد الله: مناخ الربع الخالي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، قسم علوم الإرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة، العدد الأول، المجلد ٢٧، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م.

مغنية: أحمد: تاريخ العرب القديم، دار الصفوة، بيروت، ط١، ١٩٩٤م.

مفقودة: صالح: القيم الأخلاقية للعربي من خلال الشعر الجاهلي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر، العدد الأول، نوفمبر ٢٠٠١م.

موللر: والتر: اللّبان: الموسوعة اليمينة، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، ط١، ٢٠٠٣م.

نافع: محمد مبروك: عصر ما قبل الإسلام، مؤسسة هنداوي، القاهرة، ط١، ٢٠١٧م.

نيلسن: ديتليف وآخرون: التاريخ العربي القديم، ترجمه واستكمله: فؤاد حسنين عليّ، راجعه: زكي محمد حسن، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١، ١٩٥٨م.

هفنر: أوغست ولويس شيخو اليسوعي: البلغة في شذور اللغة (عشر مقالات لغوية لأئمة كتبة)، المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيّين، بيروت، ١٩٠٨م.

هوتسما: م. ت. وآخرون: موجز دائرة المعارف الإسلامية، إعداد وتحرير: إبراهيم زكي خورشيد وأحمد الشنتناوي وعبد الحميد يونس، ترجمة: نخبة من أساتذة الجامعات المصرية والعربية، المراجعة والإشراف العلمي: حسن حبشي وعبد الرحمن عبد الله الشيخ ومحمد عناني، مركز الشارقة للإبداع الفكري، الشارقة، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

وهبة: حافظ: جزيرة العرب في القرن العشرين، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط٣، ١٣٧٥هـ/١٩٥٦م.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Azharī: Muḥammad ibn Aḥmad al-Harawī: Tahdhīb al-lughah, taḥqīq : Muḥammad ʻAwaḍ Murʻib, Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī, Bayrūt, Ṭ1, 2001.

Al-Iskandarī: Naṣr ibn ʻAbd al-Raḥmān : al-amkinah wa-al-miyāh wa-al-jibāl wa-al-āthār wa-naḥwihā al-madhkūrah fī al-akhbār wa-al-ashʻār, taḥqīq : Ḥamad al-Jāsir, Markaz al-Malik Fayṣal lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Islāmīyah wdārh al-Malik ʻAbd al-ʻAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2004.

Al-Aṣbahānī: ʻlī ibn al-Ḥusayn al-Umawī: Kitāb al-aghānī, taḥqīq : Samīr Jābir, Dār al-Fikr, Bayrūt, ṭ2, (D. t).

Al-Bakrī: ʻAbd Allāh ibn ʻAbd al-ʻAzīz al-Andalusī: al-Masālik wa-al-mamālik, taḥqīq wa-taqdīm : adryān Fān lywfn w'ndry fyry, al-Mu'assasah al-Waṭanīyah lil-Tarjamah wa-al-taḥqīq wa-al-Dirāsāt, Bayt al-Ḥikmah, Tūnis, (D. Ṭ), 1992.

Al-Bakrī: ʻAbd Allāh ibn ʻAbd al-ʻAzīz al-Andalusī: Muʻjam mā astʻjm min Asmā' al-bilād wālmwāḍʻ, taḥqīq : Muṣṭafá al-Saqqā, Dār Ālam al-Kutub, Bayrūt, ṭ3, 1982.

Al-Balādhurī: Aḥmad ibn Yaḥyá al-Baghdādī : Fattūḥ al-buldān, taḥqīq: Raḍwān Muḥammad Raḍwān, Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, Bayrūt, 1983.

Al-Ḥamawī: Yāqūt ibn ʻAbd Allāh al-Rūmī : Muʻjam al-buldān, taḥqīq : Farīd ʻAbd al-ʻAzīz al-Jundī, Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, Bayrūt, Ṭ1, 1990.

Al-Zubaydī: Muḥammad ibn Muḥammad al-Murtaḍá al-Yamanī : Tāj al-ʻarūs min Jawāhir al-Qāmūs, taḥqīq: ʻAbd al-Sattār Aḥmad alfrrāj, Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī, Bayrūt, 1945.

Al-Zamakhsharī: Maḥmūd ibn ʻUmar al-Khuwārizmī: al-Jibāl wa-al-amkinah wa-al-miyāh, Dār Ṣādir, Bayrūt, (D. Ṭ), 1982.

Al-Zamakhsharī: Maḥmūd ibn ʻUmar al-Khuwārizmī: al-Fā'iq fī Gharīb al-ḥadīth, taḥqīq: ʻlī Muḥammad al-Bajāwī wa-Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Dār al-Maʻrifah, Bayrūt, ṭ2, (D. t).

Al-Ḍabbī: al-Mufaḍḍal ibn Muḥammad al-Kūfī : al-Mufaḍḍalīyāt, taṣḥīḥ wa-taʻlīq : Abū Bakr ibn ʻUmar al-Dāghistānī, Ṭabʻah Miṣr, 2005.

Al-Qalqashandī: Aḥmad ibn ʻlī al-Miṣrī : Qalā'id al-jumān fī al-taʻrīf bqbā'l ʻArab al-Zamān, Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, Bayrūt, Ṭ1, 1984.

Al-Maqdisī: Muḥammad ibn Aḥmad al-Bashārī : Aḥsan al-taqāsīm fī ma'rifat al-aqālīm, taḥqīq : Ghāzī Ṭulaymāt, Wizārat al-Thaqāfah, Dimashq, 1980.

Al-Hamadānī: al-Ḥasan ibn Aḥmad ibn Ya'qūb : Ṣifat Jazīrat al-'Arab, taḥqīq: Muḥammad ibn 'lī al-Akwa', Dār al-Yamāmah, al-Riyāḍ, Ṭ1, 1974.

Ibn Ḥazm: 'lī ibn Aḥmad al-Andalusī : Jamharat ansāb al-'Arab, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, ṭ3, 1424h / 2003.

Ibn Ḥanbal: Aḥmad ibn Ḥanbal al-Shaybānī : al-Musnad, taḥqīq wa-takhrīj : Shu'ayb al-Arnā'ūṭ, (D. Ṭ), Mu'assasat Qurṭubah, al-Qāhirah, (D. t).

Ibn Khaldūn: 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad al-Ḥaḍramī : wa-dīwān al-mubtada' wa-al-khabar fī Tārīkh al-'Arab wa-al-'Ajam wa-al-Barbar wa-man 'āṣarahum min dhawī al-Sulṭān al-akbar, taḥqīq: Khalīl Shiḥādhah wa-Suhayl Zakkār, Dār al-Fikr, Bayrūt, ṭ3, 1996.

Ibn duryd: Muḥammad ibn al-Ḥasan al-Azdī : Jamharat al-lughah, taḥqīq : Ramzī Munīr Ba'labakkī, Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, Bayrūt, Ṭ1, 1987.

Ibn Sa'd: Muḥammad ibn Sa'd al-madanī : al-Ṭabaqāt al-Kubrá, Dār Ṣādir, Bayrūt, Ṭ1, 1957.

Ibn syyidh: 'lī ibn Ismā'īl al-Naḥwī : al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-A'ẓam, taḥqīq: 'Abd al-Ḥamīd Hindāwī, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, Ṭ1, 2000.

Ibn shbbh: 'Umar ibn shbbh al-Baṣrī : Akhbār al-Madīnah, taḥqīq : 'lī Muḥammad Dundul wa-Yāsīn Sa'd al-Dīn bayān, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, Ṭ1, 1996.

Ibn al-Faqīh: Aḥmad ibn Muḥammad al-Hamadhānī : Mukhtaṣar Kitāb al-buldān, taḥqīq: Yūsuf al-Hādī, 'Ālam al-Kutub, Bayrūt, 1996.

Ibn Qutaybah: 'Abd Allāh ibn Muslim al-Dīnawarī : al-shi'r wa-al-shu'arā', taḥqīq: Aḥmad Muḥammad Shākir, Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabīyah, al-Qāhirah, Ṭ1, 1948.

Ibn manẓūr: Muḥammad ibn Mukarram al-Miṣrī : Lisān al-'Arab, Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, Bayrūt, Ṭ1, 1988.

Imru' al-Qays: Imru' al-Qays ibn Ḥajar al-Kindī : dīwānih, i'taná bi-hi : 'Abd al-Raḥmān almṣṭāwy, Dār al-Ma'rifah, Bayrūt, ṭ2, 2004.

Abū al-'Ulā: Maḥmūd Ṭāhā : jughrāfīyah Shibh Jazīrat al-'Arab (jughrāfīyah al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah), Maktabat al-Anjlū, al-Qāhirah, Ṭ1, 1986.

Abū 'Ayānah: Fatḥī Muḥammad: Dirāsāt fī jughrāfīyā Shibh al-Jazīrah al-Arabīyah, Dār al-Ma'rifah al-Jāmi'īyah, al-Iskandarīyah, Ṭ1, 1994.

Abū al-'Aynayn: Ḥasan Sayyid Aḥmad : uṣūl aljywmrfwlwjyh; dirāsah al-ashkāl altḍārysyh lsṭḥ al-arḍ, Dār al-Nahḍah al-'Arabīyah, Bayrūt, 1979.

Al-Alūsī: Maḥmūd Shukrī : Tārīkh Najd, taḥqīq : Muḥammad Bahjat, Dār al-Warrāq, Baghdād, Ṭ1, 2007.

Al-Bilādī: Ātiq Ghayth: Mu'jam al-Ma'ālim al-jughrāfīyah al-wāridah fī al-sīrah al-Nabawīyah, Dār Makkah, Makkah al-Mukarramah, Ṭ1, 1982.

Al-Jāsir: Ḥamad: Dārāt al-'Arab, Majallat al-'Arab, al-juz' al-Awwal, al-Sunnah al-rābi'ah, al-Riyāḍ, Uktūbir 1969.

Al-Jāsir: Ḥamad: Dirāsah wa-ta'līqāt 'alá alqṭā'' al-Nabawīyah fī bilād Banī sulym, qara'ahu wa-i'taná bi-hi w'llq fīhi : Muḥammad Ṣāmil alssulmy 'Abd Allāh ibn 'wyql alssulmy,

jamaʿahu: Ṣāliḥ mkhḍwr alssulmy, Markaz taqaddum lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth, al-Madīnah al-Munawwarah, Ṭ1, 2018.

Al-Jarw: Asmahān Saʿīd: Dirāsāt fī al-tārīkh al-ḥaḍārī lil-Yaman al-qadīm, Dār al-Kitāb al-ḥadīth, ʿAdan, 2003.

Al-Jawharī: Ḥasan : al-bīʾah wa-al-mujtamaʿ, Dār al-Maʿārif al-Jāmiʿīyah, al-Iskandarīyah, (D. Ṭ), 1995.

Al-Ḥasanī: Jamāl Nāṣir: al-Maʿbūd Sīn fī diyānah Ḥaḍramawt al-qadīmah; dirāsah min khilāl al-nuqūsh wa-al-āthār, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʿat ʿAdan, Ṭ1, 2006.

Al-Khathʿamī: Musfir Saʿd: astrābwn wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah, tarjamat : al-Sayyid Jād, ishrāf wa-taḥrīr: ʿAbd Allāh ʿAbd al-Raḥmān al-ʿAbd al-Jabbār, Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 1439h / 2017.

Riḍā: Aḥmad: Muʿjam matn al-lughah, Dār Maktabat al-ḥayāh, Bayrūt, (D. Ṭ), 1938.

Al-Zayyāt: Muṣṭafá Ibrāhīm wḥāmd ʿAbd al-Qādir wa-Muḥammad al-Najjār: al-Muʿjam al-Wasīṭ, taḥqīq: Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah, Dār al-Daʿwah, al-Qāhirah, (D. t), (D. Ṭ).

Alslāāmyn: Ziyād: blynyws wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah, tarjamat : ʿlī ʿAbd al-Jīd, taʿlīq: Ziyād alsslāmyn, Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Al-Sinānī: Raḥmah ʿAwwād: dywdwrws al-Ṣiqillī wa-al-Jazīrah al-Arabīyah, tarjamat : Aḥmad Ghānim, Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Alshbāṭāt: Sulaymān: naẓm al-Idārah al-bīʾīyah ʿinda alʾādwāmyyn wālʾnbāṭ mā bayna al-qarn al-tāsiʿ qabla al-Mīlād wa-al-qarn al-Thānī qabla al-Mīlād, Qalʿat al-silaʿ Janūb alʾrdn-ḥālh dirāsah, Jāmiʿat Dimashq, Dimashq, al-ʿadad 25, 2009.

Alshtlh: Ibrāhīm Yūsuf: ḥamalāt al-Rūmān ʿalá al-Jazīrah al-Arabīyah, Majallat al-Dārah, al-Riyāḍ, al-ʿadad al-thālith, 1984.

Al-Sharmān: Ziyād: muqtaṭafāt al-nuṣūṣ al-Yūnānīyah al-thānawīyah ʿan al-Jazīrah al-ʿArabīyah, tarjamat: Najlāʾ ʿIzzat, Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Al-Sharīf: Abd al-Raḥmān Ṣādiq: jughrāfīyah al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, al-juzʾ al-Awwal, Dār al-Mirrīkh, al-Riyāḍ, Ṭ1, 1977.

Al-Ẓāhir: Naʿīm: al-jughrāfiyā al-siyāsīyah al-muʿāṣirah fī ẓill al-niẓām al-dawlī al-jadīd, Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah, ʿAmmān, Ṭ1, 1999.

Abd al-Quddūs: Zayn al-Dīn: al-bīʾah wa-al-insān, Munshaʾat al-Maʿārif, al-Iskandarīyah, Ṭ1, 1991.

Abd al-Karīm: Muḥammad: Tijārat alllbān wa-al-murr fī al-Yaman al-qadīm, Majallat Jāmiʿat Ṣanʿā’ lil-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah al-Insānīyah, Ṣanʿā’, 2008.

Al-ʿAlī: Ṣāliḥ Aḥmad: Muḥāḍarāt fī Tārīkh al-ʿArab, Maṭbaʿat al-Irshād al-Irāqīyah, Baghdād, ṭ3, 1964.

ALī: Jawād: al-Mufaṣṣal fī Tārīkh al-ʿArab qabla al-Islām, Dār al-Sāqī, Bayrūt, ṭ4, 2001.

al-Ghunaym: Abd Allāh Yūsuf wa-ākharūn: Ashkāl saṭḥ al-arḍ al-mutaʾaththirah bālryāḥ fī Shibh al-Jazīrah al-ʿArabīyah, al-Jamʿīyah al-jughrāfīyah al-Kuwaytīyah, al-Kuwayt, Ṭ1, 1981.

Al-Musnad: Abd Allāh: Munākh al-rubʿ al-Khālī, Majallat Jāmiʿat al-Malik Abd al-ʿAzīz, Qism ʿulūm al’rṣād wa-al-bī’ah wa-zirāʿat al-manāṭiq al-jāffah, al-ʿadad al-Awwal, al-mujallad 27, 2017.

Al-Baʿlabakkī: Munīr wa-Ramzī al-Baʿlabakkī: al-Mawrid al-ḥadīth (Qāmūs Inkilīzī-ʿArabī Ḥadīth), Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn, Bayrūt, (D. Ṭ), 2013.

Brrw: Tawfīq: Tārīkh al-ʿArab al-qadīm, Dār al-Fikr, Dimashq, Ṭ1, 1982.

Bhāy: Jīhān Shāh : dywkāsyws wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah, tarjamat : Majdī al-Kīlānī, Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Jawdah: Jawdah Ḥasanayn: Dirāsāt fī al-jughrāfiyā al-ṭabīʿīyah llṣḥāry al-Arabīyah, Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah, Bayrūt, Ṭ1, 1988.

Jawdah: Jawdah Ḥasanayn: Shibh al-Jazīrah al-ʿArabīyah ; dirāsah fī al-jughrāfīyah al-iqlīmīyah, Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah, al-Iskandarīyah, Ṭ1, 1988.

Hafnir: Ūghust wa-Luwīs Cheikho al-Yasūʿī: al-Bulghah fī Shudhūr al-lughah (ashar maqālāt lughawīyah li-a’immat katabat), al-Maṭbaʿah al-Kāthūlīkīyah lil-Ābā’ alysw‘yyyn, Bayrūt, 1908.

Hūtsmā: M. t. wa-ākharūn: Mūjaz Dā’irat al-Maʿārif al-Islāmīyah, iʿdād wa-taḥrīr: Ibrāhīm Zakī Khūrshīd wa-Aḥmad al-Shintināwī wa-ʿAbd al-Ḥamīd Yūnus, tarjamat: nukhbah min asātidhat al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah wa-al-Arabīyah, al-murājaʿah wa-al-ishrāf al-ʿIlmī : Ḥasan Ḥabashī wa-ʿAbd al-Raḥmān Abd Allāh al-Shaykh wa-Muḥammad ʿInānī, Markaz al-Shāriqah lil-ibdāʿ al-fikrī, al-Shāriqah, Ṭ1, 1998.

Ibrāhīm: Muḥammad ʿAbbūdī: astrābwn ytḥddth ʿan ḥamlat aylyws jāllws ʿalá bilād al-ʿArab, Majallat Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʿat al-Iskandarīyah, al-ʿadad 39, 1992.

Ibn Ṣirāy: Ḥamad Muḥammad: Arryānws wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah, tarjamat : al-Sayyid Jād, Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 1439h / 2017.

Ibn Ṣirāy: Ḥamad Muḥammad: al-Ṭawāf ḥawla al-Baḥr al’rythry wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah, tarjamat: al-Sayyid Jād, Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Ibn Ṣirāy: Ḥamad Muḥammad: ʿUmān ; min al-qarn al-thālith qabla al-Mīlād ilá al-qarn al-thālith al-Mīlādī, Maktabat al-Falāḥ, al-Kuwayt, Ṭ1, 2005.

Ibn Ṣirāy: Ḥamad Muḥammad: Muqtaṭafāt al-nuṣūṣ al-nathrīyah al-Lātīnīyah al-thānawīyah ʿan al-Jazīrah al-ʿArabīyah, tarjamat : al-Sayyid Jād, Dārat al-Malik Abd al-ʿAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Majmūʿah mu’allifīn: al-Mawsūʿah al-ʿArabīyah al-ʿĀlamīyah, Mu’assasat aʿmāl al-Mawsūʿah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, shāraka fīhā majmūʿah kabīrah min al-mufakkirīn wa-ahl al-ʿIlm al-ʿArab wa-al-Muslimīn wa-ghayrihim, al-Riyāḍ, ṭ2, 1999.

Majmūʿah mu’allifīn: al-Mawsūʿah al-jughrāfīyah lil-ʿālam al-Islāmī, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2000.

Majmūʿah mu’allifīn: taʿrīf bi-al-aʿlām al-wāridah fī al-Bidāyah wa-al-nihāyah li-Ibn Kathīr, (D. N), (D. Ṭ), (D. t).

Maghnīyah: Aḥmad: Tārīkh al-ʿArab al-qadīm, Dār al-Ṣafwah, Bayrūt, Ṭ1, 1994.

Mafqūdah: Ṣāliḥ: al-Qayyim al-akhlāqīyah lil-ʿArabī min khilāl al-shiʿr al-Jāhilī, Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah, Jāmiʿat Muḥammad Khuḍayr, Baskarah, al-Jazā’ir, al-ʿadad al-Awwal, Nūfimbir 2001.

Mwllr: wāltr: alllbān : al-Mawsūʻah al-Yamanīyah, Muʼassasat al-ʻAfīf al-Thaqāfīyah, Ṣanʻāʼ, Ṭ1, 2003.

Nāfiʻ: Muḥammad Mabrūk: ʻaṣr mā qabla al-Islām, Muʼassasat Hindāwī, al-Qāhirah, Ṭ1, 2017.

Nīlsun: dytlyf wa-ākharūn: al-tārīkh al-ʻArabī al-qadīm, tarjamahu wāstkmlh: Fuʼād Ḥasanayn ʻlī, rājaʻahu: Zakī Muḥammad Ḥasan, Maktabat al-Nahḍah al-Miṣrīyah, al-Qāhirah, Ṭ1, 1958.

Simsim: Abd al-Muʻṭī Muḥammad: Ajāthārkhydys alknydy wa-al-Jazīrah al-Arabīyah, tarjamat: al-Ḥusayn ibn ʻAbd Allāh, Dārat al-Malik ʻAbd al-ʻAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Simsim: Abd al-Muʻṭī Muḥammad: Thywfrāstws wa-al-Jazīrah al-ʻArabīyah, tarjamat: al-Ḥusayn ibn ʻAbd Allāh, Dārat al-Malik ʻAbd al-ʻAzīz, al-Riyāḍ, Ṭ1, 2017.

Wahbah: Ḥāfiẓ: Jazīrat al-ʻArab fī al-qarn al-ʻishrīn, Dār al-Āfāq al-Arabīyah, al-Qāhirah, ṭ3, 1956.

المراجع الأجنبية:

Dent J.M. and E.P. Dutton: Atlas of Ancient and Classical Geography, Richard Clay and Sons, Limited, Soffulk, 1908.

Mark Altaweel and Andrea Squitieri: Long-distance trade and economy before and during the age of empires, From Small States to Universalism in the Pre-Islamic Near East, 2018.



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue	Volume	Month	Year
25	48	March/ Ramadan	1447 AH / 2026 AD

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
25	49	رمضان / مارس	1447 هـ / 2026 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

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

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

ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

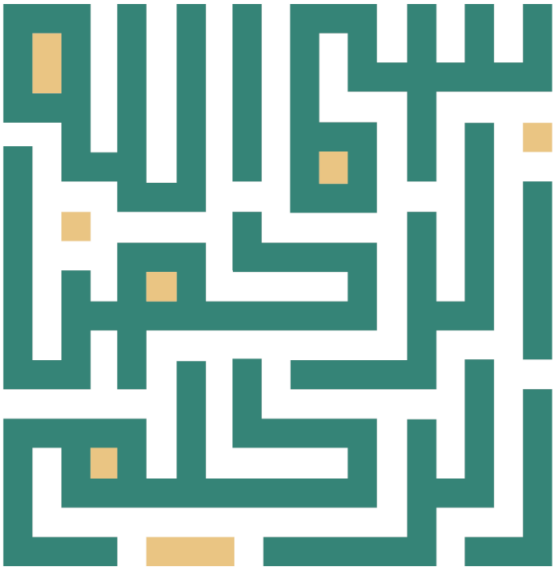
@iujournal4



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن 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 مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية:

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

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

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

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

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

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

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



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة 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 يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتوراة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	تصـوُّر مقترح للأهـداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي د. ريم بنت إبراهيم الحمياني	12
2	تصوُّر مقتـرَح لتحقيق الاقتصاد الأخضر بجامعة حائل في ضوء تطبيق نموذج ماكينزي د. ندى بنت زويد المطيري	60
3	أثر استخدام اسـتراتيجية الرحلات المعرفية فِي تدريس الرياضيات على تنميةِ مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسـطة د. ظبية بنت جارالله القحطاني	114
4	اضطراب الانتباه المصحوب بالنشـاط الزائد وعلاقته بالقلق لدى الأطفال من الجنسين د. هيفاء بنت شبنان الدوسري	152
5	سياسـة العمل التنافسـية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس: دراسـة تطبيقية على جامعة الملك خالد د. نورة بنت يحي الفيفي	198
6	المرونة المعرفية والمسـاندة الاجتماعيـة كمتغيرات تنبؤية بنمو ما بعد الصدمة لـدى عيّنة من الأفراد الذين مروا بتجارب حياتية صادمة د. أزهار ياسين سمكري	242
7	أثـر توظيف بيئة تعلم مصغر هجين "قائمة على الرسـوم التخطيطية" في تنمية الكفـاءة الرقمية والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات جامعة حائل د. أمل بنت رجاء الله المحمدي	296
8	العوامل التي تتنبأ بالوعي البيئي في سـياق التعليم من أجل التنمية المسـتدامة: تحليل قائم على نتائج الدراسـة الدولية TIMSS2023 في كل من المملكة العربية السـعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة د. علي بن حمود الحربي	348
9	تقييم دقة خوارزميات التعلم الآلي لتصنيف الغطاءات الأرضية واكتشـاف تغيير النطاقات العمرانية في مدينة أُمْلُج بالمملكة العربية السـعودية د. ندى بنت سليمان العنزي	374
10	إنسـانية الملك عبد العزيز في معاملة خصومه ومخالفيه (1319-1373هـ/1902-1953م) د. محمـد بن عبد الرحمن السلامة	426

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

تصوُّر مقترح للأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي

A proposed vision for the educational objectives of the biology course at the secondary level in light of design thinking skills

إعداد

د. ريم بنت إبراهيم الحمياني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم التعليم والتعلّم- كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Reem Ebraheem Alhomayani

Assistant Professor of Curriculum and Instruction

Department of Education and Learning - College of Education

King Khalid University

Email: ralhmyani@kku.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-021

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٨/٣١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/١٠/٠٩ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترحٍ للأهداف التعليميَّة لمقرَّر «الأحياء» بالمرحلة الثَّانوية، وقياس مدى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي لدى طلاب المرحلة الثَّانوية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدِّراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تمَّ تصميم أداة تحليل للأهداف التعليميَّة لمقرَّر «الأحياء» لعدة صفوف دراسية (الصف الأوَّل، الصف الثَّاني الفصل الأوَّل، الصف الثَّاني الفصل الثَّاني، والصف الثَّاني الفصل الثَّالث)، شملت الأداة مجموعةً من مهارات التَّفكير التَّصميمي الأساسية مثل: التعاطف، وتحديد المشكلة، وتوليد الأفكار، وبناء النماذج الأوَّلية، والاختبار أو تجريب النموذج، وتمَّ عرض قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي على مجموعة من المحكِّمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف العامَّة لمقرَّر الأحياء كان منخفضًا بشكلٍ عامٍّ؛ حيث بلغ متوسط التوافر ٢٠,١٥٪ فقط، ممَّا يعكس قصورًا في دمج هذه المهارات في الأهداف التعليميَّة، كما تمَّ التوصُّل إلى تدرُّج في التوافر بين الصُّفوف الدراسية المختلفة؛ حيث سجَّل الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الثَّاني أعلى نسبة توافرٍ بلغت ٣٥,٦٧٪. بينما تميَّز الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الثَّالث بنسبة توافر بلغت ٢٨,٩٨٪، أما الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الأوَّل والصف الأوَّل الثَّانوي، فكان توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي فيهما أقل بشكل ملحوظ، بنسبة ١٢,٢٢٪ و٩,١١٪ على التوالي، وفي ضوء هذه النتائج، تمَّ تقديم تصور مقترح لتطوير الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء في المرحلة الثَّانوية بما يتلاءم مع مهارات التَّفكير التَّصميمي الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التصور المقترح، الأهداف التعليميَّة، التَّفكير التَّصميمي، مقرَّر الأحياء، المرحلة الثَّانوية.

Abstract

This study aimed to develop a proposed vision for the educational objectives of the biology course at the secondary level, and to measure the availability of design thinking skills among secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia.. To achieve the study's objectives, the researcher used the descriptive-analytical approach, designing a content analysis tool for the educational objectives of the biology curriculum across several grade levels (first year, second year first semester, second year second semester, and second year third semester). The tool included a set of core design thinking skills, such as: empathy, problem definition, idea generation, prototype building, and model testing. A list of these design thinking skills was presented to a panel of experts specialized in curricula and science teaching methods. The results of the study showed that the availability of design thinking skills in the general objectives of the biology curriculum was generally low, with an average availability of only 20.15%, reflecting a shortfall in integrating these skills into the educational objectives. Furthermore, a progression in the availability of these skills was observed across the different grade levels, with the second year, second semester having the highest availability rate of 35.67%. The second year, third semester had a design thinking skills availability rate of 28.98%, while the second year, first semester and first year secondary had significantly lower availability rates of 12.22% and 9.11%, respectively. In light of these findings, a proposed vision was presented to develop the educational objectives for the biology curriculum in secondary education to align with modern design thinking skills.

Keywords: proposed concept, educational objectives, design thinking, biology curriculum, secondary stage.

المقدمة

في ضوء المتغيّرات المعاصرة التي يشهدها العالم على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة، تواجه المناهج تحدياتٍ معرفيةً؛ تستدعي تحديثها بما يُعزّز استيعاب التكنولوجيا، وتنمية مهارات التَّفكير؛ لإعداد متعلِّمين قادرين على التكيُّف والمشاركة الفاعلة في المجتمع، ويُعَدُّ منهج الأحياء للمرحلة الثَّانوية، من المناهج التي تهدف إلى تقديم معرفة علمية تطبيقيةٍ تربط حياة المتعلِّم وبيئته، وتسعى إلى تنمية مهارات التَّفكير العليا، ويأتي التَّفكير التَّصميمي كأحد الأدوات التربوية التي تُسهِم في تحقيق الأهداف من خلال تركيزه على حل المشكلات بطرق إبداعيةٍ.

ويُعَدُّ التَّفكير التَّصميمي أحد أنماط التَّفكير الحديثة التي تستند منهجيَّتُها إلى حلِّ القضايا، وابتكار الحلول من واقع الحياة، من خلال تبادل الآراء والأفكار، ويُستخدم لتحليل المشكلات الحقيقية، والوصول إلى حلٍّ مناسب عن طريق التحليل والإبداع، مع إعطاء فرصة للتجريب، وإنتاج نماذج مبدئيةٍ؛ لبلورة الأفكار، وتوليد الحلول بطلاقة (Bahoot et al., 2022).

ويمكن استثمار التَّفكير التَّصميمي بوصفه إستراتيجية تدريسية يوظفها المعلمون في ممارساتهم التعليميَّة (Luka, 2014; Parker et al., 2021)، حيث يقوم الطلَّاب بطرح أفكارهم من خلال سلسلة من النشاطات التطبيقية، وتبادلها، واختبارها في عملية تكرارية تجعل من الخطأ فرصةً لتحسين الأفكار، وتُجرَى هذه العملية في بيئة تعاونية تواصلية تعمل على تحدي المشكلات للخروج بأفضل الحلول، ويعمل المعلِّم فيها موجِّهًا ومشجِّعًا للطلاب.(Rusmann & Ejsing-Duun, 2022)

ويذكر Spencer & Juliani (٢٠١٦) أنَّ التَّفكير التَّصميمي يُعدُّ إطارَ عملٍ مرنًا يقود إلى الإبداع، ويمكن استخدامه في أي مادة دراسية لجميع المستويات، بأقل الأدوات والتكاليف. وبذلك أصبح تضمين التَّفكير التَّصميمي كخاصية أساسية للمتعلِّمين في المدارس والكليَّات التي لا يعدُّ التَّصميم مجالها الأساسي، مطلبًا ضروريًّا لهم، وتشير Green (٢٠٢٠) إلى أنَّ التَّفكير التَّصميمي يُعَدُّ أداةً تعليميَّة مستقبليَّةً؛ حيث يركز على تمكين المتعلِّمين من تغيير السياقات الاجتماعية والبيئية باستخدام التَّصميم.

أوضحت الزبيدي (٢٠٢١) أهمية التَّفكير التَّصميمي في العملية التعليميَّة، وإسهامه في استثمار معارف ومهارات المتعلِّمين، ويوفر فرصًا تفاعليةً مع المحتوى التعليمي، ويُمكن التَّفكير التَّصميمي تنمية مهارات التَّفكير المتنوعة لدى الطلَّاب، ممَّا يزيد من قدرتهم على التحليل، والاستدلال، والتفاعل، وتوليف المعرفة لتشكيل حجج متماسكة، وحل المشكلات، والتكيُّف مع المتغيِّرات المتوقعة، وأضاف (Thienen, Royalty & Meinel (٢٠١٧ أن التَّفكير التَّصميمي يمثل مدخلًا واعدًا يساعد الطلَّاب على تطوير الإبداع في حل المشكلات، وتمكينهم أن يكونوا أعضاء فريق كفؤٍ، ومؤهَّلين اجتماعيًا. كما يشير شير، ونووسكي، وماينل (٢٠١٢) Sheer, Noweski & Meinel إلى أنَّ التَّفكير التَّصميمي يُشكِّل حلقة الوصل بين المدخل البنائي في التعليم والجوانب التطبيقية والعملية فيه.

وممَّا سبقَ يتَّضح أهمية تضمين مهارات التَّفكير التَّصميمي ضمن الأهداف العامة لتعليم الأحياء في المرحلة الثَّانوية؛ إذ يُعَدُّ هذا النوع من التَّفكير أداةً فعَّالةً تُنمِّي قدرات الطلَّاب على الإبداع، وحل المشكلات الواقعية بطريقةٍ منهجيةٍ وتعاونيةٍ، كما يُسهم في إعداد الطلَّاب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، من خلال تطوير مهاراتهم التحليلية والعملية، وتمكينهم من التفاعل مع متغيِّرات العصر ومتطلباته، ومن هنا تأتي الحاجة الملحَّة لإعادة صياغة أهداف تعليم الأحياء بما يدمج مهارات التَّفكير التَّصميمي، لضمان تحقيق تعليم أكثر فاعليةً وشموليةً يُسهم في بناء جيل قادر على الابتكار والإسهام الإيجابي في المجتمع، والتنمية الوطنية.

مشكلة البحث:

تُولي رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اهتمامًا بالغًا بتطوير منظومة التعليم الوطني، حيث تسعى إلى تزويد الطلَّاب بالمهارات والمعارف اللازمة لمواكبة متطلَّبات سوق العمل المستقبلي. ويتصدَّر هذا الاهتمام مهارات القرن الواحد والعشرين، مثل التَّفكير الناقد والإبداعي، التي تُعَدُّ من الركائز الأساسية التي تُمكِّن الأجيال القادمة من التفاعل بفعالية مع مستجدات العصر ومتغيِّراته المتسارعة (مجلس الشؤون الاقتصادية، ٢٠١٦). في هذا السياق، يَبرز التَّفكير التَّصميمي كإحدى الإستراتيجيات التعليميَّة الحديثة التي تحظى باهتمام متزايد، وقد أوصى مؤتمر التَّفكير التَّصميمي الأوَّل (٢٠٢١) بتبنِّي هذه الإستراتيجية لتعزيز التَّفكير الإبداعي، وحلِّ

المشكلات بطرقٍ مبتكرةٍ، سواء بين الطلَّاب أو المعلِّمين، من خلال منهجياتٍ تدريسيَّةٍ توفِّر بيئاتٍ تعليميَّةً محفزةً لتصميم حلول فعَّالة ومستدامةٍ.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للتَّفكير التَّصميمي، تشير الدراسات العلمية التي أُجريت في المملكة العربية السعودية إلَّا أنَّ هذا المجال لا يزال يحتاج إلى مزيد من الاهتمام البحثي، فعلى سبيل المثال، تناولت دراسة رزق (٢٠٢٢) أثر إستراتيجية قائمةٍ على مدخل التَّفكير التَّصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، وكذلك ركزت دراسة الدوسري والعبد الكريم (٢٠٢٤) على أثر وحدةٍ تعليميَّةٍ مستندةٍ إلى التَّفكير التَّصميمي في تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأوَّل الثَّانوي. وكذلك أكَّدت العديد من البحوث التربوية منها دراسة (Carsten, L. D,et. al.، ٢٠١٩ &Retna, K. S، ٢٠١٦) على أن التَّفكير التَّصميمي له دورٌ فعَّالٌ في تمكين المتعلِّم من إتقان المفاهيم العلمية التي تناولتها المعايير العامة للتَّدريس، وتحسين مستوى التَّفكير لدى المتعلِّمين، وتعزيز إبداعهم.

تُظهر هذه الدراسات أنَّ الاهتمام البحثي بالتَّفكير التَّصميمي كأداةٍ مهنيَّةٍ للتَّعليم في منهج «الأحياء» لا يزال محدودًا، ممَّا ينعكس على ضعف دمجها وتطبيقها بشكل منهجيٍّ وفعَّالٍ في السياقات التعليميَّة، وفي ضوء الأدبيات التعليميَّة الحديثة، يُعتبر التَّفكير التَّصميمي منهجًا فعَّالًا يُسهم في تعزيز الابتكار، وتمكين الطُّلَّاب من تطبيق المعارف بطرقٍ عمليةٍ داخل بيئات التعلُّم، ولكنَّ الفجوة بين النَّظرية والتَّطبيق لا تزال قائمةً، كما أكَّدت دراسة (العنزي والعمري،٢٠١٧ ؛ والزبيدي، محمود، (٢٠٢٠ على ضرورة تنمية مهارات التَّفكير التَّصميمي، ودوره الفاعل في تنمية مهارات التَّفكير المتنوعة لدى الطلَّاب في مختلف التخصُّصات العلميَّة، كما أكَّدت على ضرورة إدماج التَّفكير التَّصميمي في العملية التعليميَّة كعنصر أساسي، فدمج التَّفكير التَّصميمي مع التَّعلُّم طريقًا ومنهجًا مبتكرًا لحلِّ المشكلات التي تحتاج إلى قدرةٍ على تجميع المعرفة من مجموعةٍ من المصادر؛ واستخدام النماذج الأوَّلية والمحاكاة، وعمل المخططات، أو الرسوم، والمحاكاة، بالإضافة إلى أن هذه الأدوات توفِّر مساراتٍ بديلةً للتعلُّم التَّجريبي، وبهذه الطريقة يمكن أن يساعد في إحداث اكتشاف معرفةٍ جديدةٍ، أو نمطِ تفكيرٍ (Simon,1996).

وبناءً على ما سبق، تبرز الحاجة إلى إعادة تصوُّر الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية، بحيث تُدمج مهارات التَّفكير التَّصميمي كعنصرٍ أساسي، ممَّا يُسهِم في تحقيق تطوُّرٍ نوعي

في العملية التعليميَّة. ويُساعد ذلك على تنمية قدرة الطلَّاب على التَّفكير الابتكاري، وحلِّ المشكلات، والتكيُّف مع تحديات ومتغيِّرات العصر الحديث، وبالتالي إعداد جيل قادر على الإسهام الفعّال في التنمية الوطنية والمجتمعية. وتتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما التصوُّر المقترح للأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي.

ويتفرَّع من هذا السُّؤال الأسئلة التَّالية:

١. ما مهارات التَّفكير التَّصميمي الواجب تضمينها في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السُّعودية؟

٢. ما مدى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٣. ما التصوُّر المقترح للأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي؟

أهداف البحث:

١. تحديد مهارات التَّفكير التَّصميمي اللَّازم تضمينها في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية للصُّفوف الأوَّل والثَّاني.

٢. قياس درجة توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية للصفوف الأوَّل والثَّاني.

٣. إعداد تصوُّر مقترح للأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية بما يتوافق مع مهارات التَّفكير التَّصميمي، بهدف تطوير المناهج وتحسين مخرجات العملية التعليميَّة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

يُسهِم هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية في مجال تطوير المناهج التعليميَّة من خلال دمج مهارات التَّفكير التَّصميمي ضمن الأهداف التعليميَّة لمادة الأحياء في المرحلة الثَّانوية، ويُقدم تصوُّرًا منهجيًّا جديدًا يربط بين النظرية التربوية ومهارات التَّفكير الحديثة، ممَّا يدعم تطوير أسسٍ تعليميَّة قائمةٍ على التَّفكير الإبداعي وحلِّ المشكلات. كما يملأ البحث فجواتٍ بحثيةً قائمةً في مجال تطبيق التَّفكير التَّصميمي ضمن التَّعليم العام، خصوصًا في مجال العلوم، ويساعد الباحثين والمهتمين بالتربية على فهم أعمق لكيفية صياغة أهداف تعليميَّة تدعم تنمية التَّفكير التَّصميمي.

الأهمية التطبيقية:

يساعد هذا البحث صانعي القرار ومطوري المناهج التعليميَّة في وزارة التعليم والجهات المعنية على تحديث أهداف مناهج الأحياء بما يتماشى مع متطلَّبات التنمية الوطنية ورؤية ٢٠٣٠، التي تؤكِّد على أهمية مهارات التَّفكير والتَّعلُّم النشط، كما يوجه البحث المعلمين نحو توظيف مهارات التَّفكير التَّصميمي في التدريس لتعزيز قدرات الطلَّاب على التَّفكير النَّقدي، والابتكار، وحلِّ المشكلات، ممَّا ينعكس إيجابيًّا على جودة التعليم، ومستوى التحصيل العلمي. بالإضافة إلى ذلك، يوفِّر البحث إطارًا عمليًّا لتطوير المناهج يُحقِّقُ التكيُّف مع متغيِّرات العصر، واحتياجات سوق العمل المستقبلية، ويُسهِم في إعداد جيلٍ قادرٍ على مواجهة التحديات بفعاليَّة.

مصطلحات البحث:

مفهوم التَّفكير التَّصميمي:

وعرَّفه عطية وإبراهيم (٢٠٢١) بأنَّه "عمليةٌ وأسلوبٌ فكريٌّ يُعَدُّ مدخلًا إبداعيًّا لحلِّ المشكلات المعقَّدة، يبدأ بتحديد الفئة المستهدفة للتَّصميم، وينتهي بوضع حلول جديدةٍ ومفصَّلةٍ تُلبِّي احتياجاتها، ويرتكز التَّفكير التَّصميمي على بناء تعاطفٍ عميقٍ مع المستخدم الأساسي، ممَّا يُفضي إلى تعدديَّةِ الأفكار، وإنشاء نماذج أولية، ثم مشاركة التَّصميم المنتج، وختامًا نشر الحلول المبتكرة".

ويُعرَّف التَّفكير التَّصميمي إجرائيًّا بأنَّه: «منهجيةٌ إبداعيةٌ ومنظمةٌ لحلِّ المشكلات، تبدأ بفهم عميقٍ لاحتياجات الفئة المستهدفة، ثمَّ توليد وتطوير حلول مبتكرة متعددةٍ، من خلال استخدام أدوات، وأساليب تطبيقية، تشمل بناء نماذج أوَّلية، واختبارها، ومشاركتها، بهدف الوصول إلى حلولٍ فعّالة ومستدامة، ويُعتبر في سياق تعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية إطارًا تعليميًّا يدمج مهارات التَّفكير النَّقدي والإبداعي والتطبيقي، ممَّا يُعزِّز قدرة الطُّلَّاب على استيعاب المعرفة العلمية وتوظيفها عمليًّا لمواجهة تحديات العصر بفاعلية.

التصوُّر المقترح:

عرف Patton (٢٠١٥) التصوُّر المقترح بأنه أداةً إرشادية تساعد الباحثين والممارسين على تصوُّر بدائل فعَّالة تستند إلى الأدلة النظرية والتطبيقية، مع إمكانية تعديلها وفقًا لسياق البيئة التعليميَّة.

وتُعرِّف الباحثة التصور المقترح إجرائيًا بأنَّه: نموذج منهجي تمَّ بناؤه استنادًا إلى تحليل نقديٍّ للأدبيات والدراسات ذات الصلة، ويهدف إلى صياغة أهداف تعليميَّةٍ جديدة لمقرَّر الأحياء في المرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية، بحيث تُدمج فيها مهارات التَّفكير التَّصميمي بشكلٍ فاعل، ويهدف هذا التصور إلى تعزيز قدرات الطلَّاب على الإبداع، وحلِّ المشكلات، والتَّفكير النَّقدي، بما يتوافق مع متطلَّبات القرن الحادي والعشرين. كما يشكِّل إطارًا توجيهيًّا لتطوير المناهج، وتحسين جودة التعليم، مع مراعاة خصوصية السياق التعليمي المحلي، وإمكانات تكييفه وفقًا للسياسات الوطنية.

الأهداف التعليمة:

عرفها جيلالي (٢٠٠٥) بأنها عباراتٌ أو جملٌ مكتوبةٌ بدقةٍ ووضوحٍ لوصف السلوك الذي سيصدر عن المتعلِّم في نهاية الوحدة التعليميَّة، ومن ثمَّ فهي تصف ما يتوقع من المتعلِّم القيام به بعد إكماله لدراسة الوحدة التعليميَّة. أي أنَّ الأهداف التعليميَّة هي عبارة عن حصيلة عملية التَّعلُّم والتعليم، تترجم إلى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه.

وتعرِّفها الباحثة: بأنَّها عباراتٌ دقيقةٌ ومحددةٌ تصف المهارات، والمعارف، والسلوكيات التي يُتوقع من المتعلِّم اكتسابها بعد انتهاء وحدة دراسية، أو مقرَّر تعليمي، ويُمكن قياسها وملاحظتها بسهولة.

أدبيات البحث

يُسهِم مقرَّر الأحياء في تنمية مهارات التَّفكير النَّقدي والتحليلي لدى الطلَّاب، وهي مهارات أساسية في عالمنا المعاصر. يعمل المقرَّر على تعزيز قدرة الطلَّاب على تحليل المعلومات البيولوجية بشكلٍ منهجيٍ، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، واستخدام الأدلة العلمية للوصول إلى الإجابات. يتناول المقرَّر مواضيع متنوعةً تتعلَّق بالحياة اليومية، مثل التغذية، والوراثة، والأمراض المعدية، ممَّا يعزِّز قدرة الطلَّاب على اتخاذ قراراتٍ مبنيةٍ على أسس علمية متينة، وهذا يُسهم في تحسين جوانب حياتهم الشخصية والمهنية. من خلال هذا المقرَّر، يصبح الطلَّاب أكثر قدرةً على الابتكار والإبداع في حل المشكلات اليومية (عبد الله، ٢٠١٨).

أولاً: الأهداف التعليميَّة:

الهدف التعليمي هو التغيُّر في السلوك الذي يحدث نتيجة التَّعلُّم في أحد المجالات الثلاث الآنفة الذكر، فالأهداف التعليميَّة هي مجموعة من العبارات أو الصياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك المتعلِّم بعد اكتسابه لخبرةٍ تعليميَّةٍ داخل وخارج المؤسسة المدرسية (العناني، ٢٠٠١).

والأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء تتجاوز مجرد تقديم المعرفة البيولوجية لتشمل تمكين الطلَّاب من تطبيق هذه المعرفة في حياتهم العمليَّة. يسهم المقرَّر في تطوير مهارات البحث العلمي والتجريب، ويُشجِّع الطلَّاب على استخدام التقنيات الحديثة لدراسة الأحياء. وهذا يساعد في تكوين جيلٍ قادرٍ على التعامل مع المستجدات العلمية في مجالات متعددة، مثل الطب، والبيئة، والصحة العامَّة. إضافةً إلى ذلك، يُعزِّز تدريسُ الأحياء القيمَ الإسلامية المرتبطة بالحفاظ على البيئة، ويُشجِّع على التعامل الأخلاقي مع الكائنات الحية، وهو ما يتماشى مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تسعى لتطوير جيل قادرٍ على تحقيق التنمية المستدامة، والحفاظ على الموارد الطبيعية (الشمراني، ٢٠١٧).

ثانياً: التَّفكير التَّصميمي:

يُعدُّ أداةً فعّالةً في تعزيز قدرة الطلَّاب على التعامل مع المشكلات الحياتية والتعليميَّة؛ إذ يُمكن من خلاله تقييم كيفية تفاعل الطلَّاب مع القضايا المختلفة، وفهم العقبات التي تواجه تحقيق الأهداف التعليميَّة، بالإضافة إلى استنباط حلول مبتكرةٍ تلبِّي احتياجات العصر. (Reddy & Reddy, 2023)

- أهمية التَّفكير التَّصميمي:

يساعد التَّفكير التَّصميمي الطلَّاب على الاستعداد للمستقبل عبر وضوح المشكلات، والحلول المتوقعة، ويُشجع على تبني روح التعاون والعمل الجماعي من خلال دمج وجهات نظرٍ متعددةٍ، وتخصُّصات متنوعةٍ لإيجاد حلولٍ إبداعيةٍ قابلةٍ للتَّطبيق والتَّقييم.

في سياق تعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية، يُعتبر التَّفكير التَّصميمي عمليةً تعليميَّةً مرنةً وغير خطيَّة تُعزِّز الابتكار، حيث تبدأ بفهمٍ عميقٍ لاحتياجات المتعلِّمين، وتنتقل إلى بناء نماذج أوَّلية واختبارها، ومشاركتها، مع توفير تغذية راجعة مستمرةٍ لتحسين النتائج (Mootee, 2013 ؛ الباز، ٢٠١٨)؛كما يُعزِّز قدراتهم على تقبل وجهات نظر الآخرين، مع دمج التكنولوجيا بشكل فعَّال في العملية التعليميَّة (Cassim, 2011)، وقد أكَّدت دراسة الشمالي (٢٠٢٣)؛ على دور التَّفكير التَّصميمي في رفع كفاءة الأداء التعليمي، من خلال تطوير مهارات التَّفكير النَّقدي، والمرن، والوعي الذاتي لدى الطلَّاب، كما أنَّه يُعزِّز التعاون والإبداع، وهي مهارات أساسية لتعليم الطلَّاب؛ استعدادًا لمتطلَّبات القرن الحادي والعشرين .(Li & Zhan, 2022)

وبناءً عليه يُمكن القول: إنَّ التَّفكير التَّصميمي يُشكِّل ركيزةً أساسيةً في إعادة تصوُّر الأهداف العامَّة لتعليم الأحياء في المرحلة الثَّانوية؛ حيث يُمكن أن يسهم في بناء جيلٍ قادرٍ على التَّفكير الإبداعي، وحلِّ المشكلات، والتكيُّف مع التغيرات المستمرة، من خلال توظيف إستراتيجيات تعليميَّةٍ تُمكن الطلَّاب من تطوير مهارات التَّفكير العليا بطريقةٍ عمليةٍ وفعَّالة.

- أهداف التَّفكير التَّصميمي:

يهدف التَّفكير التَّصميمي إلى إيجاد أفضل الحلول من خلال التجربة والخطأ، مستندًا إلى الخيال، والحدس، والمنطق؛ لاستكشاف الحلول الممكنة والمبتكرة، وتشير الشمالي (٢٠٢٣) إلى

أنَّ أهداف التَّفكير التَّصميمي تشمل تنظيم التَّفكير في المشكلات، وتلبية احتياجات الفئات المستهدفة، وإثارة فضول المتعلِّمين، وتعزيز التطوير المستمر، وإنتاج أفكار إبداعية تتماشى مع متطلَّبات التغيير، والتحديث الدائم، ويعمل التَّفكير التَّصميمي على تحفيز تحوُّل سلوكِ المعلِّمين من الاعتماد على الطُّرق التقليدية، إلى تبني عقليةٍ أكثر مرونةً وإبداعًا، ممَّا يُسهِم في تفادي التكرار، ودعم قادة المدارس في الابتكار لمواجهة التحديات، مع التركيز على الجانب العاطفي للابتكار، وبذلك يمكن للقادة تصميم مدارس تتلاءم مع الاحتياجات المتغيرة للمتعلِّمين والمجتمع، وبناء ثقافة مدرسية تُعزِّز التعاون، والعمل الجماعي، وتحفيز التَّفكير الفضولي (Parker et al., 2021).

وعليه، تتجسَّد أهداف التَّفكير التَّصميمي في تفعيل دور الطلَّاب كعناصر فاعلةٍ ونشطةٍ في العملية التعليميَّة، والسعي لتطوير مهاراتهم المتنوعة، وتوفير مصادر معرفية متعددة، بالإضافة إلى تعزيز التعاون والتواصل بين الطلَّاب والمعلمين، وتحقيق مبدأ المشاركة الفعالة في تبادل الأفكار والمعارف، بهدف حلِّ المشكلات المعقَّدة بصورةٍ إبداعيةٍ وفعَّالة.

- مهارات التَّفكير التَّصميمي:

تشمل عملية التَّفكير التَّصميمي خمس مهاراتٍ مترابطةٍ تُشكِّل أساسًا مهمًّا عند تطوير الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية؛ إذ تُسهِم في تعزيز التَّفكير النَّقدي والإبداعي وحلِّ المشكلات (Bahoot et al., 2022 ؛Dschool Stanford, 2016; Tu & Wu, 2018). وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

– التعاطف والاكتشاف (Empathise & Discover): فهمٌ عميقٌ لاحتياجات الطلَّاب من خلال الملاحظة، والمقابلات، والتفاعُل المباشر مع بيئتهم التعليميَّة.

– تحديد المشكلة (Define & Interpret): تحليل البيانات، وتوضيح جوهر التحدي التعليمي بصورة دقيقةٍ وإنسانيةٍ.

– توليد الأفكار (Ideate): تشجيع الطلَّاب على طرح حلولٍ مُتعدِّدةٍ باستخدام العصف الذهني، والعمل التعاوني لإنتاج أفكارٍ مبتكرةٍ.

- النموذجُ الأَوَّلِيُّ (Prototype): تطوير نماذج بسيطة للحلول، واختبارها مبدئيًّا للحصول على تغذيةٍ راجعةٍ تساعد على تحسينها.

- الاختبار والتقويم (Test & Evaluate): تقييم الحلول بشكلٍ عمليٍّ مع الطلَّاب والمعلِّمين، وتطويرها باستمرار وفقًا للملاحظات.

وممَّا سبق يتضح أنَّ مهارات التَّفكير التَّصميمي تتمثَّل في: مهارة التعاطف، أو الشعور بالمشكلة، وتحديدها، واقتراح حلول متنوعةٍ، واقتراح تصميم للحلِّ الأمثل للمشكلة، هذا يتيح للطلَّاب التفاعُل بعمقٍ مع المحتوى العلمي لمادة الأحياء، وهو ما يتماشى مع تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير منظومة التعليم، ويُهيئ الطلَّاب للتعامل مع تحديات العصر الحديث بمهارات متقدمة في التَّفكير النَّقدي والإبداعي.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة الزبيدي ومحمود (٢٠١٩) أَثَرَ تدريس وحدةٍ تعليميَّةٍ في العلوم قائمةٍ على التَّفكير التَّصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثَّامن الأساسي في ضوء التَّفكير الشكلي. استخدم الباحثان أداةً تحليليةً لقياس اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات المرتبطة بالتَّفكير الشكلي لدى الطالبات. وتمثل مجتمع الدراسة من ٨٠ طالبةً من طالبات الصف الثَّامن. أظهرت النتائج تحسُّنًا ملحوظًا في اكتساب الطَّالبات للمفاهيم الفيزيائية، وتطوير مهارات التَّفكير التَّصميمي.

تناولت دراسة فهد (٢٠٢١) تأثير استخدام إستراتيجية التَّفكير التَّصميمي في تحسين أداء الطلَّاب في مادة العلوم للمرحلة الإعدادية. تمَّ إعداد أداة اختبار لقياس أداء الطلَّاب في مجالات الفهم والتطبيق والنقد، وتمَّ تطبيقها على عينة مكونةٍ من ٦٠ طالبًا. أظهرت النتائج أن استخدام إستراتيجية التَّفكير التَّصميمي ساعد الطلَّاب في تحسين قدرتهم على التَّفكير النَّقدي، وتوليد الحلول الإبداعية، بالإضافة إلى تحسين أدائهم في العلوم. كما أظهرت الدراسة أن التَّفكير التَّصميمي يعزِّز من قدرة الطلَّاب على التفاعل مع المسائل العلمية بشكلٍ مبتكر وفعّالٍ.

وأجرت دراسة كرستين وآخرين (Carsten, L. D., et al. 2019) بحثًا حول استكشاف كيف يمكن لإطار التَّفكير التَّصميمي أن يساعد طلاب المرحلة الثَّانوية على فهم مفهوم التطوُّر

البيولوجي، وهو أحد أكثر المفاهيم تجريدًا وصعوبةً في منهج الأحياء. ركَّزت على كيفية جعل الطلَّاب يُصمِّمون حلولًا لمشكلة تطورية، ممَّا يعمِّق فهمهم للآليات الأساسية مثل الانتقاء الطبيعي، تمثَّل مجتمع البحث في (٦٠) طالبًا من مدرستين ثانويتين في شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أثبت النتائج فعالية التَّفكير التَّصميمي كإستراتيجية قوية لتدريس المفاهيم البيولوجية المجرَّدة والمعقدة مثل التطور، حيث حوّلها من مفهوم يجب حفظه إلى عملية يجب تجربتها وتصميمها، ممَّا أدى إلى فهم أعمق أكبر لدى طلاب المرحلة الثَّانوية.

أما دراسة بيير وآخرين Beier M. E, et al. (٢٠١٨) والتي هدفت إلى استكشاف فعالية استخدام إستراتيجية التَّفكير التَّصميمي في تدريس العلوم بشكل عام، أجريت الدراسة على عدة مدارس ثانوية وجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ استخدام التَّفكير التَّصميمي أدَّى إلى زيادة حماس الطلَّاب واهتمامهم بمادة العلوم؛ لأنَّها جعلت التَّعلُّم يرتبط بمشاكل حقيقية، وذات معنى، كما طوَّرَ الطلَّاب قدرةً أفضل على مواجهة المشكلات المفتوحة والمعقدة التي ليس لها إجابة واحدة.

وتناولت دراسة ضايع (٢٠٢٢) تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثَّالث المتوسط في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي؛ حيث أعدَّ الباحث أداةً لتحليل مهارات التَّفكير التَّصميمي، وتمَّ استخدام اختبار لمهارات التَّفكير التَّصميمي على عينة من ١٠٠ طالب وطالبة لتحليل الاكتساب الفعلي لهذه المهارات، أظهرت النتائج أنَّ كتاب الفيزياء للصف الثَّالث المتوسط تضمن بعض مهارات التَّفكير التَّصميمي، لكن بنسبٍ متدنيةٍ، كما أظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الافتراضي، ممَّا يشير إلى عدم اكتساب الطلَّاب مهارات التَّفكير التَّصميمي بشكل ملحوظٍ. أوصى الباحث بتطوير مناهج تدريس الفيزياء لإدماج مهارات التَّفكير التَّصميمي بشكلٍ أفضل.

وتقصت دراسة الدوسري والعبد الكريم (٢٠٢٤) أثر وحدة تعليميَّة مستندة على التَّفكير التَّصميمي في تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي لدى طلَّاب الصف الأوَّل الثَّانوي، استخدمت الدراسة المنهج شبه التَّجريبي، حيث تمَّ تطبيق الوحدة التعليميَّة على عينة من ٥٠ طالبًا من طلاب الصف الأوَّل الثَّانوي بمحافظة وادي الدواسر، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتمَّ استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (صورته الشكلية ب) كأداة للدراسة،

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التَّجريبية في مهارات التَّفكير الإبداعي الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وكذلك في مستوى مهارات التَّفكير الإبداعي بشكل عام.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوَّلًا: أوجه التشابه:

تتَّفق الدراسة الحالية مع دراسة (الزبيدي ومحمود،٢٠١٩؛ وفهد، ٢٠٢١؛ والدوسري والعبد الكريم ،٢٠٢٤) في إبراز دور التَّفكير التَّصميمي كأداة فاعلة لتحسين أداء الطلَّاب، وتعزيز التَّفكير النَّقدي والإبداعي في مجالات متعددة كالعلوم والرياضيات، كما تتفق مع دراسة كرستين٢٠١٩, Carste, L. D., et, al ؛ وبيير Beier M. E, et al (٢٠١٨) في تأكيد أنَّ التَّفكير التَّصميمي يساعد طلاب المرحلة الثَّانوية على فهم دروس منهج الأحياء، وتعزيز التفاعل الإبداعي مع المحتوى التعليمي. وتشترك هذه الدراسات جميعًا في الدعوة إلى دمج التَّفكير التَّصميمي داخل الممارسات التعليميَّة لتطوير مخرجات التَّعلُّم.

ثانيًا: أوجه الاختلاف:

ركَّزت هذه الدراسة على إعادة صياغة الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء في المرحلة الثَّانوية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي، وركَّزت بعض الدراسات السابقة على تطبيق وحدات تعليميَّة، أو قياس أثر إستراتيجيات التَّفكير التَّصميمي، بينما اتجهت هذه الدراسة إلى تطوير منهجي شاملٍ يدمج المهارات داخل بناء المنهج ذاته، ممَّا يمنحها بُعدًا مستقبليًّا أكثر وضوحًا.

ثالثًا: أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من نتائج الزبيدي ومحمود (٢٠١٩) في إثبات أثر التَّفكير التَّصميمي على تنمية المفاهيم العلمية، ومن فهد (٢٠٢١) والدوسري والعبد الكريم (٢٠٢٤) في توضيح أثره على التَّفكير النَّقدي والإبداعي، والحاجة إلى تدريب الطلَّاب والمعلِّمين على هذه المهارات، بينما أبرزت دراسة ضايع (٢٠٢٢) وجود فجوةٍ في المناهج من حيث تمثيل التَّفكير التَّصميمي، وهو ما يبيِّن سعي هذه الدراسة إلى دمجه في أهداف الأحياء بصورة صريحة ومنهجية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وأدوات الدراسة المستخدمة.

إجراءات البحث ومنهجه

تناول هذا المحور وصفًا لمنهج الدِّراسة ومجتمعها، وأداة الدِّراسة، وطريقة إعدادها وتطويرها، وإجراءات صدقها وثباتها، وكيفية تنفيذ هذه الدِّراسة وإجراءاتها، والأساليب والإجراءات الإحصائية المستخدمة.

- منهج البحث: استخدمت هذه الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بغرض تحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي.

- مجتمع البحث وعينته: تكوَّنَ مجتمع الدِّراسة من مجموعة من أربعة كتب، وهي (كتاب الأحياء للصف الأوَّل، وكتاب الأحياء للصف الثاني الفصل الدراسي الأوَّل، وكتاب الأحياء للصف الثاني الفصل الدراسي الثاني، وكتاب الأحياء للصف الثاني الفصل الدراسي الثَّالث) بالمرحلة الثَّانوية، الصادر من وزارة التَّعليم في المملكة العربية السعودية، ويمكن توضيح خصائص المقرَّر من خلال الجدول (١).

جدول (١) خصائص مقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية

معلومات	الأحياء للصف الأوَّل	الأحياء للصف الثاني ف١	الأحياء للصف الثاني ف٢	الأحياء للصف الثاني ف٣
عدد فصول الكتاب	7	7	6	4
عدد الصفحات	278	205	177	168
عدد الأهداف	72	45	41	58

- أداة البحث: تكوَّنت الدِّراسة بدايةً من قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي المناسبة لطلاب المرحلة الثَّانوية، ثم بطاقة التحليل لقياس مدى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية.

- قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي: وهي قائمة أعدتها الباحثة، لتحديد أهم مهارات التَّفكير التَّصميمي المناسبة للمرحلة الثَّانوية، وتمَّ إعداد القائمة وفق الخطوات التالية:

أ. تحديد هدف القائمة: هدفت القائمة إلى حصر أهم مهارات التَّفكير التَّصميمي المناسبة للمرحلة الثَّانوية، والتي شكَّلت فيما بعد محددات معينة للباحثة في توجيه عمليات تحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء.

– تحديد مصادر إعداد القائمة: تمَّ الاعتماد في حصر واشتقاق مهارات التَّفكير التَّصميمي المناسبة للمرحلة الثَّانوية على مجموعةٍ من الإجراءات والمصادر ، وهي: مراجعة الدِّراسات والأبحاث الَّتي عنيت بتحليل المحتوى، ومراجعة الدِّراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بمهارات التَّفكير التَّصميمي، ومِن أهمِّها دراسة (الزبيدي ومحمود،٢٠١٩؛ وفهد، ٢٠٢١؛ وضايع،٢٠٢٢؛ والزبيدي ومحمود،٢٠٢٠) وقد عملت الباحثة على استخلاص أهم المهارات المناسبة لطلاب المرحلة الثَّانوي، وتمَّ تحديد خمس مهارات أساسية للتَّفكير التَّصميمي، و(٢٨) مهارةً فرعيةً.

ب. صياغة القائمة في صورتها المبدئية: وتمَّ تحديد مهارات التَّفكير التَّصميمي المناسبة لطلاب المرحلة الثَّانوية في صورتها الأوَّليَّة.

ج. صدق قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي: تمَّ التأكُّد من صدق قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي وفق الخطوات الآتية:

– الصِّدق الظاهري للقائمة: تمَّ التأكُّد من الصدق المنطقي لهذه القائمة بالرجوع إلى المصادر المختلفة ذات الصلة لبنائها، والتثبت من الاتساق بيْن ما أشارت إليه هذه المصادر، وما أصبحت عليه القائمة.

– صدق المحكمين: بعد إعداد الصورة المبدئية للقائمة، تمَّ توزيعها على مجموعة من المحكمين والمختصين في المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (٤) مُحكِّمين، طُلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى مناسبة المهارة لطلاب المرحلة الثَّانوية.
- الصِّحَّة اللغوية لصياغة المهارة.
- إضافة، أو تعديل، أو حذف ما يرونه من مهارات.

وبعد عرض القائمة على المحكمين، وفي ضوء آرائهم وملاحظتهم قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي، والوصول إلى قائمة بالمهارات المناسبة لطلاب المرحلة الثَّانوية، وبعد إجراءات التعديلات خرجت القائمة في صورتها النهائية مشتملةً على خمس مهارات رئيسة (٣٢) مهارةً فرعيةً لمهارات التَّفكير التَّصميمي.

- بطاقة تحليل الأهداف:

تمَّ إعداد بطاقة لتحليل الأهداف، إذ أنها أداةٌ علميةٌ هادفةٌ تستخدم وفق إجراءات منظَّمة لوصف الأهداف التَّعليميَّة شكلًا ومضمونًا، وتحديد عناصرها ومكوناتها بشكل موضوعي دقيق، وتكون بطاقة تحليل الأهداف في هذه البحث من قائمة من مهارات التَّفكير التَّصميمي، وقد تمَّ إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من بطاقة تحليل الأهداف: هدفت إلى تحديد مستوى تضمين مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية.

ب. مصادر إعداد البطاقة: تمَّ بناء بطاقة تحليل الأهداف، وتحديد مفرداتها في ضوء ما أسفرت عنه قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي المناسبة لطلاب المرحلة الثَّانوية، للتأكُّد من صدقها وثباتها.

ج. صِدق بطاقة تحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء: تمَّ التأكُّد من صِدق بطاقة تحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية، وصلاحيتها للاستخدام من خلال اتِّباع الخطوات الآتية:

– الصدق الظاهري للبطاقة: تمَّ عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج، وطرائق التدريس، وطُلب من المحكمين إبداء الرأي فيما يلي:

١. درجة أهمية توافر المهارات في الأهداف العامة لتعليم الأحياء.
٢. قابلية المهارات للتحليل.
٣. مدى وضوح الصياغة اللُّغوية وسلامتها.

وكان من الملاحظ أن عبارات الاستمارة حازت على نسبة عاليةٍ جدًّا من موافقة المحكمين، وذلك لارتباطها بقائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي، وبعد الأخذ بآراء المحكمين جاءت الصورة النهائية للبطاقة صالحةً للتطبيق.

د) ثبات بطاقة تحليل الأهداف العامَّة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية.

للتحقق من ثبات البطاقة اتبعت الباحثة طريقة إعادة التحليل، وقامت الباحثة بتحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي، ثمَّ بعد ١٥ يومًا قامت بتحليل نفس الأهداف مرةً أخرى، ومِن ثمَّ حساب معامل الثبات بين التحليل الأوَّل والتحليل الثَّاني للباحثة، ويوضح جدول رقم (٢)، حيث تمَّ حساب الثبات بين نتائج التحليل الأوَّل والثَّاني للباحثة، وتمَّ حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة هوليستي لحساب معامل الاتفاق، والتي تنصُّ على أن: $$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times (\text{مجموع الفئات المتفق عليها})}{\text{مجموع فئات التحليل الأول} + \text{مجموع فئات التحليل الثاني}}$$

جدول (٢) ثبات تحليل الاهداف العامة لتعليم الاحياء للمرحلة الثَّانوية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي

المهارات الرَّئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	التحليل 1	التحليل 2	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
1.التعاطف	ترتبط باهتمامات الطلَّاب اليومية في موضوعات الأحياء.	94	91	91	0.98
	تحدد أسباب وأهميَّة حلِّ المشكلة.	32	34	32	0.97
	تثير فضول الطلَّاب نحو الظواهر البيولوجية المحيطة.	101	100	100	1.00
	تراعى الفروق الفردية بين المتعلِّمين في الخلفيات المعرفية والثقافية.	9	5	5	0.67
	تحفيز الطلَّاب للملاحظة الدقيقة وجمع البيانات البيولوجية.	165	166	165	1.00
	تصحيح التصوُّرات الخاطئة لدى الطلَّاب من خلال أنشطة تعليميَّة موجهة.	110	110	110	1.00
2-مهارة التعريف تحديد المشكلة (Define)	تضمن صياغة المشكلة البيولوجية المستهدفة بصورةٍ واضحةٍ ومحدَّدةٍ.	13	20	13	0.87
	تحدد الأفكار السابقة التي يريد الحصول عليها قبل دراسة المشكلة.	9	13	9	0.82
	تضمن مشكلات ترتبط بقضايا بيئية أو صحية	70	60	60	0.95

المهارات الرَّئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	التحليل 1	التحليل 2	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
	معاصرة تمسُّ حياة الطالب اليومية.				
	التركيز على مفاهيم أساسية تستحق المعالجة والتعمق.	155	155	155	1.00
	تحديد الجوانب الغامضة أو الصعبة في المفاهيم البيولوجية.	111	111	111	1.00
	توجيه الطلَّاب نحو تساؤلات محددة وقابلة للتحقيق العلمي.	164	164	164	1.00
3- توليد الأفكار (Ideate) أو التصور	تشجيع للطلاب على طرح حلول مبتكرة للمشكلات البيولوجية.	6	9	6	0.86
	تقدم أمثلةً بصرية، أو رسوماتٍ، أو صورًا تُسهِّل استيعاب الأفكار المطروحة.	102	99	99	0.99
	تشجيع الطلَّاب على اقتراح فرضيات متعددة لتفسير الظواهر الحيوية.	19	20	19	0.99
	تحفيز التَّفكير النَّقدي في الحلول البديلة والمقارنة بينها.	24	31	24	0.89
	تعزيز وعي الطلَّاب بتأثير الحلول المقترحة على الإنسان والبيئة.	15	17	15	0.96
	تدعيم التَّفكير الإبداعي عند التعامل مع قضايا معقدة كالتلوث أو الوراثة	14	13	13	0.96
4- بناء النماذج الأولية (Prototype) أو مهارة النمذجة	تضمين مهارات تصميم نماذج مبسطة تشرح العمليات الحيوية كـ(التنفس- الهضم- النقل).	4	4	4	1.00
	تحدد ماهية النموذج الأوَّلي الذي يمثِّل حلًّا للمشكلة.	1	1	1	1.00
	تحدد متطلبات تصميم النموذج الأوَّلِيّ من حيث الخامات الأولية.	3	3	3	1.00
	توضح طريقة عمل النموذج الأوَّلي.	0	0	0	1.00
	إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق خطوات علمية عملية في تصميم النماذج وتنفيذ التجارب.	0	0	0	1.00
	تعزيز فهم العلاقات السببية بين مكونات الأنظمة الحيوية.	55	51	51	0.96
	تضمين أنشطة تطبيقية في تُمكّن الطلَّاب من تطوير حلول واقعية.	2	2	2	1.00

المهارات الرَّئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	التحليل 1	التحليل 2	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
	تدمج مهارات الرسم، التمثيل، والمحاكاة العلمية.	8	9	8	0.99
5-الاختبار أو تجريب النموذج (Test)	تدعم قدرة الطلَّاب على تقييم نتائج النماذج والتجارب.	0	0	0	1.00
	تحدد معايير التَّصميم التي سيتمُّ في ضوئها الحكم على الكفاءة النموذج الأوَّلي.	0	0	0	1.00
	تضمن مهارات تعديل أو تحسين النماذج وفقًا للنتائج.	0	0	0	1.00
	توظيف التغذية الراجعة لتحسين الفهم العلمي وتطوير الحلول المقترحة.	82	80	80	0.99
	تحفيز الطلَّاب للتفكير النَّقدي في جدوى الفرضيات.	17	23	17	0.90
	تمكين الطلَّاب من تعديل الحلول استنادًا إلى البيانات والملاحظات المستجدة.	7	8	7	0.97
إجمالي التكرارات		1392	1399	1364	0.97

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيم ثبات التحليل بلغت (٠,٩٧) بين التحليل الأوَّل والثَّاني للباحثة، وهي نسبة عاليةٌ ومقبولةٌ؛ ممَّا يدل على ثبات عملية التحليل لأهداف الأحياء بالمرحلة الثَّانوية، والثقة بنتائجها.

إجراءات تحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية:

أ- تمَّت عملية تحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية المطبَّق في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٤٦هـ؛ لتحديد مهارات التَّفكير التَّصميمي، وذلك على النحو الآتي:

١. تحديد الهدف من التحليل: حيث هدفت عملية التحليل إلى تحديد مدى تضمن الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية، المطبّق خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ، لمهارات التَّفكير التَّصميمي.

٢. عينة التحليل: اشتملت عينة التحليل على جميع الأهداف العامة المتضمنة في مقرَّر الأحياء بالرحلة الثَّانوية، المطبّق خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

٣. تحديد فئة التحليل: اعتبرت الباحثة مهارات التَّفكير التَّصميمي هي فئة التحليل، الَّتي سيتم تحليل الأهداف العامة لتعليم الأحياء كتاب عينة الدِّراسة في ضوئها.

٤. تحديد وحدة التحليل: اعتمدت الباحثة الهدف كوحدة تحليل لمناسبتها لموضوع الدِّراسة، وعلى نحو ما سارت عليه دراسات تحليل الأهداف.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة: (معامل ارتباط بيرسون- التكرارات، والنسب المئوية، والرسوم البيانية- اختبار كاي مربع (للتكرارات) - اختبار ت (للمتوسطات)- تحليل التباين (ANOVA) للمتوسطات.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا المحور عرضًا للنتائج الَّتي توصلت إليها البحث من خلال المعالجات الإحصائية للبيانات، ثمَّ تفسيرها، ومناقشتها على النحو الآتي:

أوَّلًا: عرض نتائج البحث:

عرض النَّتائج المتعلقة بالإجابة عن السُّؤال الأوَّل، وينص على: ما مهارات التَّفكير التَّصميمي الواجب توافرها في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الدِّراسات والبحوث السَّابقة، وبناء بطاقة تحليل الأهداف من قائمة مهارات التَّفكير التَّصميمي، ثم قامت بعرضها على عددٍ من المحكِّمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، أصبحت القائمة بصورتها النهائية، وقد تكونت من تحتوي خمس مهارات رئيسة و(٣٢) مهارةً فرعيةً هي: التعاطف، ومهارة التعريف تحديد المشكلة، وتوليد الأفكار أو التصور، وبناء النماذج الأولية أو مهارة النمذجة، والاختبار أو تجريب النموذج، وهذه المهارات أشارت إليها الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التَّفكير التَّصميمي كدراسة (الزبيدي ومحمود،٢٠١٩؛ والعنزي والعمري،٢٠١٧).

عرض النَّتائج المتعلقة بالإجابة عن السُّؤال الثَّاني، وينص على: ما مدى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية؟ للإجابة عن هذا السؤال

تمَّ حساب التكرارات، والنسب المئوية لمهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف العامة لتعليم الأحياء للمرحلة الثَّانوية، كما هو موضح فيما يلي:

أوَّلًا: الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية للصف الأوَّل

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية الصف الأوَّل العدد الكلي للأهداف (٧٢) هدفًا:

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية (%)		
1- التعاطف	ترتبط باهتمامات الطلَّاب اليومية في موضوعات الأحياء.	15	20.83	متوسط	4
	تحدد أسباب وأهمية حلِّ المشكلة.	8	11.11	منخفض	7
	تثير فضول الطلَّاب نحو الظواهر البيولوجية المحيطة.	9	12.50	منخفض	6
	تراعي الفروق الفردية بين المتعلِّمين في الخلفيات المعرفية والثقافية.	4	5.56	منخفض جدًّا	11
	تحفيز الطلَّاب للملاحظة الدقيقة وجمع البيانات البيولوجية.	21	29.17	متوسط	1
	تصحيح التصورات الخاطئة لدى الطلَّاب من خلال أنشطة تعليميَّة موجهة.	21	29.17	متوسط	1
2-مهارة التعريف تحديد المشكلة (Define)	تضمن صياغة المشكلة البيولوجية المستهدفة بصورة واضحة ومحددة.	7	9.72	منخفض جدًّا	9
	تحدد الأفكار السابقة التي يريد الحصول عليها قبل دراسة المشكلة.	3	4.17	منخفض جدًّا	12
	تضمن مشكلات ترتبط بقضايا بيئية، أو صحية معاصرة تمس حياة الطالب اليومية.	8	11.11	منخفض	7
	التركيز على مفاهيم أساسية تستحق المعالجة والتعمق.	20	27.78	متوسط	2
	تحديد الجوانب الغامضة أو الصعبة في المفاهيم البيولوجية.	12	16.67	منخفض	5
	توجيه الطلَّاب نحو تساؤلات محددة، وقابلة للتحقيق العلمي.	20	27.78	متوسط	2

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية (%)		
3- توليد الأفكار (Ideate) أو التصور	تشجيع للطلاب على طرح حلول مبتكرة للمشكلات البيولوجية.	3	4.17	منخفض جدًّا	12
	تقدم أمثلة بصرية، أو رسومات، أو صورًا تسهل استيعاب الأفكار المطروحة.	2	2.78	منخفض جدًّا	13
	تشجيع الطلَّاب على اقتراح فرضيات متعددة لتفسير الظواهر الحيوية.	3	4.17	منخفض جدًّا	12
	تحفيز التَّفكير النَّقدي في الحلول البديلة والمقارنة بينها.	9	12.50	منخفض	6
	تعزيز وعي الطلَّاب بتأثير الحلول المقترحة على الإنسان والبيئة.	2	2.78	منخفض جدًّا	13
	تدعيم التَّفكير الإبداعي عند التعامل مع قضايا معقدة كالتلوث أو الوراثة.	6	8.33	منخفض جدًّا	10
4- بناء النماذج الأولية (Prototype) أو مهارة النمذجة	تضمين مهارات تصميم نماذج مبسطة تشرح العمليات الحيوية كـ(التنفس – الهضم – النقل).	0	0.00	غير متوفر	14
	تحدد ماهية النموذج الأوَّلي الذي يمثل حلًّا للمشكلة	0	0.00	غير متوفر	14
	تحدد متطلبات تصميم النموذج الأوَّلي من حيث الخامات الأولية.	0	0.00	غير متوفر	14
	توضح طريقة عمل النموذج الأوَّلي.	0	0.00	غير متوفر	14
	إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق خطوات علمية عملية في تصميم النماذج وتنفيذ التجارب.	0	0.00	غير متوفر	14
	تعزيز فهم العلاقات السببية بين مكونات الأنظمة الحيوية.	8	11.11	منخفض	7
	تضمين أنشطة تطبيقية في تُمكّن الطلَّاب من تطوير حلول واقعية.	0	0.00	غير متوفر	14
	تدمج مهارات الرسم، والتمثيل، والمحاكاة العلمية.	3	4.17	منخفض جدًّا	12

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية (%)		
5-الاختبار أو تجريب النموذج (Test)	تدعم قدرة الطلَّاب على تقييم نتائج النماذج والتجارب.	0	0.00	غير متوفر	14
	تحدد معايير التَّصميم التي سيتم في ضوئها الحكم على الكفاءة النموذج الأوَّلي.	0	0.00	غير متوفر	14
	تضمن مهارات تعديل أو تحسين النماذج وفقًا للنتائج.	0	0.00	غير متوفر	14
	توظيف التغذية الراجعة لتحسين الفهم العلمي وتطوير الحلول المقترحة.	16	22.22	متوسط	3
	تحفيز الطلَّاب للتفكير النَّقدي في جدوى الفرضيات.	3	4.17	منخفض جدًّا	12
	تمكين الطلَّاب من تعديل الحلول استنادًا إلى البيانات والملاحظات المستجدة.	7	9.72	منخفض جدًّا	9
إجمالي التكرارات		210	9.11	منخفض	

يبين الجدول السابق أن توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في أهداف الأحياء للصف الأوَّل الثَّانوي جاء منخفضًا جدًّا بنسبة كلية ٩,١١٪، ممَّا يعكس ضعف إدماج هذه المهارات في المنهج. ففي التعاطف ظهر توافر محدود ببعض المؤشرات (٢٩,١٧٪) للملاحظة الدقيقة، وتصحيح التصورات الخاطئة، بينما جاءت مهارة تحديد المشكلة متفاوتةً؛ إذ سجلت مؤشرات مثل التركيز على المفاهيم الأساسية والتساؤلات العلمية نسبةً متوسطةً (٢٧,٧٨٪)، أما توليد الأفكار فكان من أضعف المهارات أقل من (١٣٪)، وبناء النماذج الأولية شبه غائب تمامًا (٠٪) لمعظم المؤشرات، كما ظلت مؤشرات مثل الفهم السببي، أو استخدام الرسم والمحاكاة منخفضةً جدًّا، وبالنسبة لمهارة الاختبار، فقد غابت معظم المؤشرات باستثناء التغذية الراجعة التي سجلت (٢٢,٢٢٪) فقط.

ثانيًا: الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية للصف الثاني الفصل الأوَّل

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية الصف الثاني الفصل الأوَّل العدد الكلي للأهداف (٤٥) هدفًا:

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية(%)		
1.– التعاطف	ترتبط باهتمامات الطلَّاب اليومية في موضوعات الأحياء.	0	0.00	غير متوفر	6
	تحدد أسباب وأهمية حل المشكلة.	6	13.33	منخفض	4
	تثير فضول الطلَّاب نحو الظواهر البيولوجية المحيطة.	4	8.89	منخفض جدًّا	5
	تراعي الفروق الفردية بين المتعلِّمين في الخلفيات المعرفية والثقافية.	0	0.00	غير متوفر	6
	تحفيز الطلَّاب للملاحظة الدقيقة، وجمع البيانات البيولوجية.	45	100.00	مرتفع جدًّا	1
	تصحيح التصورات الخاطئة لدى الطلَّاب من خلال أنشطة تعليميَّة موجهة.	0	0.00	غير متوفر	6
2–مهارة التعريف تحديد المشكلة (Define)	تضمن صياغة المشكلة البيولوجية المستهدفة بصورة واضحة ومحددة.	0	0.00	غير متوفر	6
	تحدد الأفكار السابقة التي يريد الحصول عليها قبل دراسة المشكلة.	0	0.00	غير متوفر	6
	تضمن مشكلات ترتبط بقضايا بيئية، أو صحية معاصرة، تمس حياة الطالب اليومية.	0	0.00	غير متوفر	6
	التركيز على مفاهيم أساسية تستحق المعالجة والتعمق.	36	80.00	مرتفع	2
	تحديد الجوانب الغامضة أو الصعبة في المفاهيم البيولوجية.	0	0.00	غير متوفر	6
	توجيه الطلَّاب نحو تساؤلات محددة وقابلة للتحقيق العلمي.	45	100.00	مرتفع جدًّا	1
3– توليد الأفكار (Ideate) أو التصور	تشجيع للطلاب على طرح حلول مبتكرة للمشكلات البيولوجية.	0	0.00	غير متوفر	6
	تقدم أمثلةً بصرية، أو رسومات، أو صورًا تسهِّل استيعاب الأفكار المطروحة.	20	44.44	متوسط	3
	تشجيع الطلَّاب على اقتراح فرضيات متعددة لتفسير الظواهر الحيوية.	0	0.00	غير متوفر	6

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية(%)		
	تحفيز التَّفكير النَّقدي في الحلول البديلة والمقارنة بينها.	0	0.00	غير متوفر	6
	تعزيز وعي الطلَّاب بتأثير الحلول المقترحة على الإنسان والبيئة.	0	0.00	غير متوفر	
	تدعيم التَّفكير الإبداعي عند التعامل مع قضايا معقدة كالتلوث أو الوراثة.	0	0.00	غير متوفر	6
4- بناء النماذج الأولية (Prototype) أو مهارة النمذجة	تضمين مهارات تصميم نماذج مبسطة تشرح العمليات الحيوية كـ(التنفس – الهضم – النقل).	0	0.00	غير متوفر	6
	تحدد ماهيَّة النموذج الأوَّلي الذي يمثل حلًّا للمشكلة	0	0.00	غير متوفر	6
	تحدد متطلبات تصميم النموذج الأوَّلي من حيث الخامات الأولية.	0	0.00	غير متوفر	6
	توضح طريقة عمل النموذج الأوَّلي.	0	0.00	غير متوفر	6
	إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق خطوات علمية عملية في تصميم النماذج وتنفيذ التجارب.	0	0.00	غير متوفر	6
	تعزيز فهم العلاقات السببية بين مكونات الأنظمة الحيوية.	4	8.89	منخفض جدًّا	5
	تضمين أنشطة تطبيقية في تُمكّن الطلَّاب من تطوير حلول واقعية.	0	0.00	غير متوفر	6
	تدمج مهارات الرسم، والتمثيل، والمحاكاة العلمية.	0	0.00	غير متوفر	6
5-الاختبار أو تجريب النموذج (Test)	تدعم قدرة الطلَّاب على تقييم نتائج النماذج والتجارب.	0	0.00	غير متوفر	6
	تحدد معايير التَّصميم التي سيتمُّ في ضوئها الحكم على الكفاءة النموذج الأوَّلي.	0	0.00	غير متوفر	6
	تضمن مهارات تعديل أو تحسين النماذج وفقًا للنتائج.	0	0.00	غير متوفر	6
	توظيف التغذية الراجعة لتحسين الفهم العلمي وتطوير الحلول المقترحة.	16	35.56	متوسط	6
	تحفيز الطلَّاب للتفكير النَّقدي في جدوى الفرضيات.	0	0.00	غير متوفر	6
	تمكين الطلَّاب من تعديل الحلول استنادًا إلى البيانات والملاحظات المستجدة.	0	0.00	غير متوفر	6
إجمالي التكرارات		176	12.22%	منخفض	

يبين الجدول السابق أن توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في أهداف الأحياء للصف الثَّاني الثَّانوي (الفصل الأوَّل) جاء منخفضًا بنسبة كلية (١٢,٢٢٪)، ورغم تحسن طفيف مقارنة

بالصف الأوَّل الثَّانوي، بقيت معظم المهارات غائبةً، أو ضعيفةً، ففي التعاطف برز مؤشر الملاحظة الدقيقة، وجمع البيانات بنسبة (١٠٠٪) فقط، بينما غابت باقي المؤشرات. أمَّا تحديد المشكلة فسجل تميزًا في توجيه التساؤلات العلمية (١٠٠٪) والتركيز على المفاهيم الأساسية (٨٠٪)، مقابل غياب بقية المؤشرات. وفي توليد الأفكار اقتصر التوافر على الأمثلة البصرية (٤٤,٤٤٪)، ممَّا يعكس ضعف دعم الإبداع، بينما جاءت مهارة بناء النماذج الأوليَّة شبه غائبة (٨,٨٩٪)، ومهارة الاختبار محدودة باستثناء التغذية الراجعة (٣٥,٥٦٪).

ثالثًا: الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية الثَّاني الفصل الثَّاني

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية الصف الثَّاني الفصل الثَّاني العدد الكلي للأهداف (٤١) هدفًا.

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	التكرار	متوفر	مستوى التوفر	الترتيب
			النسبة المئوية (%)		
1- التعاطف	ترتبط باهتمامات الطلَّاب اليومية في موضوعات الأحياء.	41	100.00	مرتفع جدًّا	1
	تحدد أسباب وأهمية حل المشكلة.	7	17.07	منخفض	7
	تثير فضول الطلَّاب نحو الظواهر البيولوجية المحيطة.	35	85.37	مرتفع	2
	تراعي الفروق الفردية بين المتعلِّمين في الخلفيات المعرفية والثقافية.	5	12.20	منخفض	9
	تحفيز الطلَّاب للملاحظة الدقيقة وجمع البيانات البيولوجية.	41	100.00	مرتفع جدًّا	1
	تصحيح التصورات الخاطئة لدى الطلَّاب من خلال أنشطة تعليميَّة موجهة.	41	100.00	مرتفع جدًّا	1
2- مهارة التعريف تحديد المشكلة (Define)	تضمن صياغة المشكلة البيولوجية المستهدفة بصورة واضحة ومحددة.	6	14.63	منخفض	8
	تحدد الأفكار السابقة التي يريد الحصول عليها قبل دراسة المشكلة.	6	14.63	منخفض	8
	تضمن مشكلات ترتبط بقضايا بيئية، أو صحية معاصرة، تمس حياة الطالب اليومية.	23	56.10	متوسط	4

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	التكرار	متوفر: النسبة المئوية (%)	مستوى التوفر	الترتيب
	التركيز على مفاهيم أساسية تستحق المعالجة والتعمق.	41	100.00	مرتفع جدًّا	1
	تحديد الجوانب الغامضة أو الصعبة في المفاهيم البيولوجية.	41	100.00	مرتفع جدًّا	1
	توجيه الطلَّاب نحو تساؤلات محددة وقابلة للتحقيق العلمي.	41	100.00	مرتفع جدًّا	1
3- توليد الأفكار (Ideate) أو التصور	تشجيع للطلاب على طرح حلول مبتكرة للمشكلات البيولوجية.	3	7.32	منخفض جدًّا	
	تقدم أمثلة بصرية، أو رسوماتٍ، أو صورًا تسهل استيعاب الأفكار المطروحة.	41	100.00	مرتفع جدًّا	1
	تشجيع الطلَّاب على اقتراح فرضيات متعددة لتفسير الظواهر الحيوية.	9	21.95	منخفض	6
	تحفيز التَّفكير النَّقدي في الحلول البديلة والمقارنة بينها.	7	17.07	منخفض	7
	تعزيز وعي الطلَّاب بتأثير الحلول المقترحة على الإنسان والبيئة.	7	17.07	منخفض	7
	تدعيم التَّفكير الإبداعي عند التعامل مع قضايا معقدة كالتلوث أو الوراثة.	4	9.76	منخفض جدًّا	10
4- بناء النماذج الأولية (Prototype) أو مهارة النمذجة	تضمين مهارات تصميم نماذج مبسطة تشرح العمليات الحيوية كـ(التنفس- الهضم- النقل).	3	7.32	منخفض جدًّا	11
	تحدد ماهية النموذج الأوَّلي الذي يمثل حل للمشكلة	0	0.00	غير متوفر	13
	تحدد متطلبات تصميم النموذج الأوَّلي من حيث الخامات الأولية.	3	7.32	منخفض جدًّا	11
	توضح طريقة عمل النموذج الأوَّلي.	0	0.00	غير متوفر	13
	إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق خطوات علمية عملية في تصميم النماذج، وتنفيذ التجارب.	0	0.00	غير متوفر	13
	تعزيز فهم العلاقات السببية بين مكونات الأنظمة الحيوية.	26	63.41	متوسط	3
	تضمين أنشطة تطبيقية في تُمكّن الطلَّاب من تطوير حلول واقعية.	1	2.44	منخفض جدًّا	12
	تدمج مهارات الرسم، والتمثيل، والمحاكاة العلمية.	3	7.32	منخفض	11

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	التكرار	متوفر: النسبة المئوية (%)	مستوى التوفر	الترتيب
				جدًّا	
5-الاختبار أو تجريب النموذج (Test)	تدعم قدرة الطلَّاب على تقييم نتائج النماذج والتجارب.	0	0.00	غير متوفر	13
	تحدد معايير التَّصميم التي سيتمُّ في ضوئها الحكم على الكفاءة النموذج الأوَّلي.	0	0.00	غير متوفر	13
	تضمن مهارات تعديل أو تحسين النماذج وفقًا للنتائج.	0	0.00	غير متوفر	13
	توظيف التغذية الراجعة لتحسين الفهم العلمي وتطوير الحلول المقترحة.	23	56.10	متوسط	4
	تحفيز الطلَّاب للتفكير النَّقدي في جدوى الفرضيات.	10	24.39	منخفض	5
	تمكين الطلَّاب من تعديل الحلول استنادًا إلى البيانات والملاحظات المستجدة.	0	0.00	غير متوفر	13
إجمالي التكرارات		468	35.67	متوسط	

يبين الجدول السابق أن توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في أهداف الأحياء للصف الثَّاني الثَّانوي (الفصل الثَّاني) جاء بمستوى متوسط بنسبة (٣٥,٦٧٪) مقابل (٦٤,٣٢٪) لغير المتوافر. برزت مهارة التعاطف بتوافر قوي لبعض المؤشرات (١٠٠٪) لارتباط المحتوى باهتمامات الطلَّاب، والملاحظة الدقيقة، وتصحيح التصورات)، بينما انخفضت مؤشرات مثل تحديد أسباب المشكلة (١٧,٠٧٪) ومراعاة الفروق الفردية (١٢,٢٠٪)، أما تحديد المشكلة فسجل (١٠٠٪) في التركيز على المفاهيم والتساؤلات العلمية، مقابل تدنٍ في صياغة المشكلة، وتحديد المعرفة السابقة (١٤,٦٣٪)، وفي توليد الأفكار ظهر تفاوت؛ حيث بلغ استخدام الأمثلة البصرية (١٠٠٪)، مقابل ضعف شديد في الابتكار والتَّفكير النَّقدي (٧,٣٢٪—٢١,٩٥٪)، وجاءت مهارة بناء النماذج الأولية ضعيفة جدًّا أقل من (١٠٪) مع غياب تصميم النموذج وتوضيح عمله (٠٪)، بينما شهدت مهارة الاختبار غياب معظم المؤشرات باستثناء التغذية الراجعة (٥٦,١٠٪)، ممَّا يبرز قصورًا في الجوانب التطبيقية.

رابعًا: الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية للصف الثَّاني الفصل الثَّالث

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية الصف الثَّاني الفصل الثَّالث العدد الكلي للأهداف (٥٨) هدفًا.

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية (%)		
1- التعاطف	ترتبط باهتمامات الطلَّاب اليومية في موضوعات الأحياء.	38	65.52	مرتفع	4
	تحدد أسباب وأهمية حل المشكلة.	11	18.97	منخفض	10
	تثير فضول الطلَّاب نحو الظواهر البيولوجية المحيطة.	53	91.38	مرتفع جدًّا	2
	تراعى الفروق الفردية بين المتعلِّمين في الخلفيات المعرفية والثقافية.	0	0.00	غير متوفر	16
	تحفيز الطلَّاب للملاحظة الدقيقة وجمع البيانات البيولوجية.	58	100.00	مرتفع جدًّا	1
	تصحيح التصورات الخاطئة لدى الطلَّاب من خلال أنشطة تعليميَّة موجهة.	48	82.76	مرتفع	3
2-مهارة التعريف تحديد المشكلة (Define)	تضمن صياغة المشكلة البيولوجية المستهدفة بصورة واضحة ومحددة.	0	0.00	غير متوفر	16
	تحدد الأفكار السابقة التي يريد الحصول عليها قبل دراسة المشكلة.	0	0.00	غير متوفر	16
	تضمن مشكلات ترتبط بقضايا بيئية، أو صحية معاصرة، تمس حياة الطالب اليومية.	39	67.24	مرتفع	4
	التركيز على مفاهيم أساسية تستحق المعالجة والتعمق.	58	100.00	مرتفع جدًّا	1
	تحديد الجوانب الغامضة أو الصعبة في المفاهيم البيولوجية.	58	100.00	مرتفع جدًّا	1
	توجيه الطلَّاب نحو تساؤلات محددة وقابلة للتحقيق العلمي.	58	100.00	مرتفع جدًّا	1

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية (%)		
3- توليد الأفكار (Ideate) أو التصور	تشجيع للطلاب على طرح حلول مبتكرة للمشكلات البيولوجية.	0	0.00	غير متوفر	16
	تقدم أمثلةً بصريةً، أو رسومات، أو صورًا تسهل استيعاب الأفكار المطروحة.	39	67.24	مرتفع	4
	تشجيع الطلَّاب على اقتراح فرضيات متعددة لتفسير الظواهر الحيوية.	7	12.07	منخفض	13
	تحفيز التَّفكير النَّقدي في الحلول البديلة والمقارنة بينها.	8	13.79	منخفض	12
	تعزيز وعي الطلَّاب بتأثير الحلول المقترحة على الإنسان والبيئة.	6	10.34	منخفض جدًّا	14
	تدعيم التَّفكير الإبداعي عند التعامل مع قضايا معقدة كالتلوث، أو الوراثة.	4	6.90	منخفض جدًّا	15
4- بناء النماذج الأولية (Prototype) أو مهارة النمذجة	تضمين مهارات تصميم نماذج مبسطة تشرح العمليات الحيوية كـ(التنفس- الهضم- النقل).	1	1.72	منخفض جدًّا	15
	تحدد ماهيَّة النموذج الأوَّلي الذي يمثل حل للمشكلة	1	1.72	منخفض جدًّا	15
	تحدد متطلبات تصميم النموذج الأوَّلي من حيث الخامات الأولية.	0	0.00	غير متوفر	16
	توضح طريقة عمل النموذج الأولي.	0	0.00	غير متوفر	16
	إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق خطوات علمية عملية في تصميم النماذج وتنفيذ التجارب.	0	0.00	غير متوفر	16
	تعزيز فهم العلاقات السببية بين مكونات الأنظمة الحيوية.	17	29.31	منخفض	11
	تضمين أنشطة تطبيقية في تُمكّن الطلَّاب من تطوير حلول واقعية.	1	1.72	منخفض جدًّا	15
	تدمج مهارات الرسم، والتمثيل، والمحاكاة العلمية.	2	3.45	منخفض جدًّا	14
5-الاختبار أو تجريب النموذج	تدعم قدرة الطلَّاب على تقييم نتائج النماذج والتجارب.	0	0.00	غير متوفر	16

المهارات الرئيسة	المؤشرات اللازم توافرها في الأهداف	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية (%)		
(Test)	تحدد معايير التَّصميم التي سيتمُّ في ضوئها الحكم على الكفاءة النموذج الأوَّلي	0	0.00	غير متوفر	16
	تضمن مهارات تعديل أو تحسين النماذج وفقًا للنتائج.	0	0.00	غير متوفر	16
	توظيف التغذية الراجعة لتحسين الفهم العلمي وتطوير الحلول المقترحة.	27	46.55	متوسط	7
	تحفيز الطلَّاب للتفكير النَّقدي في جدوى الفرضيات.	4	6.90	منخفض جدًّا	14
	تمكين الطلَّاب من تعديل الحلول استنادًا إلى البيانات والملاحظات المستجدة.	0	0.00	غير متوفر	16
إجمالي التكرارات		538	28.98	متوسط	

يبين الجدول السابق أن مستوى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في أهداف الأحياء للصف الثَّاني الثَّانوي (الفصل الثَّالث) جاء متوسطًا بنسبة (٢٨,٩٨٪) مقابل (٧١,٠١٪) لغير المتوافر. سجلت مهارة التعاطف أعلى المؤشرات (الملاحظة الدقيقة (١٠٠٪)، فضول الطلَّاب (٩١,٣٨٪)، تصحيح التصورات (٨٢,٧٦٪) مع غياب تام لمراعاة الفروق الفردية (٠٪)، أما تحديد المشكلة، فتميز بتوافر التركيز على المفاهيم وتوجيه الأسئلة (١٠٠٪)، لكنه افتقر لصياغة المشكلة، وتحديد المعارف السابقة (٠٪). وفي توليد الأفكار غاب تشجيع الابتكار (٠٪)، بينما ظهر استخدام الأمثلة البصرية بنسبة (٦٧,٢٤٪)، وتراجعت مؤشرات التَّفكير النَّقدي والإبداعي إلى أقل من (١٤٪)، وجاءت مهارة بناء النماذج الأولية ضعيفة جدًّا (٠٪—٣,٤٥٪) مع غياب تصميم النماذج وتوضيح آليَّة عملها. أمَّا الاختبار، فشهد غيابًا شبه كامل باستثناء مؤشر التغذية الراجعة (٤٦,٥٥٪)، ممَّا يعكس ضعف تفعيل التجريب والتحسين.

خامسًا: الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية

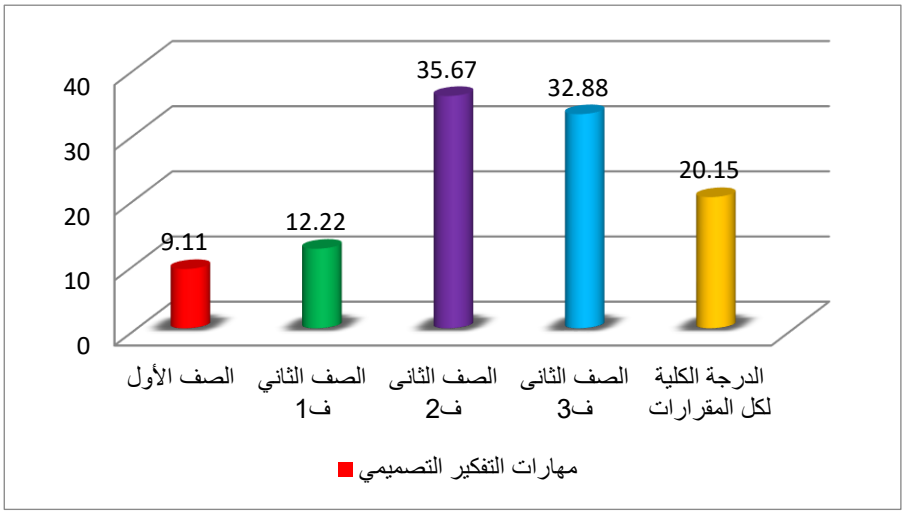
جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية:

م	الصفوف الدراسية	متوفر		مستوى التوفر	الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية		
1	الصف الأوَّل الثانوي	210	9.11	منخفض	4
2	الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الأوَّل	176	12.22	منخفض	3
3	الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الثَّاني	468	35.67	متوسط	1
4	الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الثَّالث	538	28.98	متوسط	2
	إجمالي التكرارات	1392	20.15	متوسط	-

يبين الجدول أن مستوى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية على العموم متوسط؛ حيث بلغت نسبة التوافر الكلية (٢٠,١٥٪).

وبالتفصيل حسب الصفوف الدراسية، يظهر أن الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الثَّاني يحتلُّ المرتبة الأولى من حيث مستوى التوفر بنسبة (٣٥,٦٧٪)، يليه الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الثَّالث بنسبة (٢٨,٩٨٪) أما الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الأوَّل، والصف الأوَّل الثَّانوي، فكانا أقلَّ توافرًا لهذه المهارات، بنسب (١٢,٢٢٪)، و(٩,١١٪) على التوالي، وهذا يشير إلى وجود تحسُّنٍ نسبيٍّ في دمج مهارات التَّفكير التَّصميمي مع تقدم الصفوف الدراسية، لكن المعدل العام ما يزال يشير إلى حاجة ملحةٍ لتعزيز هذه المهارات بشكلٍ أكبر في المناهج، ويمكن توضيح النتائج السابقة من خلال الرسم البياني التالي:

الشكل (١) نتائج مدى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية:



مناقشة نتائج البحث:

أظهرت نتائج تحليل مدى توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي في الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء في المرحلة الثَّانوية ضعفًا واضحًا، حيث بلغ متوسط التوافر العام (٢٠,١٥٪) فقط، هذا يشير إلى غياب الرؤية المنهجية المتكاملة في تضمين التَّفكير التَّصميمي كأحد مرتكزات تعليم الأحياء، كما كشفت النتائج عن تفاوت نسبي في نسب التوافر بين الصفوف الدراسية؛ إذ بلغت أعلى نسبة في الصف الثَّاني الثَّانوي الفصل الدراسي الثَّاني (٣٥,٦٧٪)، بينما كانت النسبة الأدنى في الصف الأوَّل الثَّانوي (٩,١١٪)، ما يوضح تدرُّجًا محدودًا لا يرتقي إلى مستوى التمكين الحقيقي لهذه المهارات، والتركيز على المعرفة النظرية وهيمنة الأهداف المتعلقة بـ"الحفظ" و"الفهم" و"التذكُّر" على حساب الأهداف الأدائية والإبداعية (التطبيق، والتحليل، والابتكار)، أمَّا النسبة (٢٠,١٥٪)، يدل التفاوت بين الصفوف وعدم وجود تدرج واضح في صعوبة المهارات على أن دمج التَّفكير التَّصميمي كان عشوائيًّا، وليس نتيجة تخطيط منهجي، وإهمال الجانب التطبيقي (العملي)، أما نسبة الصف الأوَّل ثانوي (٩,١١٪) يدل على حاجة ملحة لإعادة

صياغة الأهداف لدمج مهارات التَّفكير التَّصميمي، كذلك وضح التفاوت الكبير في نسب التوافر بين الصفوف (من ٩,١١٪ إلى ٣٥,٦٧٪) يدلُّ على غياب التدرج المنطقي في تقديم المهارات، حيث تقدم المهارات الأساسية (كالتعاطف والملاحظة) في الصفوف الدنيا، ثم تنتقل إلى مهارات أكثر تعقيدًا في الصفوف العليا.

وتُعدُّ هذه النتائج متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (ضايع، ٢٠٢٢؛ وفهد،٢٠٢١؛ والزبيدي ومحمود، ٢٠١٩) حول أهمية التَّفكير التَّصميمي في تحسين الأداء العملي والتفاعلي للطلاب، ممَّا يعكس فجوةً بين الإمكانات المتوقعة والتطبيق الفعلي، وكذلك التحسُّن في فهم المفاهيم العلمية عبر تطبيق أنشطة قائمة على الملاحظة والتفسير في سياق التَّفكير التَّصميمي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (الدوسري والعبد الكريم، ٢٠٢٤؛ وكرستين، ٢٠١٩) حيث ظهر تأثيرٌ ملموسٌ لوحدة تعليميَّة قائمة على التَّفكير التَّصميمي في رفع مهارات التَّفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثَّانوية، وكذلك إبراز الدور الإيجابي للتفكير التَّصميمي في جعل الدروس أكثر تحفيزًا، وهو ما لم يظهر انعكاسه في أهداف مقرَّر الأحياء الحالي.

وتُظهر نتائج الدراسة الحالية وجود فجوة واضحةٍ بين التوجهات التربوية المعاصرة الداعية إلى دمج مهارات التَّفكير التَّصميمي في التعليم، وبين الواقع الفعلي للأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء، خصوصًا في الجوانب التطبيقية والإبداعية. وهو ما يستدعي إعادة صياغة الأهداف، وتدريب المعلمين على مهارات التَّفكير التَّصميمي، بالإضافة إلى تبني أنشطة تعليميَّة تطبيقية تدعم الابتكار والتجريب والتقييم النَّقدي. وتتماشى هذه التوصيات مع توجهات الدراسات السابقة، التي أكَّدت أهمية ربط التعليم بمهارات المستقبل، وتفعيل التَّفكير التَّصميمي كمدخل فاعلٍ لتطوير المناهج، وتحقيق جودة التَّعلُّم.

عرض النَّتائج المتعلقة بالإجابة على السُّؤال الثَّالث، وينص على: ما التصور المقترح لأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ إعداد تصور مقترح لتطوير أهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء بالمرحلة الثَّانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي، ويتكون التصور المقترح من التالي:

أوَّلًا: المقدمة:

ويُعَدُّ التَّفكير التَّصميمي أحد الأساليب الحديثة لتعزيز التَّفكير النَّقدي والإبداعي. وقد أظهر تحليل أهداف تدريس الأحياء بالمرحلة الثَّانوية فجوة واضحة في إدماج هذه المهارات، خصوصًا التطبيقية منها كتوليد الأفكار وبناء النماذج الأولية، واختبار الحلول، ومن هنا يأتي هذا التصوُّر المقترح لتطوير أهداف الأحياء بما يُعزِّز هذه المهارات ويركِّز على الجوانب ذات التوافر المنخفض.

ثانيًا: مبررات التصور المقترح:

١. ضعف توافر المهارات التطبيقية: أظهرت النتائج ضعفًا كبيرًا في توافر مهارات التَّفكير التَّصميمي التطبيقية مثل بناء النماذج الأولية، واختبار الحلول، وهذه المهارات ضرورية لتطوير القدرة على التجريب والتعديل في حل المشكلات.

٢. تدني مستوى توافر المؤشرات الأساسية: مثل صياغة المشكلة البيولوجية، وتحديد الأفكار السابقة.

٣. غياب الأنشطة التفاعلية: التي تُحفِّز التَّفكير النَّقدي والإبداعي لدى الطلَّاب.

ثالثًا: فلسفة التصوُّر المقترح:

يرتكز التصور المقترح على دمج مهارات التَّفكير التَّصميمي بشكل منهجي في أهداف تدريس الأحياء، يتم ذلك من خلال:

١. إعادة صياغة الأهداف التعليميَّة: لتشمل المهارات الأساسية للتفكير التَّصميمي مثل تحديد المشكلة، وتوليد الأفكار، وبناء النماذج الأولية، واختبار الحلول.

٢. تعزيز أهداف تعليم الأحياء بأهداف تتعلق بالأنشطة العملية: التي تشجع الطلَّاب على التفاعل مع المحتوى البيولوجي بشكل عملي وتجريبي.

٣. تحفيز التَّفكير النَّقدي: من خلال تضمين الأهداف التي تُشجِّع الطلَّاب على تطوير حلول مبتكرة للمشاكل البيولوجية.

رابعًا: أهداف التصور المقترح:

١. دمج مهارات التَّفكير التَّصميمي في صياغة الأهداف التعليميَّة.

٢. إدراج أهداف تتعلق بتحديد المشكلات البيولوجية، وربطها بالقضايا البيئية والصحية المعاصرة.

٣. تحفيز التَّفكير النَّقدي والإبداعي من خلال إدراج أهداف تتعلق أنشطة تفاعلية تشجِّع الطلَّاب على توليد أفكار وحلول جديدة للمشاكل البيولوجية.

٤. دمج أهداف تتعلق بالأنشطة التطبيقية التي تسمح للطلاب بتطوير النماذج الأولية، واختبار الفرضيات.

خامسًا: محاور تطوير الأهداف التعليميَّة لتدريس الأحياء في ضوء مهارات التَّفكير التَّصميمي:

١- التعاطف (Empathize)

أ- ربط موضوعات الأحياء باهتمامات الطلَّاب اليومية:

- أن يستنتج الطالب العلاقة بين النظام الغذائي اليومي للفرد، وصحة الجهاز الهضمي، ويقترح تعديلات مناسبة.
- أن يتتبع الطالب تأثير العادات الغذائية على مستوى السكر في الدم باستخدام دراسة حالة واقعية.

ب- تحديد أسباب وأهمية حلِّ المشكلة البيولوجية:

- أن يوضح الطالب أهمية فهم آليات مقاومة البكتيريا للمضادات الحيوية في تقليل انتشار العدوى.
- أن يناقش الطالب أهمية الحفاظ على التنوع الحيوي في استقرار النظم البيئية.

ج- إثارة الفضول نحو الظواهر البيولوجية المحيطة:

- أن يستكشف الطالب كيفية تكيُّف الكائنات الحية في البيئات القاسية، ويعبر عن تساؤلاته حول ذلك.

- أن يطرح الطالب أسئلةً بحثيةً حول تأثير الضوء الصناعي على نمو النباتات في المنازل.

د- مراعاة الفروق الفردية في الخلفيات المعرفية والثقافية:

- أن يصمم الطالب عرضًا بيولوجيًا يراعي اختلاف خلفيات الزملاء في المفاهيم العلمية السابقة.
- أن يختار الطالب أمثلةً من بيئته المحلية لشرح ظاهرة بيولوجية لزملائه من مناطق مختلفة.

هـ- تصحيح التصورات الخاطئة بأنشطة موجهة:

- أن يعيد الطَّالب صياغة تفسيره لكيفية انتقال الصفات الوراثية بعد نشاط محاكاة للوراثة.
- أن يُصحِّح الطالب فهمه لوظائف أجزاء الخلية بعد تجربة افتراضية تفاعلية.

٢- تحديد المشكلة البيولوجية (Define):

أ- صياغة المشكلة البيولوجية بوضوح: يجب أن تشمل الأهداف التعليميَّة إعداد الطالب لصياغة مشكلات بيولوجية بطريقة علمية واضحة، مع إدماج الأنشطة التي تساعد الطالب في تحديد هذه المشكلات بدقة مثل التالي:

- أن يتمكَّن الطالب من تحديد العوامل البيئية التي تؤثر على نمو النبات، وتوضيح العلاقة بينها.
- أن يستطيع الطالب تفسير تأثير التغيرات المناخية على التنوع البيولوجي في المناطق الاستوائية.

ب- تحديد الأفكار السابقة: من الضروري تضمين أهداف تعليميَّة تساعد الطالب على استكشاف الأفكار المبدئية قبل دراسة المشكلة البيولوجية، وهو ما لم يتوافر في الأهداف الحالية مثل التالي:

- أن يستطيع الطالب تحليل تأثير المواد الكيميائية على خلايا الكائنات الحية بناءً على المعطيات البيئية المتاحة.

– أن يتمكَّن الطالب من تحديد المبادئ الأساسية للمناعة، ويطبقها لفهم التفاعل بين الأجسام المضادة والأنتيجينات.

ج – التأكُّد من ارتباط المشكلات بالقضايا البيئية والصحية المعاصرة: يجب أن تتضمن الأهداف التعليميَّة مشكلات بيئيةً، أو صحيةً تمس حياة الطالب اليومية، مثل التالي:

– أن يتمكَّن الطالب من دراسة تأثير التلوث الناتج عن المصانع على الأنظمة البيئية في المناطق المجاورة، ويقترح حلولًا عملية.

– أن يشرح الطالب آثار الاحتباس الحراري على الحياة البحرية في المحيطات باستخدام مصادر علمية حديثة.

٣– توليد الأفكار (Ideate)

أ– تشجيع الطَّالب على طرح حلول مبتكرة: من الضروري أن تشجع الأهداف الطالب على التَّفكير النَّقدي والإبداعي عبر طرح حلول مبتكرة للمشاكل البيولوجية مثل التالي:

– أن يطرح الطالب حلولًا مبتكرةً لتحسين جودة المياه في الأنهار الملوثة باستخدام تقنيات جديدةٍ وفعَّالةٍ.

– أن يتمكَّن الطالب من تصميم أنظمة بيئية مستدامة في المناطق الحضرية باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

ب– تشجيع الطالب على تقديم فرضيات متعددة: يجب أن تركز الأهداف التعليميَّة على تشجيع الطالب على اقتراح فرضيات متعددةٍ لحلِّ المشكلات البيولوجية مثل التالي:

– أن يستطيع الطالب تقديم فرضيات متعددة حول تأثير الضوء على نمو النبات، وتفسير النتائج بناءً على التجربة.

– أن يتمكَّن الطالب من طرح فرضيات حول تأثير إدخال نوع جديد من الكائنات البحرية على العلاقات الغذائية في البحر الأحمر.

ج– استخدام الأمثلة البصرية والرسومات: يتعين أن تشمل الأهداف استخدام الرسوم والأمثلة البصرية؛ لتسهيل استيعاب الأفكار البيولوجية المعقدة، مثل التالي:

– أن يتمكَّن الطالب من رسم سلسلة الغذاء في النظام البيئي البحري، ويحدد التفاعلات بين الكائنات الحية المختلفة.

– أن يتمكَّن الطَّالب من تصميم رسم بياني يوضح تأثير التلوث في الهواء على التنوع البيولوجي في الغابات.

٤. بناء النماذج الأوَّلية (Prototype)

أ– إدخال الأنشطة التطبيقية في تصميم النماذج: يجب أن تتضمن الأهداف تعليم الطالب تصميم نماذج بيولوجية تشرح العمليات الحيوية مثل التنفس، والهضم، والنقل. كما يجب أن يتمَّ تحفيز الطالب على تطبيق خطوات عملية في تصميم النماذج، وتنفيذ التجارب البيولوجية مثل التالي:

– أن يتمكَّن الطالب من بناء نموذج حيوي يوضح كيفية انتقال المواد الغذائية عبر الجسم باستخدام الأنابيب الدقيقة.

– أن يبتكر الطالب نموذجًا يوضح التفاعل بين النباتات والحيوانات في نظام بيئي مغلق، ويستخدمه لدراسة الأنماط البيئية.

ب– تعزيز فهم العلاقات السببية: ينبغي أن تتضمن الأهداف تعزيز فهم الطالب للعلاقات السببية بين مكونات الأنظمة الحيوية، مثل التالي:

– أن يتمكَّن الطالب من تحليل العلاقة بين مكونات السلسلة الغذائية، وكيف تؤثر الحيوانات المفترسة في الكائنات الأخرى.

– أن يستنتج الطالب العلاقة بين التنوع البيولوجي، وتوازن النظام البيئي، ويحددوا عوامل التأثير الرئيسة.

–٥ اختبار النماذج (Test)

أ– دعم قدرة الطالب على تقييم النماذج: يجب أن تركز الأهداف على تعزيز قدرة الطالب على تقييم النماذج البيولوجية، واختبار الحلول بناءً على التجارب والبيانات المجمعة، مثل التالي:

– أن يتمكَّن الطالب من تقييم النماذج التي تمَّ تصميمها لدراسة تأثيرات التلوث على الكائنات الحية، ويحدد العوامل المؤثرة.

– أن يستطيع الطالب تحديد العوامل التي أثرت بشكل أكبر على نمو النباتات في تجاربهم العملية، وتقديم تقرير مفصَّلٍ.

ب–تحفيز الطالب على تعديل النماذج بناءً على التجارب: يجب أن تتيح الأهداف للطالب الفرصة لتعديل الحلول بناءً على ملاحظاتهم ونتائج التجارب مثل التالي:

– أن يعدِّل الطالب النماذج الخاصة به بناءً على الملاحظات والتغذية الراجعة من المعلم أو الزملاء.

– أن يغير الطالب بعض المتغيِّرات البيئية في النموذج لتحديد تأثيراتها على نتائج التجربة.

سادسًا: آليات وإستراتيجيات تنفيذ التصور المقترح:

١. إعداد دليل تدريبي شامل للمعلمين: يتضمَّن كيفية دمج مهارات التَّفكير التَّصميمي في تدريس الأحياء، بالإضافة إلى أساليب تعليميَّة تفاعلية تدعم تطوير مهارات الطلَّاب.

٢. تنظيم ورش عمل للمعلمين: لتمكينهم من استخدام مهارات التَّفكير التَّصميمي بشكل فعَّال في فصولهم الدراسية.

٣. تطوير منصات تعليميَّة رقمية تفاعلية: لدعم تعلم الطلَّاب من خلال المحاكاة والتجارب العلمية التي تشجع على التفاعل مع المحتوى البيولوجي.

٤. إطلاق مشاريع تطبيقية لطلاب الأحياء: تهدف إلى ربط المادة النظرية بالواقع العملي، بما في ذلك القضايا البيئية والصحية المعاصرة.

٥. تشكيل لجنة مختصة لمراجعة الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء في المرحلة الثَّانوية، وإدراج مهارات التَّفكير التَّصميمي بشكل متكامل.

٦. تطوير مواد تعليميَّة رقمية تفاعلية، مثل مقاطع الفيديو والمحاكاة العلمية، لتعزيز تطبيق المهارات البيولوجية.

٧. تنفيذ برامج تدريبية دورية للمعلمين لضمان تمكينهم من تطبيق هذه المهارات في الفصول الدراسية.

سابعًا: التحديات المحتملة:

١. نقص التدريب المستمر للمعلمين في استخدام مهارات التَّفكير التَّصميمي.

٢. الافتقار إلى الموارد التعليميَّة التي تدعم الأنشطة التطبيقية والنمذجة.

٣. القصور في بيئات التَّعلُّم التفاعلية التي تساعد الطلَّاب على التفاعل مع المحتوى البيولوجي بشكل فعّال.

ثامنًا: طرق التغلب على التحديات:

١. إجراء ورش عمل دورية للمعلمين لتمكينهم من تطبيق تقنيات التَّفكير التَّصميمي في تدريس الأحياء.

٢. توفير بيئات تعليميَّة تفاعلية تشمل أدوات النمذجة والمحاكاة لتعزيز التجربة التعليميَّة.

٣. التعاون مع مؤسسات تعليميَّة، وتقنية لتوفير مواد تعليميَّة تدعم التَّفكير التَّصميمي في تدريس الأحياء.

توصيات البحث:

١. يوصي البحث باعتماد الأهداف التعليمية المطورة التي قدمها التصور المقترح، وذلك لإدماج مهارات التفكير التصميمي الأساسية ضمن محتوى مقرر الأحياء. يجب أن تشمل هذه الأهداف صياغات واضحة تركز على تطوير كفاءات الطلاب في تحديد المشكلات بدقة، وتوليد الأفكار الإبداعية، وبناء النماذج الأولية، واختبار الحلول وتحسينها.

٢. دمج الأنشطة التفاعلية التعليميَّة التي تشجع الطلَّاب على التَّفكير النَّقدي والإبداعي، والتي تركز على حل المشكلات المعقدة مثل قضايا بيئية وصحية معاصرة (مثل التغير المناخي، والأوبئة، والاستدامة) ضمن الأهداف التعليميَّة لمقرَّر الأحياء، بحلول ابتكارية لها المعقدة، مثل المحاكاة العلمية، والنمذجة البيولوجية، لزيادة تحفيز الطلَّاب على تطبيق مهارات التَّفكير التَّصميمي بشكل عملي. لتمكين الطلَّاب من في حل مشكلات العالم الحقيقي

٣. تطوير أدوات تقييمية جديدة تتماشى مع طبيعة هذه المهارات. تقترح الدراسة استخدام أدوات تقييم بديلة، مثل مقاييس تقييم النماذج الأولية وتحليل عمليات البحث، لقياس مدى تمكن الطلاب من مهارات التفكير التصميمي بشكل دقيق، وذلك بدلاً من الاعتماد الكلي على الاختبارات التقليدية.

٤. تضمين التصور المقترح في السياسات التعليميَّة من خلال تحديث وثائق المناهج وأدلة المعلمين بالأهداف المعززة للتفكير التَّصميمي، ممَّا يسهم في تحسين تطبيق التَّفكير التَّصميمي داخل الصفوف الدراسية.

الدراسات المقترحة:

١. تحليل مدى توافق المناهج المطورة مع متطلبات التَّفكير التَّصميمي في تدريس المواد العلمية الأخرى مثل الكيمياء والفيزياء.

٢. قياس أثر تطبيق الأهداف التعليميَّة المعززة بالتَّفكير التَّصميمي على تحسين التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الثَّانوية في مقرَّر الأحياء، أو الكيمياء، أو الفيزياء.

٣. تقييم مدى توافر الكفايات اللازمة لدى معلمي الأحياء لتنفيذ الأهداف التعليميَّة المعتمدة على التَّفكير التَّصميمي في تدريس الأحياء.

٤. بناء نموذج تعليمي يتضمن مهارات التَّفكير التَّصميمي في تصميم المناهج (خاصةً الأهداف التعليميَّة) لمادة الأحياء بالمرحلة الثَّانوية.

٥. تحليل فعالية الأنشطة القائمة على المشكلات الواقعية (كالتحديات البيئية، أو الصحية) في تنمية مهارات التَّفكير التَّصميمي لدى طلاب الأحياء.

المراجع

المراجع العربية:

الباز، مروة محمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي في تعليم *STEM* لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتَّفكير التَّصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(١٢)، ١-٧٤.

جيلالي بو حمامة. (٢٠٠٥). أهمية الأهداف التعليميَّة ودورها في إنجاح عملية التَّعلُّم والتعليم. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٣، ٥- ٢٠.

الدوسري، سعد بن عبد الله بن سعد، والعبد الكريم وراشد بن حسين. (٢٠٢٤). أثر وحدة تعليميَّة مستندة على التَّفكير التَّصميمي في مهارات التَّفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأوَّل الثَّانوي. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية جامعة دمنهور، ١٦(٣).

رزق، حنان عبد الله أحمد. (٢٠٢٢). أثر إستراتيجية قائمة على مدخل التَّفكير التَّصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية- كلية التربية جامعة دمنهور،١٦(٣).

الزبيدي، نانسي عادل. (٢٠٢١). متغيِّرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين). مكتبة الأنجلو المصرية.

الزبيدي، نانسي عادل، و محمود ، خلف بني خلف. (٢٠٢٠). أثر تدريس وحدة تعليميَّة في العلوم قائمة على التَّفكير التَّصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التَّفكير الشكلي لديهن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٦)، ١٠٥٤-١٠٦٥.

الشمالي، هيام خليل. (٢٠٢٣). أثر اختلاف نمط التقديم (فردي- جماعي) بالتعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التَّفكير التَّصميمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات تصميم الأزياء في الكلية العلمية للتصميم. المجلة العربية للتربية النوعية، ٢٦ (٧)١-٢٢..

الشمراني، سعيد. (٢٠١٧). "تطوير المناهج التعليميَّة في المملكة العربية السعودية". مجلة التعليم والتطوير- جامعة أم القرى.

ضايع، منير محمد (٢٠٢٢). مهارات التَّفكير التَّصميمي في محتوى كتاب الفيزياء للصف الثَّالث المتوسط ومدى اكتساب الطلبة لها. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، (٣)، ١- ١٨.

عبد الله، عادل. (٢٠١٨). "أهمية تدريس الأحياء في ضوء المتغيِّرات العالمية". مجلة العلوم التربوية- جامعة الملك سعود.

عطية، سعدي جاسم، وإبراهيم، إيمان يونس. (٢٠٢١). بناء وقياس التَّفكير التَّصميمي لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث الذكاء، ١٥(٣١)، ١–٢٥.

العناني، حنان عبدب الحميد. (٢٠٠١). علم النفس التربوي. دار الصفاء.

العنزي، سالم، والعمري، عبد العزيز. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التَّفكير التَّصميمي في تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي لدى الطلَّاب الموهوبين بمدينة تبوك. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٤)، ٦٨–٨١.

فهد، أحمد. (٢٠٢١). تأثير استخدام إستراتيجية التفكير التصميمي في تحسين أداء الطلاب في مادة العلوم للمرحلة الإعدادية. المجلة العربية للعلوم التربوية، (٢)١٥، ٧٥١٠٢–.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.الرياض.

المؤتمر الأوَّل في العالم العربي. (٢٠٢١). التَّفكير التَّصميمي. مجلة الابتكار الاجتماعي،٤ (٥)، ٦٠–٦٥.

ترجمة المراجع العربية:

Abdullah, A. (2018). The importance of teaching biology in light of global variables. Journal of Educational Sciences, King Saud University.

Al-Anani, Hanan Abd Al-Hamid (2001). Educational Psychology, Dar Al-Safa: Amman.

Al-Anazi, S., & Al-Omari, A. (2017). The effectiveness of a training program based on design thinking in developing creative thinking skills among gifted students in Tabuk. International Specialized Educational Journal, 6(4), 68–81.

Al-Baz, M. M. (2018). The effectiveness of a training program in teaching STEM to develop depth of knowledge, teaching practices, and design thinking among in-service science teachers. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34(12), 1–74.

Al-Dosari, S. A. A., & Al-Abd Al-Karim, R. H. (2024). The effect of an instructional unit based on design thinking on creative thinking skills among first-year secondary school students. Journal of Educational and Human Sciences, Faculty of Education, Damanhour University, 16(3).

Al-Shamali, H. K. (2023). The effect of different presentation styles (individual vs. group) in project-based learning on developing design thinking skills and academic achievement among fashion design students at the Scientific College of Design. Arab Journal of Qualitative Education, 26(7), 1–22.

Al-Shamrani, S. (2017). Curriculum development in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Education and Development, Umm Al-Qura University.

Al-Zubaidi, N. A. (2021). Modern educational variables in the Arab environment (Rooting and localization). Cairo: Anglo Egyptian Library.

Al-Zubaidi, N. A., & Khalaf, M. B. K. (2020). The effect of teaching a science unit based on design thinking on acquiring physical concepts among eighth-grade students in light of their formal thinking. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28(6), 1054–1065.

Council of Economic and Development Affairs. (2016). Saudi Vision 2030.

Daei, Munir Muhammad (2022). Design thinking skills in the content of the physics textbook for the third intermediate grade and the extent to which students acquire them. Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, College of Education, Al-Qadisiyah University, Vol. 3, pp. 1-18.

Fahd, Ahmed. (2021). The effect of using the design thinking strategy on improving students' performance in middle school science. Arab Journal of Educational Sciences, 15(2), 75–102.

Jalali Bou Hamama (2005). The Importance of Educational Objectives and Their Role in the Success of the Learning and Teaching Process. Journal of Humanities, Issue 23, pp. 5-20.

Rizq, H. A. A. (2022). The effect of a strategy based on the design thinking approach in teaching mathematics on self-efficacy among intermediate school students in Makkah. Journal of Educational and Human Sciences, Faculty of Education, Damanhour University, 16(3).

The First Arab Conference. (2021). Design thinking. Journal of Social Innovation, 4(5), 60–65.

المراجع الأجنبية:

Beier, M. E., et al. (2018). "Design Thinking: A New Frontier for Science Education?" Journal of Research in Science Teaching.

Bahout, Abdel Gawad Abdel Gawad and Ashraf Mohamed El-Baradei, Kamal Mohamed El-Hafnawy (2022): Designing a 3D Virtual Learning Environment to Develop Design Thinking Skills among Educational Technology Students, Kafr El-Sheikh Journal of Education, Issue 107, 115-136.

Carsten Conner, L. D., & Perin, S. M. (2019). "Design Thinking and the Evolution of Human-Centered Science Education". In Design Thinking in the Classroom (pp. 87-104). Routledge.

Cassim, F. (2013). Hands on, hearts on, minds on: Design thinking within education. Design Education: International Journal of Art, 32(2), 190-202.

D.school Stanford. (2016). An introduction to design thinking guide. Retrieved fromhttps://web.stanford.edu/~mshanks/MichaelShanks/files/509554.pdf

Green, M. (2020). Design thinking for learning. Independent Schools Victoria.

Li, T., & Zhan, Z. (2022). A systematic review on design thinking integrated learning in K-12 education. Applied Sciences, 12(16), Article 8077.

Luka, I. (2014). Design thinking in pedagogy: Frameworks and uses. European Journal of Education, 54(4), 499–512.

Mootee, I. (2011). Teaching note: "Design thinking for creativity and business innovation series." New York, NY: Idea Couture Inc.

Parker, M., Cruz, L., Gachago, D., & Morkel, J. (2021). Design thinking for challenges and change in K-12 and teacher education. Journal of Cases in Educational Leadership, 24(1), 3-14.

Patton, M. Q. 2015. Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Reddy, E. N., & Reddy, N. S. (2023). Design thinking evolution & its importance in business. International Journal of Scientific Research in Engineering and Management, 7(3), 1-6.

Retna, K. S. (2016). "Thinking about 'design thinking': A study of teacher experiences". Asia Pacific Journal of Education, 36(1), 5-19.

Rusmann, A., & Ejsing-Duun, S. (2022). When design thinking goes to school: A literature review of design competences for the K-12 level. International Journal of Technology and Design Education.

Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into design thinking in education. Design and Technology Education: An International Journal, 17(3), 8-19.

Simon,H.,(1996). The sciencesof the artificial (3rd ed) London: Cambridge, The MIT press.

Spencer, J., & Juliani, A. J. (2016). Launch: Using design thinking to boost creativity and bring out the maker in every student (1st ed.). Dave Burgess Consulting, Inc.

Thienen, J., Royalty, A., & Meinel, C. (2017). Design thinking in higher education: How students become dedicated creative problem solvers. In C. Zhou (Ed.), Handbook of research on creative problem solving skill development in higher education.

Tu, J., Liu, L., & Wu, K. (2018). Study on the learning effectiveness of Stanford design thinking in integrated design education. Sustainability, 10(7), 26-49.

تصوُّر مقترَح لتحقيق الاقتصاد الأخضر بجامعة حائل في ضوء تطبيق نموذج ماكينزي

A proposed vision for achieving a green economy at Hail University based on the application of the McKinsey model

إعداد

د. ندى بنت زويد المطيري

أستاذ القيادة التربوية المشارك

قسم القيادة التربوية–كليَّة التربية – جامعه حائل

Dr. Nada Zuwaid Al-Mutairi

Associate Professor of Educational Leadership

Department of Educational Leadership - College of Education - Hail University

Email: almutairi@uoh.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-022

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٠١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/٢٦ م

المستخلص

هدف البحثُ إلى إعداد تصوُّر مقترَح لتحقيق الاقتصاد الأخضر بجامعة حائل في ضوء تطبيق نموذج ماكينزي، وكذلك التعرُّفُ على مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر، ومستوى تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده، وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل، وتفسير التبايُن في تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده، وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل تبعًا للمسمَّى الوظيفي، واتَّبَع البحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق البحث على (٤١٤) من القيادات الأكاديميَّة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل.

وتوصَّل البحث إلى العديد من النتائج منها: أن مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع، وجاء مجالُ التدريس في الترتيب الأوَّل بمتوسط حسابي (٣,٥٨٢١)، يليه مجالُ البحث العلمي (٣,٤٩٦)، وأخيرًا مجالُ خدمة المجتمع (٣,٤٨٩)، كما أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع. كما أسفرت النتائجُ عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجَبة ذات دَلالة إحصائيَّة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل عند مستوى (٠,٠١). وكان من أهم توصيات البحث: تحقيق التوافُق بيْنَ مخرَجات تعلُّم البرامج القائمة والمستحدَثة معَ المعايير المهنيَّة للوظائف الخضراء، إنشاء مراكز بحثيَّة تطبِّق مفاهيم ومبادئ الاقتصاد الأخضر.

الكلمات المفتاحيَّة: الاقتصاد الأخضر، نموذج ماكينزي، جامعة حائل.

Abstract

The aim of the research was to prepare a proposed vision for achieving the green economy in light of the application of the McKinsey model at the University of Hail, as well as to identify the level of achieving the green economy and the level of application of the McKinsey model at the University of Hail. In addition to revealing the relationship between the application of the McKinsey model with its dimensions and the achievement of the green economy at Hail University, and explaining the variation in the application of the McKinsey model with its dimensions and the achievement of the green economy at Hail University according to the job title. The research followed the descriptive approach, and the research was applied to (414) academic leaders and faculty members at Hail University. The research reached many results, including: The level of achieving the green economy at Hail University is medium to high, with the field of teaching coming in first place, followed by the field of scientific research, and finally the field of community service. The level of applying the McKinsey model at Hail University is medium to high. The results also showed a positive correlation with statistical significance between the application of the McKinsey model in its dimensions and achieving the green economy at Hail University at the level of.(٠,٠١)

Keywords: Green economy, McKinsey model, University of Hail.

المقدمة

تسعى قيادةُ المملكة العربيَّة السعوديَّة الرشيدة إلى تحقيق التنمية المستدامة من خلال رؤيتها الواعدة بكافَّة الطرق والأساليب، ولما كان الاقتصاد الأخضر مقوِّمًا فاعلًا وبُعدًا رئيسًا في تحقيق التنمية؛ حيث يُعَدُّ الاقتصاد الأخضر ركيزةً أساسيَّةً لتدعيم المكانة الاقتصاديَّة للدول؛ حيث يُمثِّل الأداة الفاعلة في تحقيق التنمية المستدامة من خلال الربط بيْنَ متطلَّبات تحقيق التنمية بشتَّى أنواعها، والتي لا تتحقَّق إلا من خلال التأهيل البيئي والحماية البيئيَّة.

فالاقتصاد الأخضر يُمثِّل البُعد البيئي للتنمية المستدامة إلى جانب البُعد الاقتصادي والاجتماعي، وللاقتصاد الأخضر دورٌ مهمٌّ في الحد من المخاطر البيئيَّة من خلال الصناعات الخضراء والمؤسَّسات المستدامة، هذا ويستهدفُ تمكين العدالة الاجتماعيَّة، وتحسين رفاه الإنسان عن طريق زيادة فرص العمل بالوظائف الخضراء نتيجة لنمو الاستثمارات الخضراء، ومن ثَمَّ فإن الاقتصاد الأخضر يُعتَبَر وسيلةً لتحقيق النمو والتطوُّر والازدهار الاقتصادي والاجتماعي (إسماعيل وعبيدات، ٢٠١٥، ص٢٢٣).

ولما كانت المؤسَّسات التعليميَّة –لا سيَّما الجامعات– هي أداة المجتمعات في تحقيق التنمية بمختلِف أبعادها؛ أصبح من الضروري على هذه المؤسَّسات أن تأخُذ على عاتقها تطبيقَ سياسات تدعم تحقيق الاقتصاد الأخضر بتوفير أنظمة تعليميَّة وتدريبيَّة تُلبِّي احتياجاته من المهارات، وفي هذا الصدد قامت كثيرٌ من الجامعات –خاصَّة في الولايات المتحدة– بإنشاء شبكة للاقتصاد الأخضر للمشاركة بشكلٍ فاعلٍ في عمليَّة دمج المبادئ الأساسيَّة للاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة ضمنَ برامجها، وتزويد الطلَّاب بالمفاهيم الأساسيَّة للاستدامة، وتنمية مهاراتهم، وزيادة قدراتهم على المنافسة الاقتصاديَّة في المجتمع (سيد، ٢٠٢٠، ص١٦٢).

وأُقيمت العديدُ من المؤتمرات الدوليَّة والعربيَّة التي تدعم التحوُّلَ نحوَ الاقتصاد الأخضر، وتوفير متطلَّبات الانتقال إليه، والتي بدأت في ستوكهولم عامَ ١٩٧٢، ويُعَدُّ المؤتمر العالمي الأول الذي يركِّز على البيئة كقضيَّة أساسيَّة، والذي أقرَّ عددًا من المبادئ للإدارة السليمة للبيئة. (مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة البشريَّة (١٩٧٢)، وجاء في تقرير الأمم المتحدة للبيئة (٢٠١١) التأكيدُ على أهميَّة الاستثمار في التعليم والتدريب، وبناء القدرات لتحسين المهارات من أجْل

إعداد القُوَى العاملة للتحوُّل نحوَ الاقتصاد الأخضر، فنهوض أي أمَّةٍ بإمكاناتها الاقتصاديَّة لا يتحقَّقُ إلا من خلال التعليم خاصَّةً التعليم العالي (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، ٢٠١١، ص٣٢)، كما أوضحَت الوثيقة الختاميَّة لمؤتمر ريو دي جانيرو عامَ ٢٠١٢ بعنوان "المستقبل الذي نصبو إليه" أهميَّةَ الاستجابة والمشاركة الفاعلة للمؤسَّسات التعليميَّة، وخاصَّة مؤسَّسات التعليم العالي من خلال الطلَّاب والمعلِّمين، والمناهج والبرامج التعليميَّة لتوَجُّهات الاقتصاد الأخضر، معَ التأكيد على ضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبيَّة، والمناهج التعليميَّة في الوقت الراهن، والعمل على تطويرها بغرض تحقيق مستهدَفات التنمية المستدامة، ولم تكن المملكة العربيَّة السعوديَّة بمنأ عن هذه الاهتمامات والمبادرات؛ فقد تبنَّت رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة ٢٠٣٠ التنمية المستدامة بشكلٍ رئيسٍ من أجْل إيجاد الحماية لمتلَكات الأجيال القادمة في موارد الدولة، والتعامل معَ مختلِف التحديات التي تواجهها اعتمادًا على المعرفة والإبداع، والمعرفة الحقيقيَّة لكافَّة الإمكانات والموارد التي تمتلِكُها الدولة؛ وذلك من خلال إعداد جيلٍ قادمٍ لمواكَبة التغيُّرات والمستجِدَّات، والعمل على معالجة النقص في المهارات، وإحداث تغيُّرات في السلوك والممارسات؛ بحيث تكون أكثر مسؤوليَّةً بيئيًّا، والعمل على دمج مفهوم الاقتصاد الأخضر في برامجها، وجَعْلها جزءًا ضروريًّا من الكفاءة المهنيَّة لخرّيجيها، وعليه ظهرت جامعات صديقة للبيئة، وشبكات من الجامعات الخضراء لتحسين استدامة الحَرَم الجامعي بدمج الإستراتيجيَّات البيئيَّة بالإضافة إلى تطوير المناهج وإستراتيجيَّات التعليم والتدريب، وتعزيز اندماج الطلبة في الأنشطة البيئيَّة داخلَ الجامعة وخارجَها (الحضرمي، وسليمان، ٢٠٢٠، ص٢٦٠).

هذا فضلًا عن متطلَّبات تحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعات، والتي تتمثَّل في تحسين التعليم، وتعزيز برامج التدريب، وإعادة التدريب المهني، وتطوير التكنولوجيا الخضراء ونَشْرها والحصول عليها، وتعزيز الشراكة الابتكاريَّة بيْنَ القطاعَين العام والخاص، وإنشاء مراكز متعاونة تخدُمُ البحث والتطوير، ومن ثَمَّ وضْع آليَّات تمويل جديدة لتسريع انتشار التكنولوجيا الخضراء، ويُضاف لما سبق متطلَّبات تربويَّة تستهدفُ تأهيل العنصر البشري، وتنميته ليكون فعَّالًا في المجتمع، قادرًا على الاستفادة من الإمكانات المجتمعيَّة والتنمويَّة المتاحة (جمال الدين، ٢٠١٧، ص٤٤٧).

ونظرًا لكل من المتطلَّبات والتحديات التي يواجِهُها تحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعات؛ فإن الأمر يتطلَّب تطويرًا للجامعات يشمَل كلًّا من الأهداف، والسياسات، والهيكلة، والأنظمة، والقواعد، والإجراءات، والمهارات، والعمليَّات جنبًا إلى جنبٍ معَ تنمية وتأهيل الكوادر البشريَّة وفقًا لنموذج إداري معَيَّن، ومن ثَمَّ كان البحث عن نموذج يحمِلُ مثل هذه المواصفات يُمكن الاعتمادُ عليه في تحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعات، ويُعَدُّ نموذجُ ماكينزي أحدَ النماذج الإداريَّة الفعَّالة في تسهيل التطوير والتغيير المؤسَّسي، والمساعدة في تطبيق الإستراتيجيَّات الجديدة، وتوضيح ودراسة العوامل المؤثِّرة في الأهداف الإستراتيجيَّة وأكثرها تأثيرًا، وتوضيح العلاقة المتبادَلة بيْنَ الإستراتيجيَّة وتنفيذها، وتحليل الوضع الراهن، ومقارنته بالوضع المأمول، وتحديد الفجوات، وتحديد مصادر الميزة التنافُسيَّة، وتيسير اندماج المؤسَّسات (العشماوي والشعراوي، ٢٠٢٢، ص٧٥٩).

وأشار Cox,A.& et al, (2019) أن نموذج ماكينزي يعتمدُ على نظرته القائمة على الموارد المتاحة في المؤسَّسة؛ وذلك من خلال العناصر السبعة (الإستراتيجيَّة، الهيكل، النظم، القيم المشترَكة، المهارات، أسلوب الإدارة، العاملين)، ولقد ركَّز هذا النموذج على العوامل الرئيسة بالمؤسَّسة، والتي تُسهم في تحقيق أهدافها الإستراتيجيَّة، خاصَّة تلك المتعلِّقة بالتطوير، كما يؤكِّد النموذج على الترابُط بيْنَ العناصر السبعة، وأن إحداثَ التغيير في أحد العناصر يتطلَّب إحداثَ التغيير في العناصر الأخرى.

مشكلة البحث:

تُعتَبر الجامعات هي المسؤولة عن تأهيل طلَّابها لسوق العمل؛ فإنه يتحتَّمُ عليها تطويرُ البرامج القائمة وتعزيزُها بالمهارات الخضراء في مناهجها، وتعزيز التدريب المهني بالمخرَجات التعليميَّة الموائمة للوظائف الخضراء، وكذلك استحداثُ برامج دراسيَّة جديدة تؤهِّل للوظائف الخضراء.

ولقد أكَّدت نتائجُ العديد من الدراسات على أهميَّة مفهوم الاقتصاد الأخضر والمفاهيم المرتبطة به، ودعت إلى أهميَّة دَمْجه في العمليَّة التعليميَّة، وتنمية هذه المفاهيم لدى الطلَّاب، ومن هذه الدراسات دراسة الصفتي (٢٠٢٠)، والتي أكَّدت نتائجُها على ضرورة تنمية معارف

ومهارات وقيم واتجاهات طلبة الجامعات المصريَّة المرتبطة بالتربية من أجْل بيئة خضراء، ودراسة (Rao, P. & Aithal, P,2016) والتي أكَّدت على ضرورة دمج الاقتصاد الأخضر في المقرَّرات الدراسيَّة، وحل المشكلات المعتمِدة على المفاهيم الخضراء، وتلبية متطلَّبات التعلُّم الأخضر، واستخدام التكنولوجيا الخضراء في التعليم، وعلى الرغم من الدراسات التي أكَّدت على أهميَّة تحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعات؛ إلَّا أن عددًا من الدراسات أشار إلى أن تحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعات يواجِه العديدَ من المعوِّقات، ومن هذه الدراسات دراسة جمال الدين (٢٠١٧)، ودراسة Rao, P. & Aithal, P,(٢٠١٦) ودراسة محمَّد (٢٠١٧)، والتي اتَّفَقت على أن من أهم معوِّقات تطبيق الاقتصاد الأخضر في التعليم نقص الوعي بالاقتصاد الأخضر، وقلَّة البحوث الأكاديميَّة التي تتناول الاقتصاد الأخضر وتطبيقاته في التعليم، إضافةً إلى عدم وجود برامج تدريبيَّة للطلَّاب حولَ مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وافتقار إستراتيجيَّات التدريس المستخدَمة لتبَنِّي مفاهيم الاقتصاد الأخضر، كما أوضحت دراسة (٢٠١١) Strietska,L.& et al أن الجامعات التي توجَّهت للتحوُّل نحوَ الاقتصاد الأخضر واجهت العديدَ من التحديات أهمُّها غيابٌ وضعفٌ في تنفيذ القوانين والتشريعات اللازمة لتطبيق الاقتصاد الأخضر، وقصور المهارات الجديدة، ومحدوديَّة الوعي في إدماج المهارات الجديدة في برامج أكاديميَّة جديدة، وضعف تنسيق الجهود بيْنَ الجهات المعنيَّة من وزارات البيئة والمؤسَّسات المعنيَّة بالتعليم.

هذا وقد أكَّدت العديدُ من الدراسات على أهميَّة تنمية الاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة لدى المعلمين؛ منها دراسة سيد (٢٠٢٠) التي أكَّدت على ضرورة تقويم برامج إعداد المعلِّم بكليَّات التربية؛ للوقوف على مدى تناوُلها وتغطيتها لمبادئ الاقتصاد الأخضر، والعمل على أن تتضمَّنَ أهدافُ برامج إعداد معلِّمي العلوم بكليَّة التربية إكسابَ الطلَّاب المهارات اللازمة للاقتصاد الأخضر، ودراسة محمَّد (٢٠٢٢) التي أوصت بضرورة تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة في برامج إعداد المعلِّم.

ولتحقيق متطلَّبات الاقتصاد الأخضر؛ فإنَّ الجامعات بحاجةٍ مُلِحَّةٍ لتطبيق أساليب إداريَّة فعَّالة حتى تتمكَّن من توفير المتطلَّبات ومواجَهة التحديات، ولما كانت الإدارةُ الجامعيَّةُ حجرَ الأساس الذي يُنطلَق منه، ويُسنَد إليه التغييرُ والتطويرُ وجودةُ الأداء؛ فإن نموذج ماكينزي S7 McKinsey يُعَدُّ مدخلًا إداريًّا لتطوير الإدارة الجامعيَّة، كما يُستخدَم كأداةٍ لتقييم ورصد وتحسين

الأداء المؤسَّسي، ومن ثَمَّ يُمكن تطبيقُ النموذج للارتقاء بالأداء المؤسَّسي (سليمان، ٢٠٢٢، ص٥)، ولقد أشارت العديدُ من الدراسات إلى فاعليَّة تطبيق نموذج ماكينزي في الارتقاء بأداء المؤسَّسات، ورفع كفاءتها، وزيادة فاعليَّتها؛ حيث أشارت نتائج دراسة Zhao,F. & Choma,B. (٢٠١٢) إلى أن تطبيق نموذج ماكينزي للتشخيص التنظيمي أسهمَ في جعْل الأداء أكثر قوَّةً، كما أشارت نتائج دراسة Bartone,P. & Wells,I. ,(٢٠٠٩) إلى أن تطبيق نموذج ماكينزي يؤدي لمواجَهة تحديات القيادة وتحسين الأداء في المؤسَّسات، كما أكَّدت دراسة الغالبي وحوشان (٢٠١٨) أن تطبيقَ نموذج ماكينزي أسهم بدرجةٍ عاليةٍ جدًّا في تحليل ومعالجة نقاط الضعف في العوامل الإداريَّة والتنظيميَّة، خاصَّة ما يرتبط منها بالموارد البشريَّة، ورفْع مستوى أداء الكادر البشري، كما أوضحت نتائجُ دراسة كلٍّ من داود(٢٠١٨)والعزام (٢٠٢١) فاعليَّةَ نموذج ماكينزي في تحليل البيئة الداخليَّة، وأن المتغيِّرات السبعة للإطار لها تأثيرٌ كبيرٌ. كما أسفرت دراسةُ سمور (٢٠٢١)، ودراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢) عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجَبة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده السبعة، وتطوير الأداء المؤسَّسي، كما أوضحت دراسةُ Cox,A. &et al (٢٠١٩), أن نموذج ماكينزي يوفر إطارًا مفيدًا يُمكن من خلاله تحليل البيانات بهدف إحداث التغيير.

وباستقراء الباحثة للأدبيَّات والدراسات السابقة تبيَّن أن التعليم والاقتصاد الأخضر وجهان لعملةٍ واحدةٍ، فمحورُهما الإنسانُ وتنميةُ معارفه وقدراته ومهاراته من أجْل تحقيق الهدف من الاقتصاد الأخضر؛ وذلك من خلال تنمية الوعي، باعتبار أن السلوكيَّات غير المسؤولة تجاهَ البيئة تكون نتيجةَ نقص الوعي بالاقتصاد الأخضر، ومن ثَمَّ فإنَّ تنمية الوعي لدى الأفراد خاصَّة الشباب هدف بالغ الأهميَّة، وانطلاقًا من أهميَّة الاقتصاد الأخضر الذي جَعَله مطلبًا أساسيًّا، وأمرًا حتميًّا لتحقيق أبعاد التنمية المستدامة، وانطلاقًا من دور الجامعات السعوديَّة في تحقيق الاقتصاد الأخضر، وتنمية مفاهيمه لدى طلَّابها، فأساليبُ ممارسته تُعَدُّ وسيلةً أساسيَّةً من وسائل تحقيق التنمية المستدامة، ولا يُعَدُّ بديلًا لها؛ لذا تحدَّدت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس: ما التصوُّرُ المقترَحُ لتحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل؟ والذي تنبثق منه مجموعةٌ من التساؤلات الفرعيَّة وهي:

١– ما مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل؟

٢– ما مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل؟

٣– هل توجَد علاقة ارتباطيَّة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل؟

٤– هل يوجَد تبايُنٌ دالٌّ إحصائيًّا في تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل تبعًا للمسمَّى الوظيفي؟

أهداف البحث:

استهدف البحثُ بصفةٍ رئيسةٍ إعدادَ تصوُّر مقترَح لتحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل، وتفرَّعت منه الأهداف الفرعيَّة الآتية:

١– دراسة مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل.

٢– التعرُّف على مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل.

٣– الكشف عن العلاقة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل.

٤– تفسير التبايُن في تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده، وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل تبعًا للمسمَّى الوظيفي.

أهميَّة البحث:

الأهميَّة النظريَّة للبحث:

– يواكِبُ البحث تطلُّعات المملكة العربيَّة السعوديَّة في تحقيق رؤيتها ٢٠٣٠ في تحقيق الاقتصاد الأخضر نظرًا لدوره الفعَّال في تحقيق التنمية المستدامة.

– يُسايرُ البحث الثورة الإداريَّة الحديثة التي اجتاحت الجامعات؛ حيث يُعَدُّ تطبيق نموذج ماكينزي من المتغيِّرات الإداريَّة المهمَّة التي حَظيَت بعناية الباحثين، وحازت على اهتمامهم في الآونة الأخيرة، ومن ثَمَّ فإن دراسة دور هذا المتغيِّر في الجامعات يُعَدُّ من الأوْلَويَّات البحثيَّة الحديثة.

الأهميَّة العمليَّة والتطبيقيَّة للبحث:

تفعيل دور الجامعات السعوديَّة في تحقيق الاقتصاد الأخضر من خلال:

- بناء وتأهيل الكوادر البشريَّة بالمعارف والمهارات والقيم.
- ابتكار برامج أكاديميَّة تتوافَق مخرَجاتها معَ متطلَّبات الاستثمار الأخضر للوظائف الخضراء.
- إقامة شراكات تعاون معَ منظَّمات الاقتصاد الأخضر المحليَّة والدوليَّة.
- تطبيق نتائج البحوث والابتكارات العلميَّة المتعلِّقة بالاقتصاد الأخضر.
- تعزيز المسؤوليَّة المجتمعيَّة بإقامة دورات تدريبيَّة لمختلِف مؤسَّسات المجتمع لنشر الثقافة الخضراء.

المصطلحات العلميَّة والإجرائيَّة للبحث:

الاقتصاد الأخضر:

عرَّفت هارون (٢٠١٩) الاقتصاد الأخضر بأنه: اقتصاد يوجَّهُ فيه النموُّ في الدخل بواسطة استثمارات في القطاعَين الخاص والعام، من شأنها أن تقضيَ إلى تعزيز كفاية استخدام الموارد، وتخفيض انبعاث النفايات والتلوث، ومنْع تدهور النظام الإيكولوجي.

وتُعرِّف الباحثةُ الاقتصادَ الأخضرَ في الجامعة إجرائيًّا بأنه: الممارسات التي تُطبقُّها الجامعةُ في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع لتأهيل خرِّيجيها ومنسوبيها أكاديميًّا ومهنيًّا لتحقيق مستهدَفات الاقتصاد الأخضر من تحسين رفاهية الإنسان، وتحقيق العدالة الاجتماعيَّة، وحماية حقوق الأجيال القادمة في الموارد الطبيعيَّة.

نموذج ماكينزي:

عرَّف Tracey,J. & Blood,B. (٢٠١٢) نموذج ماكينزي بأنه: نموذج تشخيصي يُحدِّد العوامل الضروريَّة لتنفيذ إستراتيجيَّة فعَّالة، ويعتمد على مبدأ: أن العوامل السبعة مترابِطة، ويجب مواءمتها لتحسين الأداء التنظيمي.

وتُعرِّف الباحثةُ نموذجَ ماكينزي إجرائيًّا بأنه: أسلوبٌ إداريٌّ فعَّالٌ في صياغة إستراتيجيَّة الجامعة وتحديد أهدافها، وبناء هيكل تنظيمي يدعمُ التفويض واللَّامركزيَّة، وإعداد أنظمة تُطبقُ اللوائح والسياسات والأدلَّة الإجرائيَّة، والالتزام بقيم التميُّز، والإبداع، والجودة الشاملة، والثقافة التنظيميَّة، والانتماء، والولاء، وتطوير مهارات المنسوبين على اختلاف فئاتهم، وتطبيق المعايير في استقطاب وترقية الموظَّفين.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت الاقتصاد الأخضر:

– دراسة رزيقي (٢٠٢٤) هدَفَت إلى التعرُّف على الإطار المفاهيمي للاقتصاد الأخضر، والكشف عن واقع دور الجامعات المصريَّة في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء التنمية المستدامة، والتوصل إلى تصوُّر مقترَح لتفعيل دور الجامعات المصريَّة في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء التنمية المستدامة، اتُّبِعَ المنهج الوصفي في الدراسة، وطُبِّقَت استبانة على عيِّنة من القيادات الجامعيَّة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة (الإسكندريَّة – عين شمس – سوهاج)، وبلغ عدد أفراد العيِّنة (٣٥٠)، وكان من أهم النتائج أن استجابة عيِّنة البحث على دور الجامعات المصريَّة في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال التدريس جاء بمستوًى كبيرٍ، بينما كانت استجابة عيِّنة البحث على دور الجامعات المصريَّة في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي بمستوًى متوسطٍ.

– دراسة الهيتي (٢٠٢٢) هدَفَت إلى التعرُّف على الاقتصاد الأخضر، والمبادئ والتطبيقات، وأهم فوائد الاقتصاد الأخضر، ومؤشر الاقتصاد الأخضر، والنمو الأخضر، وتطبيقات الاقتصاد الأخضر، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت هذه الدراسةُ إلى أن عمليَّة تحقيق التحوُّل نحوَ الاقتصاد الأخضر تتطلَّب القيام بتبنِّي آليَّات الاقتصاد الأخضر من خلال التحوُّل نحوَ استخدام الطاقة المتجدِّدة، وتحديدًا الشمسيَّة منها؛ حيث انخفاض التكلفة، وكونها طاقة نظيفة، كما يتطلَّب التحوُّل إلى الاقتصاد الأخضر مراجعة السياسات الحكوميَّة، وإعادة تصميمها لتحفيز التحوُّلات في أنماط الاستهلاك والإنتاج والشراء.

– دراسة Chakraborty,A. & et al (٢٠١٨) هدَفَت إلى حصر وتحليل المناهج الخضراء في برنامج الهندسة بجامعة دلهي التكنولوجيَّة؛ لاستكشاف مدى دمج المناهج الخضراء في التعليم

الهندسي، واستخدمت منهج تحليل المحتوى، وأظهَرت النتائجُ أنه وَفقًا لمؤشر المناهج الخضراء؛ فإنَّ التعليم التكنولوجي بالجامعة يتبعُ التكامل الرأسي معَ تركيز منخفض على التكامل الأُفقي بالنسبة للمنهج الأخضر؛ مما يؤدي إلى ثقافة خضراء مستدامة.

– دراسة (٢٠١٧) Laaroussi,A. & et al. والتي هدَفت إلى التعرُّف على دور كليَّة الهندسة في دعم الاقتصاد الأخضر في المغرب من خلال التعليم المبني على الاقتصاد الأخضر، وخاصَّة الطاقة الخضراء، ثم التعرُّف على التحديات التي تواجِه تبنِّي الاقتصاد الأخضر في التعليم، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت الدراسة إلى عدم وجود برامج تدريبيَّة للطلَّاب حولَ مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وافتقار إستراتيجيَّات التدريس المستخدَمة إلى تبنِّي مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وضعف توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في تنمية وعي الطلَّاب بمفاهيم الاقتصاد الأخضر.

– دراسة جمال الدين (٢٠١٧) هدفَت إلى التعرُّف على متطلَّبات الاقتصاد الأخضر، وتقديم مقترَحات لتطوير التعليم في ضوء متطلَّبات الاقتصاد الأخضر، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت الدراسة إلى أن الاقتصاد الأخضر يسعى للنهوض بالمجتمع، وأنَّ تأسيس الاقتصاد الأخضر يبدأ من التعليم باعتباره أهمَّ الوسائل على الإطلاق لتعديل القيم، والمواقف، والمهارات، والسلوكيَّات، وأنماط الحياة.

– دراسة محمَّد (٢٠١٧) والتي هدَفَت إلى التعرُّف على التحديات المجتمعيَّة، والتي تجعَل من تطبيق الاقتصاد الأخضر ضرورةً مُلِحَّةً، وتقديم تصوُّر مقترَح لدور الجامعات المصريَّة في تحقيق الاقتصاد الأخضر، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي، وقدَّمت الدراسة تصوُّرًا مقترَحًا لتفعيل دور الجامعات المصريَّة في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، يقوم على تنمية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للجامعات من خلال مختلف وظائفها، وتفعيل الشراكة بيْنَ الجامعات ومؤسَّسات المجتمع، وقطاع الأعمال.

– دراسة (٢٠١٤) Nhamo,G. والتي هدَفَت إلى التعرُّف عن مدى جاهزيَّة مؤسَّسات التعليم العالي في إفريقيا لتبنِّي الاقتصاد الأخضر من خلال المناهج والسياسات التعليميَّة، والبحث العلمي، والفهم العميق لمفهوم الاقتصاد الأخضر، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت

الدراسة إلى وجود العديد من المبادرات في بعض الجامعات ومؤسَّسات التعليم العالي التي تسعى لتبنِّي مفاهيم الاقتصاد الأخضر، إلا أن الجهود المبذولة لا تكفي لتبنِّي هذه المفاهيم، كما أن التعليم العالي يقوم بدوره كمنصَّة لتوليد واكتساب المعارف والمهارات الخاصَّة بالاقتصاد الأخضر.

– دراسة (٢٠١٤) Murga,M. هدَفَت إلى التعرُّف على دور الجامعات الإسبانيَّة في تدريب الموارد البشريَّة على كفايات التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر، بغرض تأهيل الخرِّيجين للوظائف الخضراء، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت الدراسة إلى أن هناك وعيًا كبيرًا لدى المهتمِّين بالتعليم الجامعي بأهميَّة تبنِّي الجامعات للتنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر، كما توصَّلت إلى ضرورة تنمية مهارات القيادات الأكاديميَّة في هذا المجال، وإلى ضرورة تبنِّي واضعي السياسات التعليميَّة في التعليم العالي مفاهيم الاقتصاد الأخضر.

– دراسة (٢٠١٣) Koester,R. هدَفَت إلى تحليل أداء جامعة Ball State (Ball BSU) كمؤسَّسة تعليميَّة رائدة في أنشطة الاستدامة، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي والتاريخي؛ وذلك من خلال دراسة تاريخيَّة، معَ التركيز على الجوانب التنظيميَّة، وكان من أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أن المؤسَّسات التعليميَّة الرسميَّة وعلى رأسها الكليَّات والجامعات تتمكَّن من دمج الاعتبارات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والبيئيَّة في الممارسات التشغيليَّة اليوميَّة، ومن خلال المناهج الدراسيَّة والبرامج الأكاديميَّة بالكليَّة أو الجامعة.

الدراسات التي تناولت تطبيق نموذج ماكينزي:

– دراسة الكسر (٢٠٢٤) والتي هدَفَت إلى التعرُّف على العلاقة بيْنَ نموذج كنزي والإبداع المؤسَّسي، وواقع تطبيقهما في الجامعات الناشئة، وإعداد تصوُّر مقترَح لتوظيف نموذج ماكينزي في تحقيق الإبداع المؤسَّسي في الجامعات، اتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي، وكان من أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أن تطبيق نموذج ماكينزي بمعاييره السبعة طُبِّقَ بدرجةٍ عاليةٍ؛ حيث كان المعيار الأعلى تطبيقًا في الجامعة هو القيم المشترَكة، ومن ثَم الهيكل ثُم المهارات، كما أوضحت النتائجُ أن درجة تطبيق جامعة حفر الباطن لمتطلَّبات الإبداع المؤسَّسي تحقَّقت بدرجةٍ عاليةٍ، كما أشارت النتائجُ إلى وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيَّة ذات دَلالة إحصائيَّة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بمعاييره السبعة وتحقُّق الإبداع الإداري بالجامعات، وأكَّدت الدراسة على أهميَّة الاعتناء بإستراتيجيَّة

الجامعة؛ حيث تُعَدُّ أحد معايير نموذج كنزي والذي كان أقلَّ من غيره حسَبَ النتائج، كذلك ضرورة الاهتمام بالموارد البشريَّة في الجامعات؛ حيث إنَّ دعمهم يشجِّعُ على الإبداع المؤسَّسي، ويُحقِّق ميزةً تنافُسيَّةً للجامعة.

– دراسة سليمان (٢٠٢٢) هدَفَت إلى تحسين الأداء المؤسَّسي بكليَّات التربية، والذي يتضمَّن عدَّةَ محاور (الهياكل التنظيميَّة – العمليَّات الداخليَّة – الموارد البشريَّة) من خلال تطبيق نموذج ماكينزي، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبِّقَت الدراسة على عيِّنة بلغت (١٤٠)، وكان من أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أن تطبيق نموذج ماكينزي McKinsey 7s بكليَّات التربية تحقَّق بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، كما أن النموذج يُستخدَم بفاعليَّة كأداة لتقييم ورصد وتحسين الأداء المؤسَّسي.

– دراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢) والتي هدَفَت إلى تقديم رؤية مقترَحة لتطوير الأداء المؤسَّسي بجامعة الأزهر في ضوء نموذج ماكينزي(S٧) ؛ وذلك من خلال الكشف عن واقع الأداء المؤسَّسي بجامعة الأزهر في ضوء نموذج ماكينزي S٧، اعتمدت الدراسةُ على المنهج الوصفي، تكوَّنت عيِّنةُ البحث من (٣٩٩) عضو هيئة تدريس بجامعة الأزهر، وأثمرت الدراسةُ عن العديد من النتائج من أبرزها: جاءت درجة تحقُّق إجمالي أبعاد واقع الأداء المؤسَّسي بجامعة الأزهر في ضوء نموذج "ماكينزي(S٧) " متوسطة، كما أظهرت نتائجُ البحث وجودَ تفاوت في متوسط درجة التحقُّق على مستوى الأبعاد الفرعيَّة لواقع الأداء المؤسَّسي، وقدَّمت الدراسة رؤية مقترَحة لتطوير الأداء المؤسَّسي بجامعة الأزهر في ضوء نموذج ماكينزي(S٧) .

– دراسة سمور (٢٠٢١) والتي هدَفَت إلى التعرُّف على واقع تطبيق نموذج ماكينزي للتشخيص التنظيمي كمدخل لتطوير الأداء المؤسَّسي؛ وذلك بالتطبيق على الجامعات الفلسطينيَّة بالمحافظات الجنوبيَّة، واتَّبَعت الدراسةُ المنهج الوصفي التحليلي. وبلغت عيِّنةُ الدراسة (٢٢٠) من المناصب القياديَّة بالجامعات محل الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصَّلَت إليها الدراسةُ أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي بالجامعات الفلسطينيَّة بالمحافظات الجنوبيَّة متوسط، كما أوضحت وجود علاقة ارتباطيَّة موجَبة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده، وتطوير الأداء المؤسَّسي.

– دراسة Cox,A.& et al, (2019) والتي هدَفَت إلى معرفة التصوُّرات حولَ نموذج ماكينزي لتحسين أداء المكتبات الأكاديميَّة في الجامعة، واتَّبَعت الدراسةُ المنهج الوصفي، وطبَّقَت الدراسةُ المقابلةَ الشخصيَّةَ كأداةٍ لجمْع البيانات، وتمثَّلَت عيِّنةُ الدراسة في (٣٣) أمين مكتبة وعضو هيئة تدريس، وكان من أهم النتائج التي توصَّلَت إليها الدراسة وجودُ دور إيجابي لنموذج ماكينزي على موارد المكتبة، والخدمات التي تقدِّمها، وتوسعها، وعلى جودة الخدمة المقدَّمة للمستخدمين، إضافةً إلى أصحاب المصلحة، وكذلك أشارت النتائجُ إلى أن نموذج ماكينزي أسهم بفاعليَّة في تحليل البيانات بهدفِ إحداثِ التغييرِ في المكتبة، وتحسين الأداء.

– دراسة Alshaher,A. (2013) هدَفَت الدراسةُ إلى التعرُّف على مدى تقييم واستعداد الجامعات لتنفيذ مشروع نظام التعليم الإلكتروني بالاعتماد على نموذج ماكينزي، واتَّبَعت الدراسةُ المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنةُ من (٢٣) عاملًا من العاملين، وكان من أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة فاعليَّة استخدام نموذج ماكينزي في تنفيذ مشروع نظام التعليم الإلكتروني، وأن بَدْء المشروع يُعَدُّ خطوةً أساسيَّةً نحوَ تمكين الإدارة من اتخاذ القرارات التي تُحقِّق النجاح والتميز في هذا المجال، ويؤدي إلى تجنُّب التكلفة العالية المصاحِبة لعمليَّة التنفيذ.

الإطار النظري

– مفهوم الاقتصاد الأخضر:

يُعَدُّ مفهوم الاقتصاد الأخضر من المفاهيم المهمَّة والضروريَّة، والتي اكتسبت شهرةً عالميَّةً في الآونة الأخيرة، نظرًا لتوجُّه العالَم اليومَ صوبَ الاستثمارات في القطاعات الخضراء، ومناداة عديد من الدول والمنظَّمات بأهميَّة اعتماد الاقتصاد الأخضر كنمط حياة، وبالرغم من تعدُّد مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وتعدُّد الرُّؤى؛ إلا أنها كلها تدورُ حولَ الممارسات والأنشطة الصديقة للبيئة.

كما أنَّ مفهوم الاقتصاد الأخضر هو أكثر من مجرَّد تخضير القطاعات الاقتصاديَّة، بل هو وسيلةٌ لتحقيق متطلَّبات التنمية المستدامة، من حيث تحسين رفاه الإنسان من خلال أفضل تأمين للرعاية الصحيَّة، والتعليم، والأمن الوظيفي، والحد من المخاطر البيئيَّة من خلال معالجة تغيُّر المناخ، وتحمُّض المحيطات، والحد من النُّدرة البيئيَّة من خلال تأمين الوصول إلى المياه العذبة، والموارد الطبيعيَّة، وتحسين خصوبة التربة (Good,C,2013,P.17).

وترى الباحثةُ أن الاقتصاد الأخضر هو الممارسات التي تُطبقها الجامعةُ في مجالات التدريس والبحث العلمي، وخدمة المجتمع لتأهيل خرِّيجيها ومنسوبيها أكاديميًّا ومهنيًّا؛ لتحقيق مستهدَفات الاقتصاد الأخضر من تحسين رفاهية الإنسان، وتحقيق العدالة الاجتماعيَّة، وحماية حقوق الأجيال القادمة في الموارد الطبيعيَّة.

أبعاد الاقتصاد الأخضر:

للاقتصاد الأخضر مجموعةٌ من الأبعاد تتفاعَل وتتكامَل فيما بينَها، ومنها البُعدُ الاقتصاديُّ، والذي يستهدفُ رفاهية المجتمع، والقضاء على الفقر بالتركيز على الموارد الطبيعيَّة بما يُحقِّق النمو الأمثل بأعلى درجة من الكفاءة، إضافةً إلى ضرورة معالجة الجوانب البيئيَّة والاقتصاديَّة في آنٍ واحدٍ بطرق تُتيح للاقتصاد العالمي تحفيزَ النمو في البُلدان النامية (الهيتي، ٢٠١٥، ص٣)، والبُعد الاجتماعي الذي يُمثِّل الجانب الإنساني، والذي يجعَل من النمو الاقتصادي وسيلةً للتلاحم الاجتماعي والسياسي، وإذا كانت الإمكانيَّات الطبيعيَّة والتكنولوجيَّة والثقافيَّة تقوم بدورٍ بارزٍ في عمليَّات التنمية، وفي تحديد مسارها ومعَدَّلاتها، ومستقبلها؛ فإن العلاقات والنظم التي تحكُم علاقات البشر ليست بأقلَّ منها أهميَّة، وخاصَّة في قدرتها على استغلال هذه الإمكانيَّات واستخدامها على الوجه الأمثل (الحضرمي، سليمان، ٢٠٢٠، ص٢٥٧)، والبُعد التكنولوجي: التكنولوجيا والذي يتمثَّل في التطبيق المنظَّم للمعرفة ونتائج العلوم الأخرى من أجْل حياة أفضل، والاقتصاد الأخضر يسعى إلى استخدام التكنولوجيا النظيفة التي لا تُلحق ضررًا بالبيئة وصحَّة الإنسان، وتساعدُ على تبنِّي أنماط إنتاج واستهلاك مستدامة، والبُعد الديني وهو الأكثر تأثيرًا في البشر وتوجيهًا لهم، فالبُعد الديني يهدِف إلى صلاح الإنسان ذاته، وتزكية رُوحه؛ ذلك الإنسان الذي يُمثِّل العامل المؤثر في التنمية والمحرِّك لها (محمود، ٢٠١٨، ص١٧)، وعليه فإن الباحثةَ ترى أن الاقتصاد الأخضر يعتمدُ على عدَّة أبعاد وهي: الاقتصادي، والاجتماعي، والتكنولوجي.

متطلَّبات الاقتصاد الأخضر في التعليم الجامعي:

لعلَّ من أهم متطلَّبات تحقيق الاقتصاد الأخضر بالتعليم الجامعي في مجال التدريس المتطلَّبات التربويَّة، والتي تستهدف إعدادَ وتأهيلَ وتمكينَ وتنميةَ العنصر البشري، من خلال ابتكار برامج تعليميَّة تضمَن تحقيق مبادئ الاقتصاد الأخضر، وخَلْق فرص عمل جديدة، وتحويل الوظائف

الحاليَّة إلى وظائف مستدامة في المستقبل (الحبيب ونصيرة، ٢٠١٤، ص١٠٤)، والتركيز على صَقْل الطلَّاب بالمهارات المهنيَّة والمهارات العامَّة لمجالات الاقتصاد الأخضر، والاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس لرفع الكفاءة في التعليم الجيد لتحقيق التحوُّل نحوَ الاقتصاد الأخضر، وأخيرًا الاستفادة من تجارب البُلدان المختلفة في تطوير التعليم في ضوء متطلَّبات الاقتصاد الأخضر (جمال الدين، ٢٠١٧، ص٤٤٦)، وفي مجال خدمة المجتمع من خلال رفع الوعي البيئي، وتثقيف المجتمعات والمواطنين، وتعليم قيم الاستدامة، وتشجيع المنتجات الصديقة للبيئة، وتحسين البيئة والمحافظة عليها، وإقامة شراكات جديدة معَ مؤسَّسات المجتمع المحلي والقطاع الخاص (محمود، ٢٠١٨، ص٣٥)، كما أن من أهم متطلَّبات تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي دعم البحوث والدراسات والمشاريع التي تبتكر حلولًا لدعم الاقتصاد الأخضر (الحضرمي، سليمان، ٢٠٢٠، ص٢٦٠). وبذلك ترى الباحثةُ تكاملًا في الأدوار الرئيسة للجامعة، وهي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في تحقيق الاقتصاد الأخضر.

مفهوم نموذج ماكينزي:

يُعَدُّ أحدَ نماذج الإدارة الحديثة التي تُستخدَم في تحليل البيئة الداخليَّة للمؤسَّسات باستخدام العناصر السبعة المترابطة: (الإستراتيجيَّة، الهيكل، النظم، القيم المشتركة، المهارات، أسلوب الإدارة، العاملين)؛ لتحديد الاحتياجات المطلوبة، والمحافظة على سَير العمل، وتحسين الأداء لتحقيق الأهداف المنشودة، وعرَّف Tracey,J. & Blood,B.(2012) نموذجَ ماكينزي بأنه: نموذج تشخيصي يُحاول تحديدَ العوامل الضروريَّة لتنفيذ إستراتيجيَّة فعَّالة، ويعتمد على مبدأ أن العوامل السبعة مترابِطة، ويجب مواءمتها لتحسين الأداء التنظيمي.

وأضاف درويش (٢٠١٧) أنه نموذجٌ يساعدُ على الوصول لبيئة عمل عالية الجودة من خلال بناء إستراتيجيَّة فعَّالة، وهيكل تنظيمي مثالي، ونظام متكامل، وقيم المنظَّمة (الثقافة التنظيميَّة)، وأسلوب للقيادة، ومهارات الأفراد والموارد البشريَّة، مما يساعد في تحليل البيئة الداخليَّة وتطويرها تبعًا لتغيُّرات البيئة الخارجيَّة وأذواق العملاء.

وتُعرِّف الباحثةُ نموذج ماكينزي بأنه: أسلوب إداري فعَّال في صياغة إستراتيجيَّة الجامعة، وتحديد أهدافها، وبناء هيكل تنظيمي يدعم التفويض واللَّامركزيَّة، وإعداد أنظمة تُطبق اللوائح

والسياسات والأدلَّة الإجرائيَّة، والالتزام بقيم التميُّز والإبداع والجودة الشاملة، والثقافة التنظيميَّة، والانتماء والولاء، وتطوير مهارات المنسوبين على اختلاف فئاتهم، وتطبيق المعايير في استقطاب وترقية الموظفين.

أهداف نموذج ماكينزي:

يعتمدُ نموذجُ ماكينزي بشكلٍ رئيسٍ على ربط عناصر البيئة الداخليَّة للمؤسَّسة، ويؤكدُ على ضرورة التركيز على تحليل وتشخيص بيئة المؤسَّسة الداخليَّة بهدف رفْع كفاءتها وتحقيق أهدافها؛ حيث أوضح (Baishya,B., 2015) أن النموذج يستهدفُ تحسينَ وتطويرَ أداء المؤسَّسة، واستكشاف الآثار المحتَمَلة للتغيُّرات المستقبليَّة داخلَ المؤسَّسة، وتوحيد الجهود والكادر البشري بمختلِف المستويات الإداريَّة خلالَ الاندماج أو الاستحواذ، وتحديد أفضل الطرق لتطبيق الإستراتيجيَّة المقترَحة.

أبعاد نموذج ماكينزي:

الأبعاد السبعة لنموذج ماكينزي تنقسمُ إلى أبعاد قويَّة، وأبعاد ناعمة، الأبعاد القويَّة هي: الإستراتيجيَّة، والهيكل، والنظم، والأبعاد الناعمة، هي: القيم المشتَرَكة، والمهارات، وأسلوب الإدارة، والعاملون (داود، ٢٠١٨، ص٢٣).

الإستراتيجيَّة: تُمثِّل ممارسات وإجراءات متكاملة تُمارسها المؤسَّسة بقصد تحقيق الأهداف، وتحسين الصورة أمامَ الفئات المستهدَفة (داود، ٢٠١٨، ص٢٢)، أما سليمان (٢٠٢٢) أضاف أنها مجموعة متكاملة ومنسَّقة من الالتزامات والإجراءات في المؤسَّسة لإكسابها ميزة تنافسية عن طريق الاستفادة من كفاءاتها الأساسية في نوعية مخرَجاتها، ومساعدة المؤسَّسة على تحديد اتجاهها من خلال تحديد موقعها من حيث سوق العمل، والمنافسون، والمستفيدون.

الهيكل: هو البناءُ الذي يُحدد البنية الداخليَّة للمؤسَّسة، فهو يوضِّح الوحدات الفرعيَّة والأقسام التنظيميَّة التي تقوم بمختلف المهام والأنشطة لتحقيق أهداف المؤسَّسة، كما يُبيِّن طبيعة العلاقات بيْنَ الأقسام وشبكات الاتصال والسُّلطة في المؤسَّسة (بلبشير، ٢٠١٥، ص١٦٨)، ويضمَن أن تكون متطلَّبات إعداد كافَّة المهام ضمنَ سلسلة واضحة للقيادات وأعضاء هيئة

التدريس، معَ التركيز على قنوات الاتصال من أعلى إلى أسفل والعكس، والاحتفاظ بكفاءة مركزيَّة، معَ التمتُّع أيضًا بالمزايا التي يُمكن أن توفرها اللَّامركزيَّة (سليمان، ٢٠٢٢، ص٢٤).

الأنظمة: يُعبر النظام المؤسَّسي عن القواعد التي تحكم منهجيَّة سَير العمل خلالَ وضْع وتنفيذ ومتابعة الخطة الإستراتيجيَّة للمؤسَّسة، متضمِّنةً كلًّا من رسالة ومهمَّة ورؤية وأهداف المؤسَّسة، وهذه السياسات تتأثَّر بشكل مباشر بكل من النمط الإداري والسياسات الاتصاليَّة المتَّبَعة، فكِبَرُ حجم المؤسَّسات وزيادة الاحتياج لاتِّباع أساليب علميَّة في إدارتها أظهَر الحاجةَ إلى نوع خاص من النظم التي تُسهم بنقل المعلومات، وتحليلها، وتوفيرها وقتَ الحاجة لاستعمالها في اتخاذ القرارات في مختلف المستويات الإداريَّة (الغالبي وحوشان، ٢٠١٨، ص٦٩).

القيم المشتَرَكة: تُمثِّل مجموعة المبادئ الرئيسة في المؤسَّسة، وتتضمَّن الأفكارَ والمعتقَداتِ التي تتبنَّاها المؤسَّسة لإكسابها ميزة تنافُسيَّة عن غيرها (العزاوي وإسماعيل، ٢٠١٧، ص١٩٣)، ويرى Shiri,S., &et al, (٢٠١٤) أن القيم تُمثِّل التطلُّعات الأساسيَّة التي يشترك فيها الأفراد بالمؤسَّسة، وغالبًا لا نجِدها واضحةً في الأهداف، ومن أمثلتها: قيم الولاء، وقيم استشعار الأجر، وقيم الالتزام، وكذلك القيم القياديَّة، والانتماء، والتكافل، والمشاركة، والجد والاجتهاد، والأخلاق، والعمل الجماعي.

المهارات: هي مجموعة القدرات والكفاءات التي تمكِّن العاملين من أداء الأعمال. وتنقسم المهارات الواجب توافرها في العاملين إلى ثلاثة أقسام رئيسة، وهي المهارات الفنيَّة: تتعلَّق بالمعرفة، وإتقان العامل لعمله، المهارات الإنسانيَّة: تتصل بقدرة العامل على التعامل معَ الآخَرين لتحقيق الأهداف، المهارات الفكريَّة: تتعلَّق بقدرة العامل الذهنيَّة، مثل رؤية المؤسَّسة كوحدة واحدة، ومدى تأثُّر المؤسَّسة ببيئتها الخارجيَّة (الغالبي وحوشان، ٢٠١٨، ص٧١).

أسلوب الإدارة: يُمثِّل أسلوب القيادة الذي تُمارسه الإدارة العليا معَ العاملين بهدف التأثير على أدائهم لتحقيق أهداف الجامعة، وتُصنَّف أنماط القيادة إلى النمط الديموقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط المتساهل، ومن المفضَّل أن تقوم الإدارة العليا للجامعة باتِّباع أكثر من نمط قيادي حسبَ الموقف، وهو ما يُسمَّى بالقيادة الموقفيَّة (العشماوي، والشعراوي، ٢٠٢٢، ص٧٦٧)، ويعكس أسلوب الإدارة الهيكل التنظيمي، والقيم التنظيميَّة التي تُطبقها وتلتزم بها

الجامعة، كما أن له أثرًا فعَّالًا في قيام جميع العاملين بمسؤوليَّاتهم تجاهَ العمل بشكلٍ آمِنٍ، معَ تقليل التسلسلات الهرميَّة، والحفاظ على القيم التنظيميَّة للجامعة، وإرساء ثقافة العدل والمساواة بيْنَ الجميع (سليمان، ٢٠٢٢، ص٢٦).

الموظفون: ويُقصَد بهم جميعُ العاملين بالمؤسَّسة على اختلاف تخصُّصاتهم ودراجاتهم العلميَّة، وبمعنًى أدق يُمثِّلون فِرَق العمل وكفاءاتهم ومهاراتهم، والآليَّات والمعايير المتَّبعة في الجامعة في استقطاب العاملين بها، واختيارهم، وتدريبهم، وإدارة التوظيف وتعزيزها، فالعنصر البشري هو حجر الزاوية في نجاح أي مؤسَّسة؛ لذا على المؤسَّسات أن تستقطب أفضل العاملين الذين يُلائمون تحقيق إستراتيجيَّتها، ويتحتَّم على المؤسَّسة بناءُ برامج تدريبيَّة لصقل مهارات العاملين تتناسَق معَ خُطَّتها الإستراتيجيَّة، وتحفيزهم من خلال نظام إداري يُراعي ترقيتَهم، ويُحافظ على الصحَّة النفْسيَّة لدَيْهم؛ لإخراج ما لدَيْهم من أداء (سمور، ٢٠٢١، ص٢١).

الإجراءات المنهجيَّة للبحث:

أولًا: منهج البحث: يتَّبعُ البحث الحالي المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يقوم على الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهرة، أو موضوع الدراسة، أو المشكلة قَيْد البحث، والذي يهدفُ إلى جمع بيانات ومعلومات كافية ودقيقة عن تحقيق الاقتصاد الأخضر بالجامعات السعوديَّة في ضوء تطبيق نموذج ماكينزي "جامعة حائل نموذجًا".

ثانيًا: حدود البحث: يتحدَّد البحثُ فيما يلي: الحدود البشريَّة "عيِّنة البحث: تمثَّلت في (٤١٤) من القيادات الأكاديميَّة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل على اختلاف مستوياتهم من عمداء الكليَّات والعمادات المساندة، ووكلاء الكليَّات، ورؤساء ومشرفات الأقسام، فضلًا عن أعضاء هيئة التدريس، ومثَّلَت عيِّنة الدراسة ١٩,٧٪ من إجمالي مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (٢١٠٠) قيادي وعضو هيئة تدريس، وفقًا لإحصائيَّة الموارد البشريَّة لجامعة حائل للعام الجامعي ١٤٤٦هـ.

الحدود الزمنيَّة: تم التطبيق الميداني خلالَ الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ.

الحدود الموضوعيَّة: التزم البحثُ بالمتغيّرات المستنتَجة من الإطار النظري والدراسات السابقة، والتي تحدَّدت في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء نموذج ماكينزي.

ثالثًا: بناء وإعداد وتقنين أداة البحث: قامت الباحثةُ بإعداد أداة استبانة إلكترونيَّة.

صدق الأداة Validity: تمَّ عرضُ أداة البحث في صورتها الأوليَّة على مجموعة من المحكَّمين المتخصِّصين في القيادة التربويَّة، وبلغ عددهم (١٣) محكَّمًا، وطُلِب من سعادتهم الحكمُ على مدى مناسبة كل عبارةٍ للبُعد الخاص بها، وكذلك صياغة العبارات، وتحديد اتجاه كل عبارةٍ، وإضافة أي مقترَحات، وقد تمَّ تحديدُ نسبة (٨٠٪) كنسبةٍ مقبولةٍ للاتفاق بيْنَ المحكَّمين، وتمَّ حسابُ نسبة الاتفاق لدى المحكَّمين على كل عبارةٍ من عبارات الاستبانة، وبلغت نِسَب الاتفاق ما بيْنَ المحكَّمين على العبارات (٩٢,٣١٪).

جدول (١) صدق الاتساق الداخلي لاستبيان تحقيق الاقتصاد الأخضر

مجال التدريس	العبارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	معامل الارتباط	.821**	.857**	.699**	.894**	.866**	.912**	.850**	.913**	.896**
مجال البحث العلمي	العبارة	1	2	3	4	5	6			
	معامل الارتباط	.867**	.858**	.856**	.811**	.897**	.846**			
مجال خدمة المجتمع	العبارة	1	2	3	4	5	6			
	معامل الارتباط	.900**	.916**	.869**	.794**	.903**	.899**			

يتضح من جدول (١) وجود علاقة ارتباطيَّة موجَبة عند مستوى معنويَّة (٠,٠١) بيْنَ عبارات كل بُعد، والدرجة الكليَّة للبُعد لجميع أبعاد استبيان تحقيق الاقتصاد الأخضر، مما يدلُّ على صدق الاستبانة.

جدول (٢) صدق الاتساق الداخلي لاستبيان تطبيق نموذج ماكينزي

الإستراتيجيَّة	العبارة	1	2	3	4	5	
	معامل الارتباط	.672**	.911**	.870**	.769**	.790**	
الهيكل	العبارة	1	2	3	4	5	6
	معامل الارتباط	.866**	.878**	.895**	.875**	.837**	.803**
الأنظمة	العبارة	1	2	3	4	5	
	معامل الارتباط	.953**	.945**	.931**	.822**	.790**	
القيم المشتَرَكة	العبارة	1	2	3	4	5	6
	معامل الارتباط	.818**	.841**	.713**	.892**	.916**	.897**
المهارات	العبارة	1	2	3	4	5	
	معامل الارتباط	.896**	.856**	.821**	.883**	.851**	
أسلوب الإدارة	العبارة	1	2	3	4	5	
	معامل الارتباط	.779**	.924**	.847**	.772**	.916**	
الموظفون	العبارة	1	2	3	4	5	6
	معامل الارتباط	.649**	.566**	.865**	.845**	.822**	.751**

يتضح من جدول (٢) وجود علاقة ارتباطيَّة موجَبة عند مستوى معنويَّة (٠,٠١) بيْنَ عبارات كل بُعد والدرجة الكليَّة للبُعد لجميع أبعاد استبيان تطبيق نموذج ماكينزي، مما يدلُّ على صدق الاستبانة.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الأدوات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لاستبيان تحقيق الاقتصاد الأخضر، واستبيان تطبيق نموذج ماكينزي لحساب معامل الثبات؛ حيث تمَّ حساب معامل ألفا لكل بُعد من أبعاد الاستبانة وللاستبيان ككل.

جدول (٣) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبيان تحقيق الاقتصاد الأخضر

البُعد	مجال التدريس	مجال البحث العلمي	مجال خدمة المجتمع	تحقيق الاقتصاد الأخضر ككل
عدد العبارات	9	6	6	21
معامل ألفا كرونباخ	0.955	0.926	0.941	0.976

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان تحقيق الاقتصاد الأخضر قيمة مرتفعة؛ حيث بلغَت قيمةُ معامل ألفا للاستبيان ككل (٠,٩٧٦)، وهي قيمة مقبولة تؤكدُ على اتساق الأداة وثباتها.

جدول (٤) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبيان تطبيق نموذج ماكينزي

البُعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الإستراتيجيَّة	5	0.858
الهيكل	6	0.926
الأنظمة	5	0.934
القيم المشتَرَكة	6	0.921
المهارات	5	0.905
أسلوب الإدارة	5	0.902
الموظفون	6	0.845
تطبيق نموذج ماكينزي ككل	38	0.981

يتضح من جدول (٤) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان تطبيق نموذج ماكينزي قيمة مرتفعة؛ حيث بلغَت قيمة معامل ألفا للاستبيان ككل (٠,٩٨١)، وهي قيمة مقبولة تؤكدُ على اتساق الأداة وثباتها.

أولًا: تحليل وتفسير النتائج:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: والذي ينصُّ على "ما مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل؟" تم حسابُ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيِّنة الدراسة على تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجال (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع).

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيّنة الدراسة على تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	توظف الجامعة مجتمعات التعلم التي يتم فيها تبادل الخبرات بيْنَ فئات المجتمع في دعم عمليَّة التدريس.	3.6522	.72971	0.730435	2
2	تُكسب أساليب التدريس بالجامعة الطلَّاب القدرة على حل المشكلات البيئيَّة.	3.6304	.76303	0.726087	3
3	يركز التدريس بالجامعة على تعزيز سلوكيَّات واتجاهات إيجابيَّة لدى الطلَّاب نحو الاستدامة البيئيَّة.	3.6522	.63382	0.730435	2
4	توفر الجامعة فرصًا للتدريب التحويلي نحو الوظائف الخضراء.	3.4783	.77382	0.695652	5
5	تظهر الجامعة مسؤوليَّتها تجاه البيئة في كافة ممارساتها التعليميَّة.	3.6957	.62175	0.73913	1
6	تطور الجامعة مناهجها لتلبية احتياجات سوق العمل من المعارف والمهارات الخضراء.	3.5652	.77137	0.713043	4
7	تستحدث الجامعة برامج علميَّة تهتم بالاقتصاد الأخضر.	3.4783	.74513	0.695652	6
8	يُعزز التدريس بالجامعة الاستخدام العادل والمستدام للموارد.	3.6304	.70360	0.726087	3
9	تركز الجامعة على تحقيق توافق مخرَجات التعلم معَ المعايير المهنيَّة للوظائف الخضراء.	3.4565	.77290	0.691304	7
تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال التدريس.		المتوسط=3.5821			

اتضح من جدول (٥) أن مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال التدريس في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٨٢١)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث

جاءت العبارة رقم (٥): "تظهر الجامعة مسؤوليَّتها تجاهَ البيئة في كافة ممارساتها التعليميَّة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦٩٥٧)، وانحراف معياري (٠,٦٢١٧٥)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٣٩١٣)، الأمر الذي يُعزَى إلى ارتفاع مستوى مسؤوليَّة الجامعة تجاهَ البيئة في ممارساتها التعليميَّة، بينما جاءت العبارة رقم (٩): "تركز الجامعة على تحقيق توافق مخرَجات التعلم معَ المعايير المهنيَّة للوظائف الخضراء" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٤٥٦٥)، وانحراف معياري (٠,٧٧٢٩٠)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٦٩١٣٠٤)، الأمر الذي يشيرُ أن تحقيق توافق مخرَجات التعلم معَ المعايير المهنيَّة للوظائف الخضراء جاء في المرتبة الأخيرة من جهود الجامعة في مجال التدريس في تحقيق الاقتصاد الأخضر، وتتفق هذه النتائجُ معَ ما أوضحته دراسة (2013) Koester,R. في أن الجامعات تتمكَّن من إدراج المبادئ الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والبيئيَّة للاقتصاد الأخضر في المناهج الدراسيَّة والبرامج الأكاديميَّة بالكليَّة أو الجامعة، كذلك دراسة (2014) Nhamo,G. في أن الجامعات ومؤسَّسات التعليم العالي تُعَدُّ منصَّةً لتوليد واكتساب المعارف والمهارات الخاصَّة بالاقتصاد الأخضر، ومع دراسة رزيقي (٢٠٢٤) في أن استجابة عيِّنة البحث على دور الجامعات في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال التدريس جاءت بمستوًى كبيرٍ.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيِّنة الدراسة على تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	تعقد الجامعة اتفاقيَّات تعاون معَ جامعات أخرى حول تطبيقات الاقتصاد الأخضر.	3.413	0.74034	0.6826	4
2	تقيم الجامعة شراكات معَ منظمات الاقتصاد الأخضر المحليَّة والدوليَّة.	3.4565	0.71429	0.6913	3

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
3	تهتم الجامعة بالمشاريع البحثيَّة التطبيقيَّة المرتبطة بالاقتصاد الأخضر، كالطاقة الخضراء، والتلوث، والتخلص من النفايات.	3.6087	0.67578	0.72174	2
4	تحفز الجامعة منسوبيها على تطوير البحوث العلميَّة في مجال الاقتصاد الأخضر.	3.6522	0.63382	0.73044	1
5	تسوق الجامعة لتطبيق نتائج البحوث والابتكارات العلميَّة المتعلِّقة بالاقتصاد الأخضر.	3.4565	0.82737	0.6913	3
6	تنشئ الجامعة مراكز بحثيَّة تُطبق مفاهيم ومبادئ الاقتصاد الأخضر.	3.3913	0.73746	0.67826	5
تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي.		المتوسط=3.496			

اتضح من جدول (٦) أن مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩٦)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (٤): "تحفز الجامعةُ منسوبيها على تطوير البحوث العلميَّة في مجال الاقتصاد الأخضر" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦٥٢٢)، وانحراف معياري (٠,٦٣٣٨٢)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٣٠٤٤)، وهذا يوضح حرصَ الجامعة على تحفيز منسوبيها على تطوير البحوث العلميَّة في مجال الاقتصاد الأخضر، في حين جاءت العبارة رقم (٦): "تنشئ الجامعةُ مراكز بحثيَّة تُطبق مفاهيم ومبادئ الاقتصاد الأخضر" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٣٩١٣)، وانحراف معياري (٠,٧٣٧٤٦)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٦٧٨٢٦)، ويعني ذلك أن إنشاء الجامعة للمراكز البحثيَّة التي تدعم تطبيقَ الاقتصاد الأخضر جاء في المرتبة الأخيرة من جهود الجامعة في مجال البحث العلمي في تحقيق الاقتصاد الأخضر. وتتفقُ هذه النتيجةُ معَ ما أوضحته دراسة رزيقي (٢٠٢٤) في أن استجابة عيِّنة البحث على دور الجامعات في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي جاءت بمستوًى متوسطٍ.

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيِّنة الدراسة على تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال خدمة المجتمع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	تهتم الجامعة بتقييم أداء مؤسَّسات المجتمع المحلي نحو البيئة.	3.5	0.77413	0.7	3
2	تعزز الجامعة استفادة الشركات والمؤسَّسات الصناعيَّة من تجهيزاتها الماديَّة في دراسة أثر أنشطتها على البيئة.	3.5435	0.74417	0.7087	1
3	تقدم الجامعة دورات تدريبيَّة لمختلف مؤسَّسات المجتمع لنشر الثقافة الخضراء.	3.5	0.80178	0.7	3
4	تعزز الجامعة قيم المسؤوليَّة الاجتماعيَّة لدى أفراد المجتمع في مجال الحفاظ على البيئة.	3.5217	0.74513	0.70434	2
5	توفر الجامعة وحدة تُعنَى بشؤون البيئة والطاقة في كلياتها وعماداتها المساندة.	3.3913	0.89741	0.67826	5
6	تحرص الجامعة على دراسة احتياجات المجتمع في المهارات الخضراء لدعم خطتها البحثيَّة.	3.4783	0.74513	0.69566	4
	تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال خدمة المجتمع.	المتوسط=3.489			

اتضح من جدول (٧) أن مستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال خدمة المجتمع في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٨٩)، وهذا ما فسرته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (٢): "تعزز الجامعةُ استفادة الشركات والمؤسَّسات الصناعيَّة من تجهيزاتها الماديَّة في دراسة أثر أنشطتها على البيئة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٤٣٥)، وانحراف معياري (٠,٧٤٤١٧)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٠٨٧)، وهذا يوضح دورَ الجامعة في تحقيق الاقتصاد الأخضر من خلال استفادة الشركات والمؤسَّسات الصناعيَّة من تجهيزاتها الماديَّة التي تدعم الحفاظَ على البيئة، وكذلك دراسة أثر أنشطة هذه الشركات والمؤسَّسات على البيئة، إلا أن العبارة رقم (٥): "توفر الجامعة وحدة تُعنَى بشؤون البيئة والطاقة في كليَّاتها وعماداتها المساندة"

جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٣٩١٣)، وانحراف معياري (٠,٨٩٧٤١)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٦٧٨٢٦)، وهذا يعني أن توفر وحدات تُعنَى بشؤون البيئة والطاقة في كليَّات الجامعة وعماداتها المساندة جاء في المرتبة الأخيرة من جهود جامعة حائل في مجال خدمة المجتمع في تحقيق الاقتصاد الأخضر، وتتفقُ هذه النتيجةُ معَ ما أشارت إليه دراسة جمال الدين (٢٠١٧) في أن الاقتصاد الأخضر يسعى للنهوض بالمجتمع، وأن تأسيس الاقتصاد الأخضر يبدأ من التعليم باعتباره أهمَّ الوسائل على الإطلاق لتعديل القيم والمواقف والمهارات والسلوكيَّات، وأنماط الحياة، كما تتفقُ معَ دراسة محمود (٢٠١٧) في أن دور الجامعات في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر يقومُ على تنمية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة للجامعات من خلال مختلف وظائفها، وتفعيل الشراكة بيْنَ الجامعات ومؤسَّسات المجتمع، وقطاع الأعمال.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينصُّ على "ما مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل؟" تم حسابُ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيِّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في جامعة حائل وأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – القيم المشتَرَكة – المهارات – أسلوب الإدارة – الموظفون).

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيِّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الإستراتيجيَّة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	للجامعة رؤية ورسالة، وأهداف، واضحة، ومعلَنة.	3.8043	.57627	0.76087	2
2	تحقق الجامعة أهدافها من خلال خطة تشغيليَّة متَّسِقة معَ خطتها الإستراتيجيَّة.	3.6522	.69921	0.730435	5
3	تقيس الجامعة درجة التقدم في تحقيق أهدافها من خلال مؤشرات أداء محدَّدة.	3.7609	.55959	0.752174	3
4	تستهدف إستراتيجيَّة الجامعة تحليل المخاطر والأزمات.	3.7174	.57791	0.743478	4
5	يُشارك منسوبو الجامعة في تحقيق أهداف الجامعة.	3.8261	.43313	0.765217	1
	تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الإستراتيجيَّة.	المتوسط=3.752			

اتضح من جدول (٨) أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الإستراتيجيَّة في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٥٢)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (٥): "يُشارك منسوبو الجامعة في تحقيق أهداف الجامعة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٢٦١)، وانحراف معياري (٠,٤٣٣١٣)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٦٥٢١٧)، ويعني ذلك أن الجامعةَ تحرصُ على مشاركة منسوبيها في تحقيق أهدافها، كما جاءت العبارة رقم (١): "للجامعة رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومعلَنة، بينما جاءت العبارة رقم (٢): "تحقق الجامعة أهدافها من خلال خطة تشغيليَّة متَّسِقة معَ خطتها الإستراتيجيَّة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٦٥٢٢)، وانحراف معياري (٠,٦٩٩٢١)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٣٠٤٣٥)، مما يعكس أن تحقيق الجامعة لأهدافها من خلال خطة تشغيليَّة متَّسقة معَ خطتها الإستراتيجيَّة جاء في الترتيب الأخير لممارسات الجامعة في تطبيق نموذج ماكينزي بُعد الإستراتيجيَّة، وتتفق هذه النتيجة معَ ما أوضحته دراسة الكسر (٢٠٢٤)، ودراسة سليمان (٢٠٢٢)، ودراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢)، ودراسة سمور (٢٠٢١) في أن تطبيق الجامعات لبُعد الإستراتيجيَّة كأحد أبعاد نموذج ماكينزي جاء بدرجةٍ عاليةٍ.

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الهيكل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
١	يدعم الهيكل التنظيمي تحقيق الأهداف الإستراتيجيَّة للجامعة.	3.8261	.43313	0.765217	1
٢	يتوفر وصف وظيفي يتسق معَ المسميات الوظيفيَّة ومع الهيكل التنظيمي.	3.7391	.56924	0.747826	3
٣	يعزز الهيكل التنظيمي تنفيذ القرارات ضمن إطار وسلطة واضحة.	3.7609	.51919	0.752174	2

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
٤	يتم تطوير الهيكل التنظيمي بشكل دوري ومستمر وفق المستجدات.	3.6739	.59248	0.734783	5
٥	الهيكل التنظيمي يمنع التداخل في المهام بيْنَ الوظائف الإداريَّة.	3.7391	.56924	0.747826	3
٦	يتميز الهيكل التنظيمي بالمرونة وقابليَّة التعديل.	3.7174	.53889	0.743478	4
تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الهيكل.		المتوسط=3.742			

اتضح من جدول (٩) أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الهيكل في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلَغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤٢)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (١): "يدعم الهيكل التنظيمي تحقيق الأهداف الإستراتيجيَّة للجامعة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٢٦١)، وانحراف معياري (٠,٤٣٣١٣)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٦٥٢١٧)، ويشيرُ ذلك إلى أن الهيكل التنظيمي للجامعة يدعم تحقيقَ الأهداف الإستراتيجيَّة للجامعة، وجاءت العبارة رقم (٤): "يتم تطوير الهيكل التنظيمي بشكل دوري ومستمر وفقَ المستجِدَّات" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٦٧٣٩)، وانحراف معياري (٠,٥٩٢٤٨)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٣٤٧٨٣)، ويدلُّ ذلك على أن تطوير الهيكل التنظيمي للجامعة بشكل دوري ومستمر وفقَ المستجِدَّات جاء في آخر الممارسات التي تُطبقها الجامعةُ لنموذج ماكينزي في بُعد الهيكل، وتتفقُ هذه النتيجة معَ ما أوضحته دراسة الكسر (٢٠٢٤)، ودراسة سليمان (٢٠٢٢)، ودراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢)، ودراسة سمور (٢٠٢١) في أن تطبيق الجامعات لبُعد الهيكل كأحد أبعاد نموذج ماكينزي جاء بدرجةٍ عاليةٍ.

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيِّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الأنظمة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	تطبق الجامعة الأنظمة واللوائح التي تنظم العلاقة بيْنَ منسوبيها.	3.7826	.54890	0.756522	2
2	تتبع الجامعة الأنظمة واللوائح في صناعة واتخاذ القرارات.	3.7391	.56924	0.747826	4
3	تضع الجامعة آليَّة واضحة فعَّالة لتقييم الأداء.	3.7609	.55959	0.752174	3
4	تتبع الجامعة الأنظمة واللوائح والسياسات المطبَّقة بالجامعات السعوديَّة.	3.8043	.44871	0.76087	1
5	يوجد دليل إجرائي للتعامل مع أصحاب المصلحة.	3.7174	.53889	0.743478	5
	تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الأنظمة.	المتوسط=3.760			

اتضح من جدول (١٠) أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الأنظمة في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤٢)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (٤): "تتبع الجامعة الأنظمة واللوائح والسياسات المطبَّقة بالجامعات السعوديَّة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٠٤٣)، وانحراف معياري (٠,٤٤٨٧١)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٦٠٨٧)، وهذا يؤكدُ حرصَ الجامعة على اتباع الأنظمة واللوائح والسياسات المطبَّقة بالجامعات السعوديَّة، في حين جاءت العبارة رقم (٥): "يوجد دليل إجرائي للتعامل معَ أصحاب المصلحة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٧١٧٤)، وانحراف معياري (٠,٥٣٨٨٩)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٤٣٤٧٨)، ويشيرُ ذلك إلى أن توفر دليل إجرائي للتعامل معَ أصحاب المصلحة جاء في آخر ممارسات الجامعة في تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الأنظمة، وتتفق هذه النتيجة معَ ما أوضحته دراسة الكسر (٢٠٢٤)، ودراسة سليمان (٢٠٢٢)، ودراسة العشماوي

والشعراوي (٢٠٢٢)، ودراسة سمور (٢٠٢١) في أن تطبيق الجامعات لبُعد الأنظمة كأحد أبعاد نموذج ماكينزي جاء بدرجةٍ عاليةٍ.

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد القيم المشتَرَكة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	تدعم الجامعة تحقيق الجودة الشاملة.	3.7609	.51919	0.752174	1
2	تحرص الجامعة على تحقيق الريادة والتميز والإبداع.	3.7174	.57791	0.743478	3
3	يلتزم منسوبو الجامعة بالإجراءات والسياسات المعتمَدة.	3.7609	.51919	0.752174	1
4	يتميز منسوبو الجامعة بالولاء والانتماء لها.	3.7174	.61446	0.743478	3
5	تحرص الجامعة على نشر الثقافة التنظيميَّة الخاصَّة بالقيم.	3.7174	.53889	0.743478	3
6	تدعم الجامعة التعاون بيْنَ منسوبيها وفِرق العمل.	3.7391	.52958	0.747826	2
تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد القيم المشتَرَكة.		المتوسط=3.735			

اتضح من جدول (١١) أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد القيم المشتَرَكة في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٣٥)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (١)، (٣): "تدعم الجامعة تحقيق الجودة الشاملة"، "يلتزم منسوبو الجامعة بالإجراءات والسياسات المعتمَدة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧٦٠٩)، وانحراف معياري (٠,٥١٩١٩)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٥٢١٧٤)، وهذا يشيرُ إلى مدى دعم الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة والتزام منسوبيها بالإجراءات والسياسات المعتمَدة، وجاءت العبارات (٢)، (٤)، (٥) "تحرص الجامعةُ على تحقيق الريادة والتميز والإبداع"، "يتميز منسوبو الجامعة بالولاء والانتماء لها"، "تحرص الجامعةُ على نشر الثقافة التنظيميَّة الخاصَّة بالقيم" في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي (٣,٧١٧٤)، وانحراف معياري (٠,٥٧٧٩١)، (٠,٦١٤٤٦)، (٠,٥٣٨٨٩)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٤٣٤٧٨)، وهذا يوضحُ حرصَ الجامعة على تعزيز قيم الريادة والتميز

والإبداع والولاء والانتماء ونشر الثقافة التنظيميَّة التي تدعم القيم، وتتفقُ هذه النتيجةُ معَ ما أوضحته دراسة الكسر (٢٠٢٤)، ودراسة سليمان (٢٠٢٢)، ودراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢)، ودراسة سمور (٢٠٢١) في أن تطبيق الجامعات لبُعد القيم كأحد أبعاد نموذج ماكينزي جاء بدرجةٍ عاليةٍ.

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد المهارات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	توفر الجامعة برامج تدريبيَّة متنوعة لمنسوبيها.	3.7826	.50765	0.756522	3
2	تشجع الجامعة منسوبيها على التطور الأكاديمي والبحثي.	3.7826	.50765	0.756522	3
3	تقدم الجامعة برامج تدريبيَّة في القيادة.	3.8261	.43313	0.765217	2
4	تزود الجامعة منسوبيها بالمهارات التقنية.	3.8478	.41583	0.769565	1
5	تهتم الجامعة بتطوير المهارات الناعمة لمنسوبيها.	3.6522	.63382	0.730435	4
	تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد المهارات.	المتوسط=3.778			

اتضح من جدول (١٢) أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد المهارات في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧٨)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (٤): "تزود الجامعةُ منسوبيها بالمهارات التقنية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٤٧٨)، وانحراف معياري (٠,٤١٥٨٣) ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٦٩٥٦٥)، وهذا يوضح اهتمامَ الجامعة بتزويد منسوبيها بالمهارات التقنيَّة اللازمة لأداء المهام المطلوبة منهم. بينما جاءت العبارة رقم (٥): "تهتم الجامعةُ بتطوير المهارات الناعمة لمنسوبيها" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٦٥٢٢)، وانحراف معياري (٠,٦٣٣٨٢)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٣٠٤٣٥)، وهذا يُبين أن اهتمام الجامعة بتطوير المهارات الناعمة لمنسوبيها جاء في الترتيب الأخير، وتتفقُ هذه

النتيجة معَ ما أوضحته دراسة الكسر (٢٠٢٤)، ودراسة سليمان (٢٠٢٢)، ودراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢)، ودراسة سمور (٢٠٢١) في أن تطبيق الجامعات لبُعد المهارات كأحد أبعاد نموذج ماكينزي جاء بدرجةٍ عاليةٍ.

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد أسلوب الإدارة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	تدعم الجامعة العمل بروح الفريق الواحد.	3.8261	0.43313	0.76522	1
2	تحرص الإدارة على القيام بجولات ميدانيَّة توجيهيَّة.	3.6957	0.58565	0.73914	4
3	تعزز الإدارة سياسة التحفيز.	3.7826	0.46274	0.75652	2
4	تتيح الإدارة تدفُّق المعلومات وفقَ سياسة الخصوصيَّة والأمان.	3.7826	0.50765	0.75652	2
5	تدعم الإدارة مشاركة منسوبيها في صنع القرارات.	3.7174	0.61446	0.74348	3
تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد أسلوب الإدارة.		المتوسط=3.760			

اتضح من جدول (١٣) أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد أسلوب الإدارة في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلَغ المتوسط الحسابي (٣,٧٦٠)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (١): "تدعم الجامعة العمل بروح الفريق الواحد" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٢٦١)، وانحراف معياري (٠,٤٣٣١٣)، ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٦٥٢٢)، وهذا يوضحُ أن جامعة حائل تدعم أسلوب العمل بروح الفريق بدرجةٍ كبيرةٍ، في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٦٩٥٧)، وانحراف معياري (٠,٥٨٥٦٥) ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٣٩١٤)، ويشيرُ ذلك أن أسلوب الجولات الميدانيَّة التوجيهيَّة جاء في الترتيب الأخير في ممارسات جامعة حائل في تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد أسلوب العمل، وتتفق هذه النتيجةُ معَ ما أوضحته دراسة الكسر (٢٠٢٤)، ودراسة سليمان (٢٠٢٢)، ودراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢)، ودراسة سمور

(٢٠٢١) في أن تطبيق الجامعات لبُعد أسلوب الإدارة كأحد أبعاد نموذج ماكينزي جاء بدرجةٍ عاليةٍ.

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهميَّة النسبيَّة لاستجابات عيّنة الدراسة على تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الموظفين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
1	تلتزم الجامعة بتطبيق معايير واضحة في ترقية منسوبيها.	3.8696	.33719	0.773913	1
2	تتهتم الجامعة بتنوع تخصصات منسوبيها.	3.8478	.41583	0.769565	2
3	تطبق الجامعة معايير الشفافية في استقطاب منسوبيها.	3.7609	.47536	0.752174	4
4	تحرص الجامعة على تحفيز منسوبيها بأساليب متنوعة.	3.8043	.49489	0.76087	3
5	تركز الجامعة على تطوير أداء منسوبيها في غير تخصصاتهم.	3.6739	.59248	0.734783	6
6	توفر الجامعة كافة الاحتياجات الوظيفيَّة لمنسوبيها بصورة مستمرة.	3.6957	.54717	0.73913	5
تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الموظفين.		المتوسط=3.775			

اتضح من جدول (١٤) أن مستوى تطبيق نموذج ماكينزي في بُعد الموظفين في جامعة حائل متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلَغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧٥)، وهذا ما أوضحته المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة ومؤشرات الأهميَّة النسبيَّة للعبارات، على النحو الآتي: حيث جاءت العبارة رقم (١): "تلتزم الجامعة بتطبيق معايير واضحة في ترقية منسوبيها"، في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٦٩٦)، وانحراف معياري (٠,٣٣٧١٩) ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٧٣٩١٣)، وهذا يؤكد التزامَ جامعة حائل بتطبيق معايير واضحة في ترقية منسوبيها، في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٦٧٣٩)، وانحراف معياري (٠,٥٩٢٤٨) ومؤشر أهميَّة نسبيَّة (٠,٧٣٤٧٨٣)، وهذا يعني أن سعي جامعة حائل لتطوير مهارات منسوبيها في غير تخصصاتهم جاء في الترتيب الأخير، وتتفق هذه النتيجة معَ ما أوضحته دراسة الكسر (٢٠٢٤)، ودراسة سليمان (٢٠٢٢)، ودراسة

العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢)، ودراسة سمور (٢٠٢١) في أن تطبيق الجامعات لبُعد الموظفين كأحد أبعاد نموذج ماكينزي جاء بدرجةٍ عاليةٍ. وبذلك تحقَّق الفرض الثاني كليًّا.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينصُّ على "هل توجَد علاقة ارتباطيَّة ذات دَلالة إحصائيَّة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – القيم المشتَرَكة – المهارات – أسلوب الإدارة – الموظفون)، وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجالات (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع)؟" تم حسابُ معامل الارتباط بيرسون بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – القيم المشتَرَكة — المهارات – أسلوب الإدارة – الموظفون)، وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجالات (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع).

جدول (١٥) معاملات ارتباط بيرسون بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي وأبعاده وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل

المتغيرات	الإستراتيجيَّة	الهيكل	الأنظمة	القيم المشتَرَكة	المهارات	أسلوب الإدارة	الموظفون	تطبيق نموذج ماكينزي
مجال التدريس	.614**	.598**	.423**	.470**	.610**	.616**	.519**	.598**
مجال البحث العلمي	.625**	.641**	.397**	.477**	.621**	.624**	.623**	.622**
مجال خدمة المجتمع	.680**	.684**	.476**	.504**	.612**	.591**	.593**	.645**
تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل	.667**	.666**	.452**	.504**	.642**	.639**	.596**	.647**

اتضح من جدول (١٥) وجود علاقة ارتباطيَّة موجَبة ذات دَلالة إحصائيَّة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – القيم المشتَرَكة – المهارات – أسلوب الإدارة – الموظفون) وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجالات (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع)" عند مستوى معنويَّة (٠,٠١)، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – القيم المشتَرَكة — المهارات – أسلوب الإدارة – الموظفون) كلما تحقَّق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجالات (التدريس

– البحث العلمي – خدمة المجتمع)" بمستوى أفضل، وتتفق هذه النتيجةُ ما بيَّنته دراسة كل من دراسة Cox,A.& et al, (٢٠١٩)من أن نموذج ماكينزي أسهم بفاعليَّة في تحليل البيانات بهدفِ إحداثِ التغيير وتحسين الأداء، ودراسة سمور (٢٠٢١) من وجود علاقة ارتباطيَّة موجَبة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده وتطوير الأداء المؤسَّسي، ودراسة سليمان (٢٠٢٢) من أن نموذج ماكينزي McKinsey 7s يُستخدَم كأداةٍ فعَّالةٍ في تقييم ورصد وتحسين الأداء المؤسَّسي، ودراسة الكسر (٢٠٢٤) من وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيَّة ذات دَلالة إحصائيَّة بيْنَ تطبيق نموذج ماكينزي بمعاييره السبعة، وتحقيق الإبداع الإداري بالجامعات.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: والذي ينُصُّ على "هل يوجَد تبايُنٌ دالٌّ إحصائيًّا في كلٍّ من تطبيق نموذج ماكينزي بأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – القيم المشتَرَكة – المهارات – أسلوب الإدارة – الموظفون) وتحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجالات (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع) تبعًا للمسمَّى الوظيفي؟" تم استخدام اختبار تحليل التبايُن في اتجاه واحد One Way Anova للوقوف على دلالة الفروق بيْنَ متوسطات درجات عيِّنة الدراسة في كلٍّ من تطبيق نموذج ماكينزي وتحقيق الاقتصاد الأخضر تبعًا للمسمَّى الوظيفي.

جدول (١٦) تحليل التباين في اتجاه واحد لتطبيق نموذج ماكينزي تبعًا للمسمَّى الوظيفي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإستراتيجيَّة	بين المجموعات	96.576	3	32.192	6.331	.000
	داخل المجموعات	2084.750	410	5.085		
	الكلي	2181.326	413			
الهيكل	بين المجموعات	129.967	3	43.322	5.857	.001
	داخل المجموعات	3032.750	410	7.397		
	الكلي	3162.717	413			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأنظمة	بين المجموعات	89.402	3	29.801	5.445	.001
	داخل المجموعات	2243.750	410	5.473		
	الكلي	2333.152	413			
القيم المشتَرَكة	بين المجموعات	22.620	3	7.540	.963	.410
	داخل المجموعات	3209.750	410	7.829		
	الكلي	3232.370	413			
المهارات	بين المجموعات	23.109	3	7.703	1.672	.172
	داخل المجموعات	1889.000	410	4.607		
	الكلي	1912.109	413			
أسلوب الإدارة	بين المجموعات	89.402	3	29.801	6.247	.000
	داخل المجموعات	1955.750	410	4.770		
	الكلي	2045.152	413			
الموظفون	بين المجموعات	49.163	3	16.388	3.505	.015
	داخل المجموعات	1916.750	410	4.675		
	الكلي	1965.913	413			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تطبيق نموذج ماكينزي	بين المجموعات	2244.935	3	748.312	3.208	.023
	داخل المجموعات	95637.500	410	233.262		
	الكلي	97882.435	413			

اتضح من جدول (١٦) وجود تبايُنٍ دالٍّ إحصائيًّا بيْنَ متوسطات درجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في جامعة حائل وأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – أسلوب الإدارة – الموظفون) تبعًا لمسمَّاهم الوظيفي؛ حيث بلَغَت النسبة الفائيَّة المعبِّرة عن هذه الفروق (٣,٢٠٨)، (٦,٣٣١)، (٥,٨٥٧)، (٥,٤٤٥)، (٦,٢٤٧)، (٣,٥٠٥) على التوالي، وجميعها قيَم أكبر من مَثيلتها الجدوليَّة، وهذا يعني أن المسمَّى الوظيفي للعاملين في جامعة حائل أسهم في تحقيق التبايُن في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في جامعة حائل وأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – أسلوب الإدارة – الموظفون). بينما اتضح عدمُ وجود تبايُنٍ دالٍّ إحصائيًّا بيْنَ متوسطات درجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في جامعة حائل في بُعْدَي (القيم المشتَرَكة – المهارات)؛ حيث بلَغَت النسبة الفائيَّة المعبِّرة عن هذه الفروق (٠,٩٦٣)، (١,٦٧٢) على التوالي، وهي قيَم أصغر من مثيلتها الجدوليَّة، وهذا يعني أن المسمَّى الوظيفي للعاملين في جامعة حائل لم يُسهم في تحقيق التبايُن في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في جامعة حائل في بُعْدَي (القيم المشتَرَكة – المهارات)، وفي ضوء هذه النتائج تم تطبيقُ اختبار توكي Tukey لمعرفة اتجاه التبايُن.

جدول (١٧) متوسط درجات عيّنة الدراسة لتطبيق نموذج ماكينزي تبعًا للمسمَّى الوظيفي

المتغيرات	متوسط درجات عيّنة الدراسة تبعًا للمسمَّى الوظيفي			
	عضو هيئة تدريس	رئيس/ مشرفة قسم	وكيل كليَّة	عميد
الإستراتيجيَّة	18.6944	19.5000	19.5000	17.0000
الهيكل	22.2222	24.0000	23.2500	22.0000
الأنظمة	18.6111	20.0000	18.7500	20.0000
أسلوب الإدارة	18.6389	20.0000	19.5000	19.5000
الموظفون	22.5278	23.7500	22.7500	22.5000
تطبيق نموذج ماكينزي ككل	141.8056	149.2500	146.0000	141.0000

اتضح من جدول (١٧) أن أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي ككلٍّ كان لرؤساء ومشرفات الأقسام؛ حيث بَلَغ (١٤٩,٢٥)، وكان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي ككلٍّ كان للعمداء؛ حيث بَلَغ (١٤١)، بينما كان أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الإستراتيجيَّة كان لرؤساء ومشرفات الأقسام ووكلاء الكليَّات؛ حيث بلَغ (١٩,٥)، وكان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الإستراتيجيَّة للعمداء؛ حيث بَلَغ (١٧)، كما كان أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الهيكل كان لرؤساء ومشرفات الأقسام؛ حيث بَلَغ (٢٤)، وكان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الهيكل للعمداء؛ حيث بَلَغ (٢٢)، كما كان أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الأنظمة كان لرؤساء ومشرفات الأقسام والعمداء؛ حيث بَلَغ (٢٠)، في حين كان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الأنظمة لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث بلغ (١٨,٦١١١)، كما كان أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد أسلوب الإدارة لرؤساء ومشرفات الأقسام؛ حيث بَلَغ (٢٠)، بينما كان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد أسلوب الإدارة لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث بَلَغ (١٨,٦٣٨٩)، كما كان أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة

في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الموظفين لرؤساء ومشرفات الأقسام؛ حيث بَلَغ (٢٣,٧٥)، بينما كان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في بُعد الموظفين للعمداء؛ حيث بَلَغ (٢٢,٥)، وتتفقُ هذه النتيجةُ معَ ما أشارت إليه دراسة العشماوي والشعراوي (٢٠٢٢) في وجود فروق ذات دلالةٍ بيْنَ عيّنة الدراسة في تقييمهم لتطبيق ممارسات نموذج ماكينزي في جامعة حائل وأبعاده (الإستراتيجيَّة – الهيكل – الأنظمة – أسلوب الإدارة – الموظفون) لصالح الذين يشغلون مناصب إداريَّة.

جدول (١٨) تحليل التبايُن في اتجاه واحد لتحقيق الاقتصاد الأخضر تبعًا للمسمَّى الوظيفي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال التدريس	بين المجموعات	2334.576	3	778.192	30.069	.000
	داخل المجموعات	10610.750	410	25.880		
	الكلي	12945.326	413			
مجال البحث العلمي	بين المجموعات	758.304	3	252.768	20.985	.000
	داخل المجموعات	4938.500	410	12.045		
	الكلي	5696.804	413			
مجال خدمة المجتمع	بين المجموعات	809.239	3	269.746	17.583	.000
	داخل المجموعات	6290.000	410	15.341		
	الكلي	7099.239	413			
تحقيق الاقتصاد الأخضر	بين المجموعات	10739.663	3	3579.888	25.463	.000
	داخل المجموعات	57641.750	410	140.590		
	الكلي	68381.413	413			

اتضح من جدول (١٨) وجود تبايُنٍ دالٍّ إحصائيًّا بيْنَ متوسطات درجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لممارسات تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجالات (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع) تبعًا لمسمَّاهم الوظيفي؛ حيث بلَغَت النسبة الفائيَّة المعبِّرة عن هذه الفروق (٢٥,٤٦٣)، (٣٠,٠٦٩)، (٢٠,٩٨٥)، (١٧,٥٧٣) على التوالي، وهي قيمٌ أكبر من مثيلتها الجدوليَّة، وهذا يعني أن المسمَّى الوظيفي للعاملين في جامعة حائل أسهمَ في تحقيق التبايُن في تقييمهم لممارسات تحقيق الاقتصاد الأخضر في جامعة حائل في مجالات (التدريس – البحث

العلمي – خدمة المجتمع). وفي ضوء هذه النتائج تم تطبيقُ اختبار توكي Tukey لمعرفة اتجاه التبايُن.

جدول (١٩) متوسط درجات عيّنة الدراسة في تحقيق الاقتصاد الأخضر تبعًا للمسمَّى الوظيفي

المتغيرات	متوسط درجات عيّنة الدراسة تبعًا للمسمَّى الوظيفي			
	عضو هيئة تدريس	رئيس/ مشرفة قسم	وكيل كليَّة	عميد
مجال التدريس	32.0278	36.0000	35.0000	23.0000
مجال البحث العلمي	20.7222	23.0000	23.5000	16.5000
مجال خدمة المجتمع	20.8056	22.7500	23.0000	15.5000
تحقيق الاقتصاد الأخضر	73.5556	81.7500	81.5000	55.0000

اتضح من جدول (١٩) أن أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لممارسات تحقيق الاقتصاد الأخضر ككلٍّ، وفي مجال التدريس كان لرؤساء ومشرفات الأقسام؛ حيث بَلَغ (٨١,٧٥)، (٣٦) على التوالي، وكان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لممارسات تحقيق الاقتصاد الأخضر ككلٍّ، وفي مجال التدريس كان للعمداء؛ حيث بلَغ (٥٥)، (٢٣) على التوالي، بينما كان أعلى متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لممارسات تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي ومجال خدمة المجتمع لوكلاء الكليَّات؛ حيث بَلَغ (٢٣,٥)، (٢٣) على التوالي، وكان أقل متوسط لدرجات عيّنة الدراسة في تقييمهم لممارسات تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي ومجال خدمة المجتمع للعمداء؛ حيث بلَغ (١٦,٥)، (١٥,٥).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائجُ، توصي الباحثةُ كلًّا من الجهات الآتية في مجال اختصاصها:

- لجنة تطوير البرامج الأكاديميَّة بالجامعة:

- تحديد المهارات اللازمة للوظائف الخضراء.
- استحداث برامج علميَّة تركِّزُ على مفاهيم وتطبيقات الاقتصاد الأخضر.
- تحقيق التوافُق بيْنَ مخرَجات تعلُّم البرامج القائمة والمستحدَثة معَ المعايير المهنيَّة للوظائف الخضراء.

- عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي:

- عقد اتفاقيَّات تعاون معَ جامعات أخرى حولَ تطبيقات الاقتصاد الأخضر.
- دراسة احتياجات المجتمع في المهارات الخضراء لدعم الخطة البحثيَّة.
- إنشاء مراكز بحثيَّة تُطبق مفاهيم ومبادئ الاقتصاد الأخضر.

- لجنة الخطة الإستراتيجيَّة:

- تعزيز ممارسات القيم المشتَرَكة بالجامعة.
- تعزيز تحقيق الاتساق بيْنَ الخطط التشغيليَّة والخطط الإستراتيجيَّة.
- تطوير الهيكل التنظيمي للجامعة بشكل دوري ومستمر وفقَ المستَجِدَّات.

ثانيًا: التصوُّر المقترَح لتحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء نموذج ماكينزي في جامعة حائل نموذجًا:

يسعى البحثُ الحاليُّ إلى وضْع تصوُّر مقترَح في ضوء ما توصَّل إليه البحثُ من نتائج؛ وذلك اعتمادًا على الخطوات الآتية:

أ. منطلَقات التصوُّر المقترَح:

- التوجُّهات العالميَّة والوطنيَّة نحوَ تحقيق الاقتصاد الأخضر في جميع المجالات والمؤسَّسات، لا سيَّما رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة ٢٠٣٠ فيما يخصُّ قطاع التعليم.

- الاهتمام بتحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعات له الأثرُ الكبيرُ في تحقيق أهدافها، وتحديث برامجها، ورفْع مستوى تطلُّعاتها.
- يُعتَبر نموذج ماكينزي من المداخل الإداريَّة الحديثة المهمَّة والمناسبة التي يُمكن الاعتمادُ عليها في تفعيل دور الجامعات السعوديَّة بصفةٍ خاصَّةٍ، ومؤسَّسات التعليم بصفةٍ عامَّةٍ.
- تعزيز دور الجامعات في تقدُّم المجتمع عن طريق المساهمة الفعَّالة في تنميته.

ب. أهداف التصوُّر المقتَرَح:

يهدفُ التصوُّرُ المقترَحُ لتحقيق عدد من الأهداف منها ما يلي:

- الارتقاء بمستوى تحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعة.
- تطبيق أبعاد نموذج ماكينزي في تحقيق الاقتصاد الأخضر بالجامعة.
- الوقوف على أهميَّة الاقتصاد الأخضر في الجامعة.
- معرفة أهم مجالات الاقتصاد الأخضر الواجب تفعيلها في الجامعة.
- تقديم رؤية يُمكن عن طريقها تحقيق الكثير من التطلُّعات التي تُنادي بها القيادات الأكاديميَّة في الجامعة.

ج. عناصر التصوُّر المقتَرَح:

قامت الباحثةُ ببناء التصوُّر المقترَح مستندةً في عناصره على أبعاد نموذج ماكينزي، وما اتفقَ عليه أفرادُ عيِّنة الدراسة الميدانيَّة، وما أوضحته نتائجُ الدراسات السابقة، والدراسة التحليليَّة النظريَّة؛ لذا يتكوَّنُ التصوُّرُ المقترَحُ لتحقيق الاقتصاد الأخضر بالجامعة وفقًا لأبعاد نموذج ماكينزي من العناصر الآتية:

أولًا: الإستراتيجيَّة:

يجب الاهتمامُ ببناء إستراتيجيَّة للجامعة، والعمل على تحديثها بشكل دوري بما يتوافَق معَ التوجُّهات والمستَجِدَّات العالميَّة والوطنيَّة، والاطِّلاع على كل النظريَّات الإداريَّة الحديثة في بناء هذه الإستراتيجيَّة، على أن تشتمل الإستراتيجيَّة على جميع ما يلزم لتحقيق الاقتصاد الأخضر في الجامعة، كما يجب العملُ على أن يتوفر في إستراتيجيَّة الجامعة ما يلي:

- وضوح الرؤية والرسالة والأهداف.
- إعلان الرؤية والرسالة والأهداف.
- الخطط التشغيليَّة للجامعة متَّسِقة معَ الخطة الإستراتيجيَّة.
- مشاركة منسوبي الجامعة في تحقيق الأهداف.

ثانيًا: الهيكل التنظيمي:

يُعتَبر الهيكل التنظيمي أحدَ الدعائم الأساسيَّة في أي مؤسَّسة؛ لذا وجَبَ الاهتمامُ به، والعملُ على أن يُتيح التواصُل بيْنَ جميع مستويات الإدارة من الوكالات، والعمادات المساندة، والكليَّات، كما يجب أن يتوفر في الهيكل التنظيمي للجامعة ما يلي:

- يدعم تحقيق الأهداف الإستراتيجيَّة للجامعة.
- يوفر وصفًا وظيفيًّا يتَّسِق معَ المسمَّيات الوظيفيَّة.
- يوفر وصفًا وظيفيًّا يتَّسِق معَ التخصُّصات العلميَّة.
- يتمُّ تطويرُه بشكل دوري ومستمر وفقَ المستَجِدَّات.
- يتميز بالمرونة وقابليَّة التعديل.

ثالثًا: الأنظمة:

تُمثِّل الأنظمةُ نمطَ العمل الذي تتبعُه الإدارة العليا في تحقيق مستهدَفاتها الإستراتيجيَّة، وإحداث التحسين المطلوب في كافة الجوانب، وينبغي أن يتوفر فيها ما يلي:

- تطبيق الأنظمة واللوائح التي تُنظم العلاقة بيْنَ منسوبي الجامعة.
- تتبع الأنظمة واللوائح والسياسات المطبَّقة بالجامعات السعوديَّة.
- تتبع الأنظمة واللوائح في صناعة واتخاذ القرارات.
- تضع آليَّة واضحة وفعَّالة لتقييم الأداء.
- يوجد دليل إجرائي للتعامل معَ أصحاب المصلحة.

رابعًا: القيم المشتَرَكة:

تُعتَبر القيم المشتَرَكة مجموعةً من السمات والسلوكيَّات والخصائص التي تتبنَّاها الجامعة، وتُحدد هذه القيم المعتقَدات والتطلُّعات الرئيسة للجامعة، وتُشكِّل جوهر ثقافتها، وتتمثَّل هذه القيم في:

- دعم تحقيق الجودة الشاملة.
- الحرص على تحقيق الريادة والتميز والإبداع.
- الالتزام بالإجراءات والسياسات المعتَمَدة.
- الولاء والانتماء للجامعة.

خامسًا: المهارات:

تُعَد المهارات مجموعة القدرات والكفاءات التي تُكسب العاملين القدرةَ على أداء الأعمال بتميُّز، من خلال تحويل المعارف إلى واقع يُمكِّن الجامعة من تحقيق أهدافها، وتتنوَّع المهارات التي يتطلَّبها العملُ ما بيْنَ مهارات تقنيَّة وإداريَّة وفنيَّة وشخصيَّة، وجميعُها تستلزم التقييم بشكل دوري، والتطوير من خلال:

- توفير برامج تدريبيَّة متنوِّعة تعتمد على نتائج تقييم الأداء.
- تشجيع التطوُّر الأكاديمي والبحثي.
- تقديم برامج تدريبيَّة في القيادة لتأهيل القادة.
- دعم المهارات التقنيَّة بما يتناسب معَ المهام الوظيفيَّة.
- تطوير المهارات الناعمة.

سادسًا: أسلوب الإدارة:

يُمثِّل أسلوب الإدارة الذي تُمارسه الجامعة فلسفتها التنظيميَّة معَ العاملين بهدف تحقيق أهدافها، ويتم التعبيرُ عن أسلوب الإدارة من خلال الهيكل التنظيمي، والقيم التنظيميَّة بأكملها، والمعتَقَدات حول دور وأهميَّة المؤسَّسة وحيويَّتها التنظيميَّة والاقتصاديَّة، ومكانتها في النسيج التنظيمي؛ ولذا يُمكن للأسلوب الإداري الذي تتبعُه الجامعة أن يُسهم في تحقيق الاقتصاد الأخضر من خلال:

- دعم العمل بروح الفريق الواحد.
- دعم المشاركة في صنع القرارات.
- القيام بجولات ميدانيَّة توجيهيَّة.
- تعزيز سياسة التحفيز.

سابعًا: الموظفون:

يُمثِّل العنصر البشري حجرَ الزاوية في نجاح أي مؤسَّسة؛ لذا تحرصُ الجامعة على استقطاب أفضل الكوادر من خلال فحص المؤهلات والتخصصات والمهارات، واختيارهم بدقَّة عالية، وتدريبهم، وإدارة التوظيف لتحقيق إستراتيجيَّتها عن طريق:

- توفير كافة الاحتياجات الوظيفيَّة بصورة مستمرة.
- تطوير الأداء.
- التحفيز بأساليب متنوعة.
- تطبيق معايير واضحة في الترقية.

د. متطلَّبات تنفيذ التصوُّر المقترَح:

يوجَد بعض المتطلَّبات الواجب توافرها لتنفيذ التصوُّر المقترَح وهي على النحو الآتي:

- نشر ثقافة دور الجامعة في تحقيق الاقتصاد الأخضر في كافة المجالات من تدريس، وبحث علمي، وخدمة المجتمع.
- دراسة احتياجات المجتمع من المهارات الخضراء، واستحداث برامج أكاديميَّة تتوافَق مخرَجاتها التعلميَّة معَ المعايير المهنيَّة للوظائف الخضراء.
- تعزيز اتفاقيَّات التعاون بيْنَ الجامعة والمنظَّمات التي تدعم تطبيقات الاقتصاد الأخضر.
- زيادة الاهتمام بتأسيس المراكز البحثيَّة التي تُطبق مفاهيم ومبادئ الاقتصاد الأخضر، وتسويق نتائج الابتكارات العلميَّة لها.
- دعم الجامعة لتأسيس وحدات تُعنَى بشؤون البيئة والطاقة.
- تعزيز سياسة تحفيز العاملين على تطبيق المداخل الإداريَّة الفعَّالة ومنها نموذج ماكينزي.

المراجع

المراجع العربية:

الاسكوا. (٢٠١٩). الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر المبادئ والفرص والتحديات في المنطقة العربيَّة. *https://digitallibrary.un.org/record/1308809*

الصفتي، إيهاب إبراهيم حسن. (٢٠٢٠). رؤية مقترحة للتربية من أجل بيئة خضراء بالجامعات المصرية. المجلة التربوية، العدد (٨٠)، كليَّة التربية، جامعة سوهاج، ٨٣١-٨٧٤. *https://dx.doi.org/10.12816/edusohag.2020.120169*

العشماوي، محمود سعيد محمَّد والشعراوي، محمَّد علي حسين. (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لتطوير الأداء المؤسَّسي بجامعة الأزهر في ضوء نموذج ماكينزي *S٧*. مجلة كليَّة التربية، جامعة الأزهر، مجلد (١٩)، العدد (١١٥)، ٧٣٢-٨٢٨. *https://doi.org/10.21608/jfe.2022.282688*

الكسر، شريفة بنت عوض. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتوظيف نموذج ماكينزي في تحقيق الإبداع المؤسَّسي بالجامعات الناشئة جامعة حفر الباطن نموذجًا. مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز، مجلد (١١)، العدد (١)، ٤٢٩-٢٦٤. أغسطس. *https://dx.doi.org/10.54643/1951-011-001-014*

برنامج الأمم المتحدة للبيئة. (٢٠١١). نحو اقتصاد أخضر: مسارات إلى التنمية المستدامة والقضاء على الفقر. منشورات برنامج الأمم المتحدة للبيئة.

بلبشير، قوراية. (٢٠١٥). نماذج التشخيص التنظيمي ودورها في إعداد إستراتيجيَّة المؤسَّسة دراسة حالة نموذجية *E. MORIN & A. SAVOIE* و *Makinsey 7' s* بالمؤسَّسة الوطنية لتسويق وتوزيع المواد البترولية. رسالة ماجستير، جامعة آكلي محند أولحاج – البويرة.

جمال الدين، نجوى يوسف. (٢٠١٧). التعلم من أجل الاقتصاد الأخضر والتحولات العالمية في الاقتصاد والتعليم. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مجلد (٢٥)، العدد (٤)، ٢-٤٤. *https://search.mandumah.com/Record/918100*

الحبيب، ثابتي، ونصيرة، بركنو. (٢٠١٤ ديسمبر ٨-٩). دور الاقتصاد الأخضر في خلق الوظائف الخضراء والمساهمة في الحد من الفقر، الملتقى الدولي حول تقييم سياسات الإقلال من الفقر في الدول العربيَّة في ظل العولمة، جامعة الجزائر، مخبر العولمة والسياسات الاقتصاديَّة، الجزائر.

داود، أفنان وسيم. (٢٠١٨). تحليل البيئة الداخلية (باستخدام نموذج ماكينزي) ودوره في إدارة الأزمات في قطاع غزة دراسة تطبيقية على المديرية العامة للدفاع المدني الفلسطيني. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة).

درويش، محمَّد فاروق محمَّد. (٢٠١٧). أثر استخدام العناصر المادية لنموذج ماكينزي ٥٧ للتحليل الإستراتيجي على إدارة العلاقة معَ الممولين بمصلحة الضرائب المصرية. المجلة العلميَّة للدراسات التجارية والبيئيَّة، مجلد (٨)، ٥٦٠-٥٨٢. *https://doi.org/10.21608/jces.2017.51738*

سليمان، السعيد السعيد بدير. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحسين الأداء المؤسَّسي بكليات التربية جامعة كفر الشيخ في ضوء أبعاد نموذج ماكينزي *S-7 Makinsey* من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة التربية، كليَّة التربية جامعة الأزهر، مجلد (٢)، العدد (١٩٥)، يوليو، ١-٥٣. *https://dx.doi.org/10.21608/JSREP.2022.254734*

سمور، محمَّد إبراهيم إسماعيل. (٢٠٢١). نموذج ماكينزي للتشخيص التنظيمي كمدخل تطوير الأداء المؤسَّسي "دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

سيد، هبه فؤاد (٢٠٢٠)، فاعلية برنامج مقترح في ضوء توجهات الاقتصاد الأخضر تنمية الوعي البيئي والتفكير الإيجابي لدى الطلَّاب والمعلمين بالشعب الأدبية بكليَّة التربية، مجلة كليَّة التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مجلد (٤٤)، العدد (١)، ١٥٥-٢٢٦. *https://doi.org/10.21608/jfees.2020.123133*

الشربيني، عبير فتحي محمَّد إبراهيم. (٢٠١٣). تحليل اتجاهات القيادات الإداريَّة نحو الواقع الوظيفي للعلاقات العامة في مصر في ضوء نموذج "ماكينزي" للإدارة الإستراتيجيَّة. المجلة المصرية لبحوث الإعلام، جامعة القاهرة، العدد (٤٥)، ٣٥٩-٤٤٠.
https://search.mandumah.com/Record/887227

العزام، نورة محمَّد عبد الله. (٢٠٢١). استخدام نموذج ماكينزي لإدارة الأزمات في التعليم الجامعي: دراسة مطبقة على جامعة القصيم. مجلة كليَّة التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مجلد (٤٥)، العدد (١). ٣١٥-٣٥١. *https://doi.org/10.21608/jfees.2021.189139*

العزاوي، بشرى وإسماعيل، أيسر (٢٠١٧). دور أبعاد نموذج ماكينزي في جودة الخدمة: "دراسة استطلاعية لآراء عيِّنة من مديري المصارف العراقية". مجلة العلوم الاقتصاديَّة والإداريَّة. مجلد (٢٣)، العدد (٩٩). *https://doi.org/10.33095/jeas.v23i99.247*

اد الأخضر: المبادئ والتطبيقات. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الغالبي، طاهر وحوشان، نصرة (٢٠١٨). استخدام إطار تحليل ماكينزي *S7* لمعالجة إشكاليات تنفيذ الإستراتيجيَّة المرتبطة

بالموارد البشرية – بحث تطبيقي في مديرية مجاري محافظة البصرة. مجلة الاقتصاد الخليجي، العدد (٣٧). ٥٣-٩٨. https://doi.org/10.33762/1287-000-037-002

محمَّد، مديحة فخري محمود. (٢٠١٧). تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق الاقتصاد الأخضر: رؤية تربوية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، مجلد (٤٩)، العدد (٤٩)، ٢٥-٨٣. https://doi.org/10.21608/edusohag.2017.8091

محمَّد، منال علي حسن. (٢٠٢٢). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر وأثره في تنمية التفكير المستدام والتوازن المعرفي والاتجاهات المستدامة لدى طلَّاب الشعب العلميَّة بكليَّة التربية. مجلة كليَّة التربية، جامعة أسيوط، مجلد (٣٨)، العدد (٣). ١٠٦- ١٧٠ https://doi.org/10.21608/mfes.2022.228315

الحضرمي، نوف خلف وسليمان، هالة عبد المنعم. (٢٠٢٠). دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة ٢٠٣٠. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (١٢٠)، ٢٤٧-٢٧٦. https://doi.org/10.12816/SAEP.2020.80003

محمود، أيسم سعد محمَّدي. (٢٠١٨). الاتجاهات الحديثة في وظائف الجامعة: التوجه نحو الاقتصاد الأخضر لتحقيق التنمية المستدامة نموذجًا، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مجلد (٢٦)، العدد (٤)، ٢-٨٢. https://search.mandumah.com/Record/1008529

هارون، سمر. (٢٠١٩). الاقتصاد الأخضر كطريق إلى التنمية المستدامة في فلسطين. مجلة البحوث الاقتصاديَّة والمالية، مجلد (٦)، العدد (٨٠)، ٢٥٠-٢٧٥. ديسمبر. https://asjp.cerist.dz/en/article/107256

الهيتي، نوزاد عبد الرحمن (٢٠١٥)، التنمية المستدامة في الدول العربيَّة. سلسلة عالم البيئة، مؤسَّسة زايد الدولية للبيئة. دبي. الإمارات العربيَّة المتحدة.

الهيتي، نوزاد عبد الرحمن. (٢٠٢٢). الاقتصمجلد (٥١)، العدد (٢٠٤)، ١٢١-١٤٣. https://search.mandumah.com/Record/1318702

ترجمة المراجع العربية:

al-Iskwā. (2019). al-Iqtiṣād al-akhḍar fī siyāq al-tanmiyya al-mustadāma wa-l-qaḍāʾ ʿalā al-faqr: al-mabādiʾ wa-l-furaṣ wa-l-taḥaddiyāt fī al-minṭaqa al-ʿarabiyya. https://digitallibrary.un.org/record/1308809.

al-Ṣuftī, Īhāb Ibrāhīm Ḥasan. (2020). Ruʾya muqtarḥa li-l-tarbiyya min ajl bīʾa khaḍrāʾ bi-l-jāmiʿāt al-Miṣriyya. al-Majalla al-tarbawiyya, al-ʿadad (80), Kulliyyat al-Tarbiyya, Jāmiʿat Sūhāj, 831-874. https://dx.doi.org/10.12816/edusohag.2020.120169.

al-ʿAshmāwī, Maḥmūd Saʿīd Muḥammad, wa-l-Shaʿrāwī, Muḥammad ʿAlī Ḥusayn. (2022). Ruʾya muqtarḥa li-taṭwīr al-adāʾ al-muʾassasī bi-Jāmiʿat al-Azhar fī ḍawʾ namūdhaj Mākīnizī 7S. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyya, Jāmiʿat al-Azhar, mujallad (19), al-ʿadad (115), 732-828. https://doi.org/10.21608/jfe.2022.282688.

al-Kasr, Sharīfa bint ʿAwaḍ. (2024). Taṣawwur muqtarḥ li-tawẓīf namūdhaj Mākīnizī fī taḥqīq al-ibdāʿ al-muʾassasī bi-l-jāmiʿāt al-nāshiʾa: Jāmiʿat Ḥafr al-Bāṭin namūdhajan. Majallat al-ʿulūm al-tarbawiyya, Jāmiʿat al-Amīr Sulṭān b. ʿAbd al-ʿAzīz, mujallad (11), al-ʿadad (1), 429-264. Āghusṭus. https://dx.doi.org/10.54643/1951-011-001-014.

Barnāmaj al-Umam al-Muttaḥida li-l-Bīʾa. (2011). Naḥwa iqtiṣād akhḍar: masārāt ilā al-tanmiyya al-mustadāma wa-l-qaḍāʾ ʿalā al-faqr. Manshūrāt Barnāmaj al-Umam al-Muttaḥida li-l-Bīʾa.

Balbishīr, Qurāya. (2015). Namādhij al-tashkhīṣ al-tanẓīmī wa-dawruhā fī iʿdād istrātījiyyat al-muʾassasa: dirāsa ḥāla namūdhajiyya E. MORIN & A. SAVOIE wa-Makinsey 7's bi-l-Muʾassasa al-Waṭaniyya li-Taswīq wa-Tawzīʿ al-Mawādd al-Bitrūliyya. Risālat mājistīr, Jāmiʿat Āklī Muḥand Ūlḥāj – al-Būwayra.

Jamāl al-Dīn, Najwā Yūsuf. (2017). al-Taʿallum min ajl al-iqtiṣād al-akhḍar wa-l-taḥawwulāt al-ʿālamiyya fī al-iqtiṣād wa-l-taʿlīm. Majallat al-ʿulūm al-tarbawiyya, Jāmiʿat al-Qāhira, mujallad (25), al-ʿadad (4), 2-44. https://search.mandumah.com/Record/918100

al-Ḥabīb, Thābtī, wa-Naṣīra, Barknū. (2014, Dīsambir 8–9). Dawr al-iqtiṣād al-akhḍar fī khalq al-waẓāʾif al-khaḍrāʾ wa-l-musāhama fī al-ḥadd min al-faqr. al-Multaqā al-duwalī ḥawl taqyīm siyāsāt al-iqlāl min al-faqr fī al-duwal al-ʿarabiyya fī ẓill al-ʿawlama, Jāmiʿat al-Jazāʾir, Makhr al-ʿawlama wa-l-siyāsāt al-iqtiṣādiyya, al-Jazāʾir.

Dāwūd, Afnān Wasīm. (2018). Taḥlīl al-bīʾa al-dākhiliyya (bi-istikhdām namūdhaj Mākīnizī) wa-dawruhu fī idārat al-azmāt fī qiṭāʿ Ghazza: dirāsa taṭbīqiyya ʿalā al-Mudīriyya al-ʿĀmma li-l-Difāʿ al-Madanī al-Filasṭīnī. Risālat mājistīr, al-Jāmiʿa al-Islāmiyya (Ghazza).

Darwīsh, Muḥammad Fārūq Muḥammad. (2017). Athar istikhdām al-ʿanāṣir al-mādiyya li-namūdhaj Mākīnizī 7S li-l-taḥlīl al-istrātījī ʿalā idārat al-ʿalāqa maʿa al-mumawwilīn bi-Maṣlaḥat al-Ḍarāʾib al-Miṣriyya. al-Majalla al-ʿilmiyya li-l-dirāsāt al-tijāriyya wa-l-bīʾiyya, mujallad (8), 560-582. https://doi.org/10.21608/jces.2017.51738.

Sulaymān, al-Saʿīd al-Saʿīd Badīr. (2022). Taṣawwur muqtarḥ li-taḥsīn al-adāʾ al-muʾassasī bi-Kulliyyāt al-Tarbiyya Jāmiʿat Kafr al-Shaykh fī ḍawʾ abʿād namūdhaj Makinsey 7-S: min wajhat naẓar aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs. Majallat al-Tarbiyya, Kulliyyat al-Tarbiyya Jāmiʿat al-Azhar, mujallad (2), al-ʿadad (195), Yūliyū, 1-53. https://dx.doi.org/10.21608/JSREP.2022.254734.

Sammūr, Muḥammad Ibrāhīm Ismāʿīl. (2021). Namūdhaj Mākīnizī li-l-tashkhīṣ al-tanẓīmī kamadkhal li-taṭwīr al-adāʾ al-muʾassasī: dirāsa maydāniyya ʿalā al-jāmiʿāt al-Filasṭīniyya fī al-muḥāfaẓāt al-janūbiyya. Risālat mājistīr ghayr manshūra, Jāmiʿat al-Aqṣā, Ghazza.

Sayyid, Hiba Fuʾād. (2020). Fāʿiliyya barnāmaj muqtarḥ fī ḍawʾ tawajjuhāt al-iqtiṣād al-akhḍar: tanmiyat al-waʿy al-bīʾī wa-l-tafkīr al-ījābī ladā al-ṭullāb wa-l-muʿallimīn bi-l-shuʿab al-adabiyya bi-Kulliyyat al-Tarbiyya. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyya fī al-ʿulūm al-tarbawiyya, Jāmiʿat ʿAyn Shams, mujallad (44), al-ʿadad (1), 155-226. https://doi.org/10.21608/jfees.2020.123133.

al-Sharbinī, ʿAbīr Fatḥī Muḥammad Ibrāhīm. (2013). Taḥlīl ittijāhāt al-qiyādāt al-idāriyya naḥwa al-wāqiʿ al-waẓīfī li-l-ʿalāqāt al-ʿāmma fī Miṣr fī ḍawʾ namūdhaj "Mākīnizī" li-l-idāra al-istrātījiyya. al-Majalla al-Miṣriyya li-buḥūth al-iʿlām, Jāmiʿat al-Qāhira, al-ʿadad (45), 359-440. https://search.mandumah.com/Record/887227.

al-ʿAzzām, Nūra Muḥammad ʿAbd Allāh. (2021). Istikhdām namūdhaj Mākīnizī li-idārat al-azmāt fī al-taʿlīm al-jāmiʿī: dirāsa muṭabbaqa ʿalā Jāmiʿat al-Qaṣīm. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyya fī al-ʿulūm al-tarbawiyya, Jāmiʿat ʿAyn Shams, mujallad (45), al-ʿadad (1), 315-351. https://doi.org/10.21608/jfees.2021.189139.

al-ʿAzāwī, Bushrā wa-Ismāʿīl, Aysar. (2017). Dawr abʿād namūdhaj Mākīnizī fī jawdat al-khidma: dirāsa istaṭlāʿiyya li-ārāʾ ʿaynat min mudīrī al-maṣārif al-ʿIrāqiyya. Majallat al-ʿulūm al-iqtiṣādiyya wa-l-idāriyya, mujallad (23), al-ʿadad (99). https://doi.org/10.33095/jeas.v23i99.247.

al-Ghālibī, Ṭāhir, wa-Ḥūshān, Naṣra. (2018). Istikhdām iṭār taḥlīl Mākīnizī S7 li-muʿālajat ishkāliyyāt tanfīdh al-istrātījiyya al-murta-biṭa bi-l-mawārid al-bashariyya: baḥth taṭbīqī fī Mudīriyyat Majārī Muḥāfaẓat al-Baṣra. Majallat al-Iqtiṣād al-Khalījī, al-ʿadad (37), 53-98. https://doi.org/10.33762/1287-000-037-002.

Muḥammad, Madīḥa Fakhrī Maḥmūd. (2017). Taṣawwur muqtarḥ li-dawr al-jāmiʿāt al-Miṣriyya fī taḥqīq al-iqtiṣād al-akhḍar: ruʾya tarbawiyya. al-Majalla al-tarbawiyya, Jāmiʿat Sūhāj, mujallad (49), al-ʿadad (49), 25-83. https://doi.org/10.21608/edusohag.2017.8091.

Muḥammad, Manāl ʿAlī Ḥasan. (2022). Barnāmaj muqtarḥ fī ḍawʾ abʿād al-tanmiyya al-mustadāma wa-l-iqtiṣād al-akhḍar wa-atharuhu fī tanmiyat al-tafkīr al-mustadām wa-l-tawāzun al-maʿrifī wa-l-ittijāhāt al-mustadāma ladā ṭullāb al-shuʿab al-ʿilmiyya bi-Kulliyyat al-Tarbiyya. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyya, Jāmiʿat Asyūṭ, mujallad (38), al-ʿadad (3), 106-170. https://doi.org/10.21608/mfes.2022.228315.

al-Ḥaḍramī, Nūf Khalaf, wa-Sulaymān, Hāla ʿAbd al-Munʿim. (2020). Dawr al-qiyādāt al-jāmiʿiyya fī taḥqīq al-iqtiṣād al-akhḍar fī ḍawʾ ruʾyat al-Mamlaka al-ʿArabiyya al-Saʿūdiyya 2030. Dirāsāt ʿarabiyya fī al-tarbiyya wa-ʿilm al-nafs, al-ʿadad (120), 247-276. https://doi.org/10.12816/SAEP.2020.80003.

Maḥmūd, Aysam Saʿd Muḥammadī. (2018). al-Ittijāhāt al-ḥadītha fī waẓāʾif al-jāmiʿa: al-tawajjuh naḥwa al-iqtiṣād al-akhḍar li-taḥqīq al-tanmiyya al-mustadāma namūdhajan. Majallat al-ʿulūm al-tarbawiyya, Jāmiʿat al-Qāhira, mujallad (26), al-ʿadad (4), 2-82. https://search.mandumah.com/Record/1008529.

Hārūn, Samar. (2019). al-Iqtiṣād al-akhḍar ka-ṭarīq ilā al-tanmiyya al-mustadāma fī Filasṭīn. Majallat al-Buḥūth al-Iqtiṣādiyya wa-l-Māliyya, mujallad (6), al-ʿadad (80), 250-275. Dīsambir. https://asjp.cerist.dz/en/article/107256.

al-Haytī, Nūzād ʿAbd al-Raḥmān. (2015). al-Tanmiyya al-mustadāma fī al-duwal al-ʿarabiyya. Silsilat ʿĀlam al-Bīʾa, Muʾassasat Zāyid al-Duwaliyya li-l-Bīʾa, Dubayy, al-Imārāt al-ʿArabiyya al-Muttaḥida.

al-Haytī, Nūzād ʿAbd al-Raḥmān. (2022). al-Iqtiṣād … Mujallad (51), al-ʿadad (204), 121-143. https://search.mandumah.com/Record/1318702.

المراجع الأجنبية:

Alshaher, A. A.F.(2013). The Mckinsey 7S Model Framework For E-learning System Readiness Assessment ،International Journal of Advances in Engineering & Technology6(5),1948- 1966. https://www.academia.edu/9617574

Baishya, B. (2015). Mckinsey 7S framework in corporate planning and policy. International Journal of Interdisciplinary Research in Science Society and Culture (IJIRSSC), 1(1), 165-168.

Bartone, P. T. & Wells, I. I. (2009). Understanding and Leading Porous Network Organizations: An Analysis Based on the 7-S Model. National Defense Univ Washington DC Center for Technology and National Security Policy. https://www.researchgate.net/publication/235192237l

Chakraborty, A. Singh, M& Roy, M. (2018). Green Curriculum Analysis in Technological Education International Progressive Education, 14(1),122-129. http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.9

Cox, A. M., Pinfield, S., & Rutter, S. (2019). Extending McKinsey's 78 model I to understand strategic alignment in academic libraries. Library Management, 40(5), 313- 326. https://doi.org/10.1108/LM-06-2018-0052

Good, C. (2013). A Just Transition to a Green Economy: Evaluating the Response of Australian Unions. Australian Bulletin of Labour. 39(2), 13-33.

https://search.informit.org/doi/10.3316

Koester, R. (2013). Higher education, adult learning, and greening of the economy. Adult learning, 24(1), 37-42. https://doi.org/10.1177/1045159512467777

Laaroussi, A, Bakkali, S, Cherkaoui, O. (2017). Role of Industries and Higher School of Engineering towards Green Industrialization and Green Economy Case Study of Morocco, The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences, Conference: International Conference on Research in Education and Science (ICRES), May 18 - 21, 2017 Ephesus-Kusadasi /Turkey, 7 (1), 67-71.https://www.researchgate.net/publication/320373780

Murga, Menoyo, A. Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University. Sustainability (6). 2974-2992. https://doi.org/10.3390/su6052974

Nhamo, G. (2014). Reviewing Some Implications of the Green Economy for Higher and Further Education Institutions. Southern African Journal of Environmental Education, 30(1), 79-95.

https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/121967

-Shiri, S., Anvari, A., & Soltani, H. (2014). An Assessment of Readiness Factors for Implementing ERP Based on Agility (Extensionof Mckinsey 7s Model). International Journal of Management, Accounting and Economics.1(3). 229-246. https://www.academia.edu/79043119

Strietska L,Hofman,C., Duran, M.&Jeon,S. (2011). Skills for green jobs: a global view: synthesis report based on 21 country studies, International Labour Office, Geneva.

https://www.skillsforemployment.org/sites/default/files/2024-01/fm11g_003212.pdf

Tracey, J., & Blood, B. (2012). The Ithaca Beer Company: A case study of the application of the McKinsey 7-S framework. Cornell Hospitality Report, 12(7), 6-13. https://hdl.handle.net/1813/71150

Zhao, F., & Choma, P. (2012). A business excellence and sustainability model and its operationalization. In International Conference on Business Strategy and Organizational Behaviour (BizStrategy). Proceedings (p. 5). Global Science and Technology Forum. http://dx.doi.org/10.5176/2251-1970_BizStrategy13

أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية فِي تدريس الرياضيات على تنميةِ مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

The Impact of Using the WebQuest Strategy in Teaching Mathematics on Developing Creative Thinking Skills among Female Intermediate School Students

إعداد

د. ظبية بنت جارالله القحطاني

أُستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

قسم التعليم والتعلم–كلية التربية–جامعة الملك خالد

Dr. zhabiah Jarallah Al-Qahtani

Assistant Professor of Curriculum and Mathematics Education

Department of Teaching and Learning- College of Education- King Khalid University

Email: Feras1432d1407@kku.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-023

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٠٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/١٠/١٣ م

المستخلص

هدف البحث إلى الكشفِ عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير. ولتحقيق هدف البحث استُخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي على عينةٍ تكونت مِن (٣٤) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط. وقد صُمم دليل للمعلمة لتدريس الرياضيات وفق استراتيجية الرحلات المعرفية، وأُعدت أداة تمثلت في اختبار مهارات التفكير الإبداعي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات المرحلة المتوسطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي. وقدمت الباحثة عددًا من التوصيات منها: ضرورة إثراء مناهج الرياضيات برحلات معرفية عبر الويب لجميع المواضيع الدراسية، وتوفير الإمكانات التقنية في جميع الفصول الدراسية التي تتيح للمعلمة تشجيع طالباتها على الإبداع، وتطوير أساليب تقويم الطالبات بحيث تركز على مهارات التفكير الإبداعي، كما قُدِّم عددٌ من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: الويب كويست، الصف الثاني المتوسط، الأعداد النسبية، مهارات التفكير الإبداعي

Abstract

The present study aimed to investigate the effect of employing the WebQuest strategy in teaching mathematics on the development of creative thinking skills among female intermediate school students in the Asir region. To achieve this objective, the researcher adopted the experimental approach based on a quasi-experimental design, applied to a sample of 34 second-grade intermediate students. A teacher's guide was developed for mathematics instruction using the WebQuest strategy, and an instrument was constructed in the form of a creative thinking skills test. The findings revealed statistically significant differences between the mean scores of the students in the pre- and post-application of the test, in favor of the post-application. The researcher recommended enriching mathematics curricula with WebQuest activities across all topics, providing technological resources in classrooms to enable teachers to foster creativity among students, and developing assessment methods that focus on higher-order thinking skills. Several suggestions for future research were also proposed.

Keywords: WebQuest, second-grade intermediate, rational numbers, creative thinking skills

المقدمة

يشهد المجتمع الحديث ثورة تقنية هائلة أدت إلى تغير النظرة العامة للتعليم، وأصبح العالم ينادي باقتصاد المعرفة؛ ما شكّل تحديًا كبيرًا على المؤسسات التعليمية، كي تبني مناهج تربوية تساعد الطلاب على التكيف مع هذه التغيرات، بما يسهم في بناء شخصية متزنة لا يطغى فيها جانب من الجوانب على الآخر.

وتُعد الرياضيات من المجالات الخصبة للإبداع، وتتطلب تطورًا وتحديثًا مستمرًا في أهدافها وأنشطتها وطرق تدريسها وأساليب تقويمها، كونها تُعرف بكثرة تمارينها ومشكلاتها؛ ما يتطلب من الطلاب البحث عن حلول متنوعة وعديدة للوصول إلى حلول صحيحة قد تتطور وتصبح حلولًا إبداعية. ويُشار إلى الرياضيات على أنَّها حَظيت بنصيب وافر من الاهتمام في معظم دول العالم، لما لها من دور بارز في تطوير حياة الفرد والمجتمع، كما أنَّها تُعد ميدانًا خصبًا للتدريب على ممارسة أنماط التفكير في وقت أصبح التعليم فيه من أجل تنمية مهارات التفكير هدفًا استراتيجيًا للتنمية (خلف الله ونصر، ٢٠٢٠). وأضاف المالكي وآخرون (٢٠٢٤) أن الرياضيات تُعد مجالًا مهمًّا لإكساب الطلاب معارف ومهارات وأنماط تفكير وفق تسلسل محدد، تتلاءم مع طبيعة النمو الإنساني، والبنية الرياضية، وأبعادها، ومكوناتها. ويتحقق ذلك من خلال توفير مواقف تعليمية تتطلب من الطلاب الانخراط في تعلمها، والتفاعل معها، بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة، والّتي تسهم في تطوير مجالات متنوعة وصولًا إلى الإبداع، والابتكار وتطوير الحياة الإنسانية. كما يُعد التفكير الإبداعي من بين الأهداف الأساسية لتعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية حيث نص الإطار العام لمناهج التعليم على ضرورة تنمية مهارات الإبداع لدى الطلاب (وزارة التعليم، ٢٠١٨)؛ واستند ذلك إلى معايير المجلس القومي لتعليم الرياضيات التي ترى أنَّ الإبداع هو القلب النابض في تعلم الرياضيات (NCTM, 2000).

واستقراءً لما سبق؛ ومن منطلق الشعور بالمسؤولية نحو تطوير تعليم الرياضيات، ولما لذلك الدور من انعكاسات إيجابية على التنمية المستدامة، والإبداع العلمي، والتنافس العالمي في جميع مجالات الحياة، فإنَّ الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المتنوعة ولا سيما مهارات التفكير الإبداعي، يحتاج إلى بذل المزيد من الجهود لتناولها، وبحثها، ودراستها، لتحقيق أهداف تعليم الرياضيات.

وحيث إنَّ التفكير الإبداعي من الأنشطة العقلية التي تتصف بالمرونة، وتؤدي إلى إنتاج أفكار حديثة تتميز بالتنوع والأصالة، فإن تنميته مطلب ضروري للطلاب، وقد عرفه سعادة (٢٠٠٣) بأنَّه: عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات عديدةٍ التي يواجها بهدف استيعاب عناصر الموقف، من أجل الوصول إلى فهم جديد، أو إنتاج جديد يحقق حلًا أصيلًا لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمه بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه. في حين عرفه العتوم وآخرون (٢٠١٧) بأنَّه: العملية التي تقودنا إلى ابتكار حلول جديدة للأدوات والأفكار والمناهج المكونة لأي مشكلة. كما تنوعت مهارات التفكير الإبداعي بين مهارة الطلاقة: والتي يقصد بها القدرة على إنتاج أكبر قدرٍ مِن الأفكار في موضوع ما خلال فترة زمنية محددة. وهي تمثل الجانب الكمي من الابتكار، ولها أنواع متعددة منها طلاقة الألفاظ، والتي تُعنى بإنتاج أكبر قدر من الكلمات، وطلاقة الأفكار والتي تتمثل في قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات، وطلاقة الأشكال والتي تهتم بقدرة الفرد على تصميم ورسم عددٍ من الأشكال الجديدة والمتعددة، والطلاقة الترابطية وهي قدرة الفرد على التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين. بالإضافة إلى مهارة المرونة: وهي قدرة الشخص على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف وهي عكس التصلب العقلي. ولها نوعان: أحدها يتمثل في المرونة التلقائية وهي قدرة الفرد على إعطاء استجابات متنوعة، والمرونة التكيفية وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة. أمَّا المهارة الثالثة مِن مهارات التفكير الإبداعي فتتمثل في الأصالة: والتي يقصد بها عدم تكرار الأفكار. وأُضيفت مهارة رابعة وهي التفاصيل أو التوسع: ويقصد بها التوسع الزائد، وطرح أسئلة غريبة تتطلب إجابات سريعة.

وبناء على التراجع الملموس في السنوات الأخيرة حول مخرجات العملية التعليمية بناء على اطلاع الباحثة على نتائج اختبارات نافس؛ فقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التفكير الإبداعي اهتمامًا بالغًا وتزايد الاهتمام بتنمية مهاراته للطلاب، من أجل تحقيق مستوى عالٍ من القدرات الإبداعية التي تتيح لهم التعبير عن أفكارهم بحرية وتفرد، فأُقيم المؤتمر الدولي الثاني للموهبة والإبداع: المستقبل والتحديات (٢٠٢٣) والذي هدف إلى مواكبة التطورات الحديثة في مجالات الموهبة والإبداع في ظل ثورة المعلومات، كما هدف إلى الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال الموهبة والإبداع، ومحاولة تطوير البيئة التعليمية. ونظرًا إلى أهمية تنمية

مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات، فقد أُجري المؤتمر الدولي الأول للرياضيات وتطبيقاتها، والذي استهدف ٢٢٠ من المعلمين والمعلمات، وتناول عدة مواضيع أبرزها طرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وكيفية إعداد الحقائب الرقمية، ومعوقات الإبداع وكيفية التغلب عليها (المؤتمر الدولي الأول للرياضيات وتطبيقاتها، ٢٠١٨).

وفي المقابل وعلى الرّغم من أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي أشار عددٌ من الدراسات إلى وجود تدنٍ في امتلاك الطلاب له ومنها دراسات كل من: (الحويلة، ٢٠٢٣؛ الربيعي، ٢٠٢٠؛ آل سريع، ٢٠١٩؛ العطوي، ٢٠١٩؛ يوسف وكنعان، ٢٠٢٣) والتي أكدت ضرورة التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة، وحاولت علاج هذا التدني، وقدمت مقترحات متنوعة لتنميته ومنها تشجيع الطلاب على التفكير بطرق جماعية، وقبول الأفكار المطروحة وإتاحة الفرصة لتعديلها، وإعطاء أسئلة تتطلب فهمًا عميقًا للمشكلات، وتشجيع الطلاب على إنتاج شيءٍ جديدٍ مِن خياله وابتكاره.

وتُعد استراتيجية الرحلات المعرفية من التنظيمات الحديثة للمحتوى التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير، الَّتي نادى بها خبراء التعليم، ففي ظل التطورات التقنية المتسارعة ظهرت الحاجة إلى ضرورة توظيفها بشكل يُمكن المتعلم من مواكبة التطورات السريعة، والتدفق المعرفي الهائل؛ وتُعد شبكة الإنترنت مِن أهم مصادر المعرفة التي تمكّن المتعلم من البحث والاستقصاء للوصول السريع للمعلومات في أقل جهد، وأسرع وقت. وقد عرف دودج (Dodg (2001 الرحلات المعرفية بأنَّها: طريقة تعتمد على دمج شبكة الويب في العملية التعليمية، وهي استراتيجية مرنة يُمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية وفي المواد والتخصصات كافة. وعرفها (Sen& Neufel (2006 بأنَّها: رحلة معرفية عبر الويب أو الإبحار الشبكي على الإنترنت تهدف إلى الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن بهدف التعلم، وهذه الطريقة تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة للطلاب تزيد دافعيتهم للتعلم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية. ويمكن القول إنَّ الرحلات المعرفية تتمثل في الإبحار باستخدام التقنية وتوظيف شبكة الإنترنت في أثناء عملية التعلم من أجل الحصول على المعارف في أسرع وقت ممكن، وبأقل جهد وتكلفة.

وتستند استراتيجية الرحلات المعرفية في إطارها الفلسفي على النظرية البنائية التي تفسر عملية التعلم على أنَّها عملية نشطة يبني فيها المتعلم المعرفة بنفسه، ويُعدل مِن تراكيبه المعرفية

بواسطة عمليات التنظيم الذاتي، من أجل تحقيق النمو العقلي، وتشجيع البحث والاكتشاف، ما يجعل المتعلم فعالًا ونشطًا طوال رحلته المعرفية. (دياب، ٢٠١٦)

وحسب ما أشار إليه الطويلعي (٢٠١٢) فإنَّ الرحلات المعرفية تنقسم إلى رحلات قصيرة المدى يبلغ مداها من حصة إلى أربع حصص تقريبًا، وهدفها التربوي هو الوصول إلى المعلومات وفهمها والقدرة على استرجاعها، وتتطلب عمليات ذهنية بسيطة، وتستخدم عادة مع المبتدئين وغير المتمرسين على القيام بعملية البحث؛ والرحلات طويلة المدى الَّتي تتراوح بين الأسبوع والشهر، وتحتاج عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع وتقدم في شكل عروض تقديمية، أو في شكل بحث، أو برامج معالجة الصور، أو استخدام تطبيقات الوسائط المتعددة.

وللرحلات المعرفية خطوات محددة تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة حيث تبدأ بالتمهيد والتوضيح للطلاب بأهدافها، وأهم المواقع الموثوقة المرتبطة بموضوع الدرس، ثم توزيعهم إلى مجموعات بناء على مستوياتهم، ثم توزيع المهام لكل مجموعة، وكل فرد داخل المجموعة يسبقها تصنيفهم إلى قائد، وباحث، ومقرر، ومصمم، وناقد؛ ثم اختيار المواقع الموثوقة، ثم البدء بالرحلة، والبحث في المواقع، وتدوين المعارف، ويكون دور المعلم الإشراف والتنقل بين المجموعات للتأكُّد من سير العمل، ثم تعرض كل مجموعة ما تم التوصل إليه ومناقشته تحت إشراف المعلم، ثم يختم المعلم بالشكر للطلاب وتقديم الملاحظات (سمارة، ٢٠١٣).

ومِن أبرز أهداف الرحلات المعرفية ما أورده زهران وشحاتة (٢٠١١) كونها تشجع على الاستخدام الإيجابي للأجهزة الذكية والذي يُعد هدفًا خفيًّا لم يتطرق له معظم الباحثين لصعوبة قياسه، وأضاف هالات وكاراكوش (Halat& karakus, 2014) أنها من متطلبات عصر المعلوماتية التي تنمي قدرة المتعلم في الحصول على المعرفة الرياضية من عدة مصادر، وتسهم في الخروج من الجمود التعليمي القائم على الاعتماد على المعلم إلى حيوية التعليم الناتج عن البحث، والتقصي، والاستكشاف، والتحليل، وصولًا إلى حل المشكلات. وهذا يتفق مع ما أورد قطيط (٢٠١٢) من جهة أنَّها توفر للطلاب مهمات تتيح استخدام مهارات التفكير العليا في بناء المعرفة وتحصيلها، وتمنح للطلاب إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس، من خلال مصادر ومواقع إلكترونية منتقاة، ومعدة مسبقًا من قبل المعلم، مما يسهم في توفير الوقت، والجهد،

وعدم تشتت الطلاب، وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون به. كما تعتمد الرحلة المعرفية عبر الويب، على توظيف أساليب التدريس الحديثة المبنية على استخدام التقنية، بحيث يصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلّمية، وهو بؤرة النشاط التعليمي، وبذلك تخلق تعلمًا نشطًا، وفعّالًا، وأكثر دقة من التعليم الاعتيادي المعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها.

ونظرًا إلى أهمية الرحلات المعرفية فقد أُجريت عديدٌ من الدراسات والأبحاث منها دراسات كل من: (أبو جلبة، ٢٠١٧؛ الرشيدي، ٢٠١٩؛ شريف، ٢٠٢٤؛ عزيز، ٢٠٢٠؛ عليان، ٢٠٢٣) الَّتي أوصت بضرورة تفعيل الرحلات المعرفية لتنمية أنماط متعددة من التفكير في تدريس الرياضيات.

وفي المقابل يوجد عديدٌ مِن المعوقات حول تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية منها ما أشار إليه الموزان (٢٠٢٠) وهو حاجتها إلى وقت طويل في الإعداد والتنفيذ في حال عدم امتلاك المعلم المهارات الكافية للتعامل مع الحاسوب والإنترنت، وتحتاج إلى تكلفة عالية في حال اللجوء لمصممي المواقع الإلكترونية والمبرمجين، كما أنَّ هناك صعوبة في توفر أجهزة الحاسوب لجميع الطلاب، وقد يحدث عطل أو انقطاع في التيار الكهربائي، مَا يؤثر على سير العملية التعليمية، وصعوبة تنفيذ الاستراتيجية في المراحل الدنيا لعدم امتلاكهم مهارات التعامل مع الحاسب الآلي.

وفيما يخص العلاقة بين الرحلات المعرفية وتدريس الرياضيات فقد أورد برناوي (٢٠١٥) أنَّ الرحلات المعرفية تعكس فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على دمج التقنية في تعليم الرياضيات وتعلمها، بما يُحقق الترابط والوظيفية بينهما من خلال إثارة اهتمام الطلاب بأسلوب ممتع يزيد من رغبة المتعلم في الاستزادة من المعارف الرياضية، لأنَّها توظف عملية البحث التقني الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال قيامه بالبحث واستكشاف المفاهيم والعلاقات الرياضية، والتحكُّم في إمكانية وصوله إلى المعارف الرياضية، والتفاعل معها مما يعمل على إثراء العملية التعليمية. وعليه ترى الباحثة أنَّه على الرغم من الدور الفعال للمادة في تنمية القدرات العقلية فإنَّها تفقد قيمتها في حال عرضها بمجرد رموز وأرقام وقوانين يُطلب من المتعلم حفظها ومن ثم تطبيقها؛ لذا فإنَّ استخدام استراتيجيات حديثة مثل الرحلات المعرفية سيحقق بإذن الله الأهداف المنشودة،

ويشجع على التعلم الذاتي، ويُنمي مهارات البحث العلمي، والتعامل الجيد مع التقنية، وهذا بدوره ينعكس إيجابيًّا على تنمية مهارات متعددة من التفكير ومن أبرزها التفكير الإبداعي.

واستقراء لما سبق ونظرًا إلى أهمية استراتيجية الرحلات المعرفية كونها تتيح للمتعلم أنْ يُبحر، ويكتشف المعلومات بذاته بطريقة منظمة ومتسلسلة متبعًة في ذلك منهج النظرية البنائية؛ فقد هدف البحث الحالي للكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

أشارت توصيات معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) إلى حاجة الطلاب لتعلُّم مجموعة جديدة من المهارات الأساسية في الرياضيات تشجعهم على الحساب بطلاقة، وحل المسائل بطرق إبداعية. كما أوصى المؤتمر الأول (٢٠٠١)، والثالث (٢٠٠٣)، والسابع (٢٠٠٧) للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات باستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية من شأنها أن تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

وفي الصدد ذاته، ومِن خلال خبرة الباحثة وإشرافها على طالبات الدراسات العليا، ومعلمات التعليم العام، وحضور عددٍ من الملاحظات الصفية في أثناء مهمة عمل في التقويم الخارجي للمدارس، لاحظت أنّ هناك قصورًا واضحًا لدى طالبات المرحلة المتوسطة في امتلاك مهارات التفكير الإبداعي، وأنَّه يندر اهتمامهن بتنمية تلك المهارات، ويُعزز ذلك المقابلات التي أجرتها الباحثة معهن والتي تؤكد عدم تميزهم بين مهارات التفكير الإبداعي والاستراتيجيات المناسبة لتنمية كل مهارة منها؛ وعزز ذلك الدراسات السابقة التي قدمها كل من: (أحمد، ٢٠٢٠؛ الحافظي، ٢٠٢١؛ الدهامشة، ٢٠١٨، سليمون، ٢٠٢٢) الَّتي أشارت إلى وجود تدني ملحوظ في امتلاك الطالبات لمهارات التفكير الإبداعي، وأنَّ معظم طرق التدريس المتبعة تعتمد على الحفظ والتلقين، وتهمل الاستراتيجيات التي تنمي البحث والتعلم الذاتي. كما أكدت دراسات كل من: (الشهري، ٢٠١٨؛ العمري، ٢٠١٤) أنَّ مستوى اكتساب الطلاب بمدارس التعليم العام لمهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لم تصل إلى المستوى المقبول تربويًّا (٧٥٪)، وما زالت نسبته المئوية دون المتوسط (٥٠٪).

واستقراء لما سبق ونظرًا إلى أهمية تفعيل الاستراتيجيات الحديثة في تعليم الرياضيات، فقد سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال التالي:

١. ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

٢. ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

٣. ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

٤. ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ككل لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة المرونة.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الأصالة.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي كافة.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن:

١. أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٢. أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٣. أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٤. أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ككل لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. الاستجابة لما أوصت به الدراسات السَّابقة من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة.

٢. الاستجابة للاتجاهات الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس والتي تشجع توظيف الرحلات المعرفية في التدريس.

٣. توعية الطالبات بأهمية استراتيجية الرحلات المعرفية ودورها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهن.

٤. إفادة الباحثين في مجال تدريس الرياضيات بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تهتم بمتغيرات البحث الحالي، ومتغيرات حديثة لم يتطرق إليها.

الأهمية التطبيقية:

١. تزويد المعلمات بدليل لكيفية تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية في عملية تدريس الرياضيات.

٢. تزويد المعلمات بنموذج اختبار مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات.

٣. تقدم الدراسة –في دليل المعلمة– حصرًا لأفضل المنصات التعليمية في مجال الرياضيات للإفادة منها في التدريس.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١. الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط من المرحلة المتوسطة.

٢. الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٦–١٤٤٧هـ.

٣. الحدود المكانية: محافظة سراة عبيدة التابعة لإدارة تعليم عسير بالمملكة العربية السعودية.

٤. الحدود الموضوعية: الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات، ومهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، المرونة، الأصالة.

مصطلحات البحث:

الرحلات المعرفية:

عرف الطويلعي (٢٠١٢) الرحلات المعرفية بأنَّها: "طريقة تعتمد على قيام الطلاب برحلة مخطط لها عبر الإنترنت تهدف إلى الحصول على المعارف واكتساب المهارات، وذلك من خلال أجهزة الحاسب المدرسية أو أجهزتهم الذكية" (ص.٢٨). في حين عرفها عبد السلام (٢٠١٩) بأنَّها: استراتيجية تدمج المادة التعليمية بشبكة الإنترنت من خلال استكشاف المعلومات والبحث عنها، وإيجاد الحلول للتساؤلات المطروحة عليه، والهدف منها تنمية المهارات العقلية عند الطالب، ومساعدته في التركيز على المعلومة، وليس فقط البحث عنها.

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا أنَّها: أنشطة تعليمية تربوية في مقرر الرياضيات تقدمها المعلمة لطالبات الصف الثاني المتوسط، يتم من خلالها استخدام مواقع الإنترنت، والعروض التقديمية، والصور، ومقاطع الفيديو، لمساعدتهن على البحث، وتقصي المعلومات اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهن.

مهارات التفكير الإبداعي:

عرف عزيز (٢٠٠٠) التفكير الإبداعي بأنَّه: مجموعة القدرات العقلية التي يتم من خلالها توليد أكبر عددٍ مِن الأفكار الجديدة والأصيلة لموقف أو مشكلة معينة، مع ما تتميز به الأفكار من طلاقة، ومرونة، وأصالة، إضافةً إلى القدرة على التفاصيل والتطوير.

وعرف كشك (٢٠١٣) التفكير الإبداعي في الرياضيات أنَّه: إنتاج حلول جديدة لمشكلات في الرياضيات، وإنتاج الأفكار بأكبر قدر من الطلاقة، والمرونة، والأصالة؛ وأن جوهر العملية الإبداعية في الرياضيات يتمثل في القدرة على الخروج من نمطية التفكير، والتغلب على الجمود في الرياضيات، كما أنَّ القدرات الإبداعية في الرياضيات هي القدرة على إنتاج عدد من الإجابات الأصيلة والمختلفة في مواقف رياضية مفتوحة النهاية.

وتعرف الباحثة مهارات التفكير الإبداعي إجرائيًّا بأنها: قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على إنتاج أكبر عددٍ ممكن من الأفكار المتنوعة، والتمكّن من التفكير خارج الصندوق للخروج بأفكار أصيلة في أثناء حل المسائل والمشكلات الرياضية.

الإطار النَّظري والدراسات السَّابقة

مهارات التفكير الإبداعي:

في ظل التطورات السريعة التي يشهدها العالم اليوم، أصبح من الضروري تنمية مهارات التفكير الإبداعي لمواجهة التحديات المستقبلية، ومع تقدم التقنية كانت الحاجة إلى التّفكير الإبداعي مُلحة في كل عصر من العصور الماضية. ولولا وجود المبدعين لما أصبح لدينا هذا الكم الهائل من الاختراعات والاكتشافات، والإنجازات العلمية والأدبية والفنيّة التي نقشت أسماء مبدعيها في الذاكرة الإنسانية على مدى العصور. وما أحوجنا في هذا العصر –عصر العلم والتقنية والعولمة وتفجر المعلومات– إلى أن نواكب هذا التقدم السريع بالمشاركة الفاعلة في المعرفة والتعلم والإنجاز، لنقدّم للعالم إبداعات خاصة بنا، ونابعة عن أعظم ثروة نمتلكها، وهِي العقل (القواسمة أحمد، أبو غزالة محمد، ٢٠١٣).

وقد عرف جروان (١٩٩٨) التفكير الإبداعي بأنَّه: نشاط عقلي مركب وهادف توجههُ رغبة قوية في البحث عن حلول تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن

معروفة مُسبقًا. ويتميز هذا التفكير بالشمولية والتعقيد، لأنَّه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم "التفكير الإبداعي" وتلخصه من الناحية الإجرائية مثل "التفكير المنتج" Productive و"التفكير المتباعد" Divergent و"التفكير الجانبي Lateral.

وعرف العتوم، والجراح، وبشارة (٢٠١٧) التفكير الإبداعي Creative Thinking بأنَّه: نمط من أنماط التفكير ومنها التفكير الناقد والتفكير التأملي، والتفكير عالي الرتبة على اعتبار أنَّ التفكير هو عملية ونشاط ذهني يحدث طوال حياة الإنسان. كما يُعد من أرقى أنماط التفكير، ويتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية خاصة في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية.

كما عرفه أحمد (٢٠٢٠) بأنَّه: نشاط ذهني يتضمن إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار لحل مشكلة قائمة، على أن تتصف تلك الأفكار بالطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة على الإحساس بالمشكلات والتفاصيل.

وحسب اختبارات تونس Tor-rance (١٩٦٦) واختبار جيلفورد Guilford (١٩٦٧) وحسب ما أورده جروان (٢٠٠٧) فقد تحددت أهم مهارات التفكير الإبداعي التي يمكن قياسها وتتمثل في الآتي:

أولًا: الطلاقة: وتتمثل في القدرة على توليد عددٍ كبيرٍ من البدائل، أو المرادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. وهِي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها. ومن أبرز أنواعها:

أ- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات.

- اذكر أكبر عدد ممكن من الأعداد الصحيحة من العدد ٠ إلى العدد ١٠٠.
- قدم أكبر عدد ممكن من الكسور التي تساوي العدد ٥.
- وضح بطرق مختلفة الأشكال الهندسية المتوفرة في غرفة الفصل.

ب–طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية.

- اذكر جميع الاستخدامات الممكنة للأشكال المستطيلة والمربعة في المنزل.
- اكتب أكبر عددٍ ممكن من النتائج المترتبة على مضاعفة طول اليوم ليصبح ٦٠ ساعة.

ج– طلاقة الأشكال:

هي القدرة على الرسم السريع لعددٍ مِن الأمثلة.

- ارسم أكبر قدر من الأشكال الأسطوانية المتوفرة في المنزل.
- ارسم أكبر قدر من الكسور التي ناتجها يعادل الرقم ٤.

ثانيا: المرونة:

وتتمثل في القدرة على طرح أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة. ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومن الأمثلة عليها:

- اكتب جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لحساب وزن الأجسام الخفيفة جدًّا.

ثالثًا: الأصالة وهي أكثر الخصائص ارتباطًا بالإبداع والتفكير الإبداعي، وهِي بمعنى الجدة والتفرد، وتركز على النواتج الإبداعية بوصفها محكًا للحكم على مستوى الإبداع.

رابعًا: الإفاضة

ويقصد بها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها، وإغنائها، وتنفيذها.

خامسًا: الحساسية للمشكلات

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات، أو حاجات، أو عناصر في البيئة أو الموقف. ويعني ذلك أنَّ بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف.

وعليه فإنَّه لا يقتصر تعليم الرياضيات على اكتساب الطلاب مهارات الحساب، وحل المسائل الرياضية، بل هو بيئة خصبة لتنمية مهارات الإبداع والابتكار، وذلك من خلال ربط أهداف المنهج بتلك المهارات من خلال التنويع في المشاريع، والأنشطة المفتوحة، وتقويم الأداء.

ونظرًا إلى أهمية مهارات التفكير الإبداعي فقد أُجريت حوله عديدٍ مِن الدراسات منها دراسات كل من:

العمري (٢٠١٤) الَّذي هدفت إلى تقييم أثر برنامج الجيوجبرا في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. وشملت العينة ٦٠ طالبًا؛ إذ جرى استخدام المنهج التجريبي وتطبيق اختبارات تحصيلية وإبداعية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مع تأثيرٍ كبيرٍ على التحصيل الدراسي ومتوسط على التفكير الإبداعي. وأوصت الدراسة باستخدام الجيوجبرا في التعليم وتدريب المعلمين على البرنامج، وتضمين كتب الرياضيات عددًا من الأمثلة والتطبيقات على استخدام برنامج الجيوجبرا.

وأجرى كنعان (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التلعيب باستخدام تطبيق "كاهوت" على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتمثلت أداة البحث في اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وقدم الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات.

وفي ذات الصدد أجرى الحويلة (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب الرقمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى ذوي صعوبات الرياضيات بدولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، على عينة تكونت من (٣٠) طالبًا من صعوبات التعلم، وصمم الباحث اختبارًا يقيس مهارات التفكير الإبداعي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وقدم الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات.

وبعد الاستعراض السابق ترى الباحثة أن الإبداع يبدأ مع الإحساس بالمشكلة، ويتطلب ذلك توفر مناخ نفسي واجتماعي مناسب للوصول إلى غزارة الأفكار (الطلاقة)، وتنوعها

(المرونة)، وتطويرها (التفاصيل)، ومن خلال ذلك ومع التطوير المستمر يصل الفرد إلى نتائج إبداعية وأفكار جديدة لم يتم التوصل إليها من قبل.

الرحلات المعرفية:

بدأت فكرة الاهتمام بالرحلات المعرفية وتطبيقها على يد الأستاذ الباحث بجامعة سأن دياغو بولاية كاليفورنيا (بيرن دودج)، وعرفها أنَّها نشاط استقصائي محدد وموجه يهدف إلى مساعدة الطلاب على التعلم من خلال جمع المعلومات المنتقاة من الإنترنت وتحليلها وتقييمها بواسطة المعلم (Dodge, 2001). في حين عرفها الحيلة ونوفل (٢٠٠٨) بأنَّها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيا تهدف إلى الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة من خلال عمليات البحث في شبكة الإنترنت، مِن أجل تنمية القدرات الذهنية للمتعلم، وتقديم نظام تعلُّمي جديد عن طريق دمج شبكة الإنترنت في العملية التعليمية التعلمية بأقل وقتٍ وجهدٍ، وهي وسيلة تعلمية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية والجامعية، وفي المواد والتخصصات كافة. وعرفها السيد (٢٠١٥) بأنَّها: استراتيجية تدريس تعتمد على تقنية المعلومات، والعمل الجماعي، تتيح للطلاب التقصي المنظم عبر الويب وتساعدهم على تفعيل دورهم في العملية التعليمية وتوفير وقته وجهده للإبحار عبر الويب، وتوظيف مهارات التفكير العليا لديه مما يجعله فعالًا، وأكثر كفاءة من التعليم الاعتيادي المقتصر على الحفظ والاستظهار للمحتوى التعليمي. وعليه تُعد استراتيجية الرحلات المعرفية بما تقدمه من معارف ومهارات مصدرًا متجددًا للمعلومات، وهي من أهم الاستراتيجيات التعليمية الهادفة والقائمة على دمج التقنية في التدريس بشكل منظم للإفادة من المعلومات المتدفقة عبر الويب.

وقد أورد عددًا من الباحثين عدة مسميات للرحلات المعرفية فأُطلق عليها "الرحلات المعرفية عبر الإنترنت"، كما أُطلق عليها "رحلات التعلم الاستكشافية"، وسُميت بـ"الإبحار الشبكي"، كما أُطلق عليها "البحث الشبكي" و"الاستعلام الشبكي" و"مهام الويب"؛ إلا أن المصطلح العربي الأكثر دقة يتمثل في الرحلات المعرفية حيث إنَّه أقرب لمحركات البحث الدقيقة كونها تتمثل في رحلات استقصائية تنقل الباحث من جزء إلى آخر حتى يصل إلى ثمار هذه الرحلة. (الزهراني؛ علام، ٢٠٢١)

وحول أهمية الرحلات المعرفية فأنَّها توفر للطلاب مهمات تعليمية تتيح استخدام مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم في بناء المعرفة وتحصيلها، وتتيح لهم إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس، من خلال مصادر مواقع إلكترونية منتقاة، ومعدة مسبقًا من قبل المعلم، مما يساعد على توفير الوقت والجهد ويزيد من انتباه الطلاب، وتكثيف جهودهم في الاتجاه الموجه للنشاط الذي يقومون به. كما تعتمد الرحلات المعرفية عبر الويب، على توظيف أساليب التدريس الحديثة المبنية على استخدام التقنية، بحيث يصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلُّمية، وبؤرة النشاط التعليمي، وبذلك توفر تعلمًا نشطًا وفعالًا، وأكثر دقةً من التعليم الاعتيادي المعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها (قطيط، ٢٠١٢).

وقد أضاف المنهراوي وشعيب (٢٠١٥) أنَّها من الاستراتيجيات الحديثة التي أخذت مكانة مهمة كونها قائمة على التعلُّم المتمركز حول المتعلم، وتقدم مهامًا وأنشطةً للمتعلم تمكنه من اكتشاف المعلومات مستخدمًا قدراته الذهنية، ومهاراته العقلية، وحل المشكلات لتوظيف المعلومات وليس مجرد الحصول عليها. حيث تنمي لديهم البحث من مصادر الإلكترونية أصيلة وموثوقة، فالمتعلم هو من يبني المعرفة بنفسه ويتحمل مسؤولية تعلمه. وعليه فإنَّ الرحلات المعرفية تستمد إطارها الفلسفي من النظرية البنائية التي تفسر التعلم بأنَّه عملية بنائية نشطة مستمرة، يبني فيها المتعلم المعرفة بنفسه، بالإضافة إلى بناء التراكيب المعرفية لديه وتعديها مِن خلال عملية التنظيم الذاتي بواسطة عملية تفاوض اجتماعي مع أقرانه، مما يسهم في تنمية القدرات العقلية، وبناء الخبرات من خلال التقصي والبحث، وجعل الطالب في عملية نشاط مستمر طوال الرحلة المعرفية (دياب، ٢٠١٦)، وقد أورد الباحثون عدة مبررات لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية منها ما قدمه Starr (٢٠٠٠) والتي تتمثل في الآتي:

- تشجيع التعلُّم الذاتي والبحث في التعلم وليس مجرد استقبال المعلومات.
- توفير مصادر متنوعة للمتعلم وعدم الاقتصار على المعلم والكتاب.
- إتاحة الفرصة للمتعلم بالتعلم من خلال مصادر موثوقة.
- جعل الطالب محور العملية التعليمية وفِي نشاط مستمر.
- تحقيق متعة التعلم والتحفيز للمتعلم.

ونظرًا إلى أهمية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات فقد أجريت حولها العديد من الدراسات منها دراسة أبو جلبة (٢٠١٧) الَّتي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير البصري في مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت أدوات الدراسة من اختبار أُجري على عينةٍ مكونة من ٤٠ طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية وقدمت الباحثة عددًا من التوصيات والمقترحات.

وهدفت دراسة أبو موسى وصالح (٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر استخدام الرحلات المعرفية والمنصات التعليمية لتدريس الرياضيات في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة تكوّنت من (٩٠) طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي. ولتحقيق أغراض الدراسة أجرى الباحث اختبارًا لقياس مهارات التفكير التأملي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعات التجريبية، وقدم الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات.

وقدمت عليان (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على التعلُّم الذاتي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع في محافظة نابلس. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، على عينه بلغ عددها ٨٠ طالبًا من طالبات الصف التاسع الأساسي، وتمثلت أدوات البحث في إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير البصري، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وقدمت الباحثة عددًا مِن التوصيات والمقترحات.

التعليق على الدّراسات السَّابقة:

- جميع الدراسات التي سبق استعراضها استخدمت المنهج التجريبي على مجموعتين تجريبية وضابطة مثل دراسات كل من: أبو جلبة (٢٠١٧)؛ أبو موسى وصالح (٢٠٢١)؛ الحويلة (٢٠٢٣)؛ العمري (٢٠١٤)؛ عليان (٢٠٢٣)؛ كنعان (٢٠٢٣) وتمت الاستفادة من الإجراءات العلمية المتبعة في الدراسات التي استخدمت التصميم نفسه.

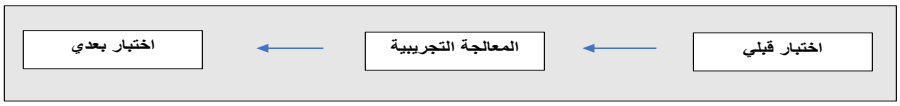
- اعتمدت معظم الدراسات على تطبيق تورانس لقياس مهارات التفكير الإبداعي وتفردت الدراسة الحالية بتصميم اختبار يقيس مهارات التفكير الإبداعي.
- أظهرت الدراسات كافة فاعلية برامج الرحلات المعرفية في تنمية أنماط متنوعة من التفكير، وهذا يدعم القول إنَّ التفكير يمكن تنميته مثلما ينمى أي نشاط إنساني.
- تفردت الدراسة الحالية بتقديم دليل للمعلم قائم على استخدام الرحلات المعرفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وهو أحد التصاميم التي تُستخدم لدراسة أثر المتغير المستقل في ظل عدم إمكانية التحكم الكامل في المتغيرات الخارجية. ويقوم هذا التصميم على تطبيق القياس قبليًّا لتحديد مستوى المجموعة قبل التجربة، ثم تطبيق المعالجة التجريبية، وبعدها إجراء القياس البعدي لقياس أثر المعالجة. والشكل التخطيطي يوضح ذلك:

الشكل (١) مخطط لتصميم منهج البحث



مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث مِن جميع طالبات المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم سراة عبيدة بمنطقة عسير للعام الدراسي١٤٤٦-١٤٤٧هـ. وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة لضمان تكافؤ الفرص بين جميع الطالبات في المجتمع الأصلي، وتكوّنت من (٣٤) طالبةً مِن طالبات الصف الثاني المتوسط.

أدوات البحث:

اختبار مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات

خطوات إعداد الاختبار:

١. تحديد المهارات المستهدفة: حيث شملت ثلاث مهارات أساسية تمثلت الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

٢. صياغة أسئلة الاختبار: حيث تم تصميم أسئلة تسمح بأكثر من إجابة، وترتبط بمواقف قريبة من واقع الطلاب.

٣. بناء جدول المواصفات كما في الجدول التالي:

جدول (١) جدول المواصفات لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

المهارة	عدد الأسئلة	الدرجة الكلية	الوزن النسبي
الطلاقة	7	30	44%
المرونة	7	13	19%
الأصالة	7	25	37%
المجموع	21	68	100%

(اختلف توزيع الدرجات تبعًا لطبيعة كل مهارة، حيث حصلت مهارة الطلاقة على وزن أعلى نظرًا إلى تعدد الاستجابات، بينما أُعطيت مهارة المرونة درجات أقل لكونها تقيس القدرة على التنويع في طرق الحل التي عادة ما تكون محدودة نسبيًّا، أما مهارة الأصالة فقد وزعت عليها درجات متوسطة تعكس أهميتها في الكشف عن الإجابات غير المألوفة).

٤. صدق الاختبار وثباته

تم حساب صدق وثبات الاختبار على عينة عددها (٣٤ طالبة) وفيما يلي عرض لنتائج الصدق والثبات.

- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال الرياضيات لإبداء آرائهم في مدى تمثيل أسئلة الاختبار للمهارات التي وضعت لقياسها، وأُجْريت بعض التعديلات على الاختبار في ضوء آراء المحكمين.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة المهارة التي تنتمي إليها وكذلك الدرجة الكلية على الاختبار كما هو موضح في جدول (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجة المهارة والدرجة الكلية على اختبار مهارات التفكير الإبداعي (ن=٣٤)

م الفقرة	معامل الارتباط بالمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م الفقرة	معامل الارتباط بالمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
مهارة الطلاقة			4	0.88**	0.87**
1	0.48**	0.53**	5	0.53**	0.50**
2	0.49**	0.51**	6	0.62**	0.59**
3	0.61**	060**	7	0.83**	0.86**
4	0.79**	0.78**	مهارة الأصالة		
5	0.65**	0.64**	1	0.58**	0.56**
6	0.85**	0.84**	2	0.62**	0.57**
7	0.85**	0.83**	3	0.55**	0.51**
مهارة المرونة			4	0.60**	0.57**
1	0.61**	0.53**	5	0.68**	0.57**
2	052**	0.51**	6	0.82**	0.70**
3	0.49**	0.47**	7	0.82**	0.75**

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٤) وجود معاملات ارتباط مرتفعة موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين الفقرات ودرجة المهارة والدرجة الكلية على اختبار مهارات التفكير الإبداعي، ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية على اختبار مهارات التفكير الإبداعي

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية على اختبار مهارات التفكير الإبداعي

م	المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	الطلاقة	0.98**
2	المرونة	0.97**
3	الأصالة	0.93**

(**) معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول السَّابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية على الاختبار مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار.

- ثبات الاختبار

١- تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات ألفا-كرونباخ للاختبار؛ حيث بلغت قيمته (٠,٨٧)، وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع. كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ لكل مهارة من مهارات الاختبار وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٤):

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

المهارة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
الطلاقة	7	0.79
المرونة	7	0.74
الأصالة	7	0.76
الكلي	21	0.87

- تم حساب الثبات أيضًا باستخدام طريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان—براون (٠,٨٥)، الذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاختبار. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) معاملات ثبات التجزئة النصفية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

المهارة	عدد الفقرات	معامل ثبات التجزئة النصفية
الطلاقة	7	0.82
المرونة	7	0.83
الأصالة	7	0.70
الكلي	21	0.85

٥. الصيغة النهائية للاختبار

تكون الاختبار من ٢٧ فقرة تقيس ثلاث مهارات للتفكير الإبداعي هي (الأصالة، الطلاقة، المرونة)، والمتضمن في التالي:

مواد البحث:

تم تصميم دليل للمعلمة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي وفق الخطوات التالية:

١. مرحلة التخطيط:

تُعد مرحلة التخطيط مرحلة مهمة في إعداد دليل المعلم؛ حيث يتم فيها تحديد الأهداف المنشودة، ومراجعة محتوى المقرر، وتحليل الفئة المستهدفة لمراعاة خصائص المرحلة العمرية.

٢. تصميم الهيكل العام للدليل:

اشتمل الهيكل العام للدليل على مقدمة توضح للقارئ مفهوم الرحلات المعرفية، والغرض من الدراسة. كما تناول الخطة الزمنية لتدريس الوحدة، مع صياغة أهداف كل وحدة.

٣. إعداد محتوى الدليل لكل درس:

تم إعداد محتوى وطريقة تدريس لكل درس من دروس الوحدة متناولًا: عنوان الدرس، الأهداف السلوكية، المقدمة، المهمات، العمليات–الأنشطة–، التقييم.

٤. مراجعة الدليل من قبل زملاء مختصين.

٥. تعديل الدليل وفق ملاحظات المحكمين.

٦. الإخراج النهائي للدليل ووضع فهرس تفصيلي ليسهل الرجوع إليه.

وفيما يلي عرض لدليل المعلم

الأساليب الإحصائية:

قبل تحليل البيانات لاختبار فروض البحث، تم التحقق من التوزيع الاعتدالي لدرجات العينة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وذلك للتأكُّد من إمكانية استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية أم اللجوء إلى استخدام الأساليب اللابارامترية، وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف Kolmogorov-Smirnov Test كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٦) اختبار كولموجروف–سميرنوف للتوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي للقياسين (القبلي والبعدي)

الأداة	القياس	Kolmogorov-Smirnov		
		الإحصاء(Z)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات التفكير الإبداعي	القبلي	0.144	34	0.073 (غير دال)
	البعدي	0.149	34	0.068 (غير دال)

يتبين من جدول (٦) أنَّ دالة التوزيع الطبيعي لم تصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في القياسين القبلي والبعدي، وذلك يشير إلى أنَّ درجات العينة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي تتبع توزيعًا طبيعيًّا مما يمهد لاستخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية لتحليل بيانات العينة.

ومن ثم تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًّا عن طريق برنامج (spss) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعادلة كوهِن، واختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات درجات طالبات المرحلة المتوسطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج فرض البحث

للإجابة عن السؤال الأول الّذي ينص على: ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟ اختبرت الباحثة صحة الفرض الأول، الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام اختبار–ت للعينات المرتبطة Paired samples T-test للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة الطلاقة.

ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك:

جدول (٧) اختبار–ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة الطلاقة

المهارة	القياس	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	(ت)	الدلالة	حجم التأثير
الطلاقة	قبلي	34	4.12	1.89	33	7.54	0.01	1.29
	بعدي	34	10.59	5.32				

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة الطلاقة لصالح التطبيق البعدي. مما يعني صحة الفرض الأول وهو ما يدعم وجود تأثير دال إحصائيًا لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية مهارة الطلاقة.

حساب حجم التأثير على مهارة الطلاقة:

لحساب حجم التأثير في حالة اختبار–ت للعينات المرتبطة تم استخدام معادلة كوهِن لحساب حجم التأثير حيث:

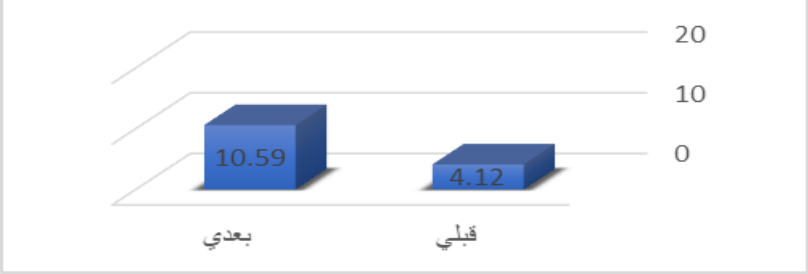
حجم التأثير = ت / √ن أو حجم التأثير = م١–م٢ / ع

وقد حدد كوهن أنَّه إذا كانت القيمة المحسوبة لحجم التأثير = ٠,٢ فإن ١ حجم التأثير يكون ضعيفًا أو صغيرًا ٠ أما إذا كانت = ٠,٥ فتدل على حجم تأثير متوسط، وإذا كانت = ٠,٨ فأكثر تدل على حجم تأثير مرتفع، للمتغير المستقل على المتغير التابع.

وتوضح نتائج حجم الأثر التي جرى حسابها بمعادلة كوهِن والمعروضة في جدول (٦) وجود حجم أثر كبير لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية مهارة الطلاقة؛ إذ تعدت قيمة حجم التأثير القيمة ٠,٨.

ويوضح شكل ٢ متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارة الطلاقة.

شكل (٢): متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارة الطلاقة



وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟ اختبرت الباحثة صحة الفرض الثاني، الَّذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة المرونة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام اختبار–ت للعينات المرتبطة Paired samples T-test للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة المرونة.

ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨) اختبار–ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة المرونة

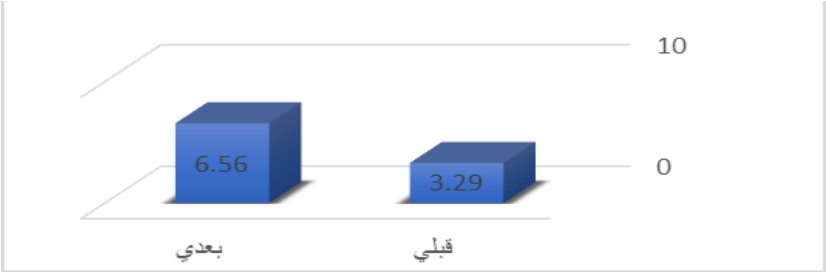
المهارة	القياس	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	(ت)	الدلالة	حجم التأثير
المرونة	قبلي	34	3.29	1.19	33	6.58	0.01	1.13
	بعدي	34	6.56	2.77				

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة المرونة لصالح التطبيق البعدي. مما يعني صحة الفرض الثاني وهو ما يدعم وجود تأثير دال إحصائيًّا لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية مهارة المرونة.

وتوضح نتائج حجم الأثر التي جرى حسابها بمعادلة كوهن والمعروضة في جدول (٧) وجود حجم أثر كبير لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية مهارة الطلاقة حيث تعدت قيمة حجم التأثير القيمة ٠,٨ .

ويوضح شكل ٣ متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارة المرونة

شكل (٣): متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارة المرونة



وللإجابة عن السؤال الثالث الَّذي ينص على: ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟ اختبرت الباحثة صحة الفرض الثالث، والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الأصالة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض جرى تحليل البيانات باستخدام اختبار–ت للعينات المرتبطة Paired samples T-test للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة الأصالة.

ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك

جدول (٩) اختبار–ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة الأصالة.

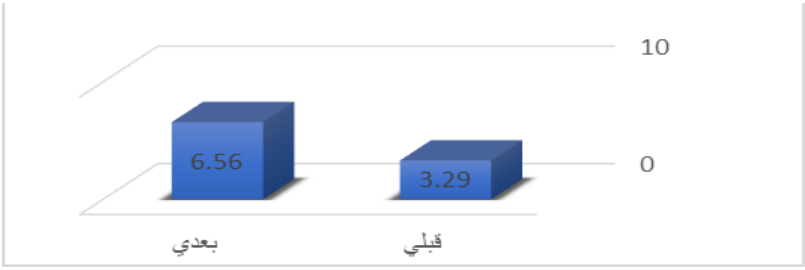
المهارة	القياس	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	(ت)	الدلالة	حجم التأثير
الأصالة	قبلي	34	0.51	0.71	33	4.4	0.01	0.75
	بعدي	34	1.64	1.47				

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات مهارة المرونة لصالح التطبيق البعدي. مما يعني صحة الفرض الثالث وهو ما يدعم وجود تأثير دال إحصائيًا لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية مهارة الأصالة.

وتوضح نتائج حجم الأثر التي جرى حسابها بمعادلة كوهن والمعروضة في جدول (٨) وجود حجم أثر متوسط لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية مهارة الأصالة حيث تعدت قيمة حجم التأثير القيمة ٠,٥.

ويوضح شكل ٤ متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارة الأصالة

شكل (٤) متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارة الأصالة



للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: ما أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ككل لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟ اختبرت الباحثة صحة الفرض الرابع الَّذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض جرى تحليل البيانات باستخدام اختبار–ت للعينات المرتبطة Paired samples T-test للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات التفكير الإبداعي، ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك:

جدول (١٠) اختبار–ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات الدرجات الكلية للتفكير الإبداعي

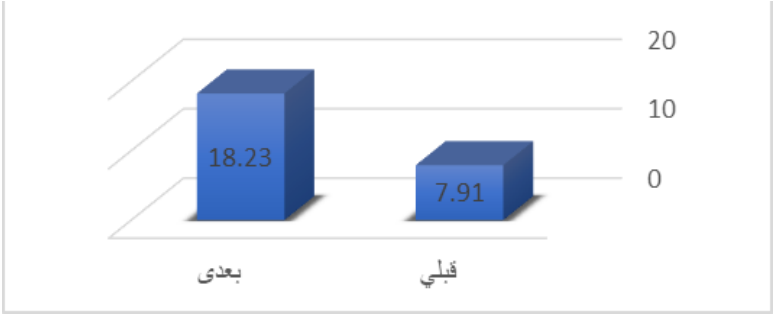
المتغير	القياس	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	(ت)	الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي	قبلي	34	7.91	2.93	33	7.31	0.01	1.25
	بعدي	34	18.23	8.69				

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي. مما يعني صحة الفرض الرابع وهو ما يدعم وجود تأثير دال إحصائيًّا لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية التفكير الإبداعي.

وتوضح نتائج حجم الأثر الَّتي تم حسابها بمعادلة كوهِن والمعروضة في جدول (٨) وجود حجم أثر كبير لاستخدام الرحلات المعرفية على تنمية التفكير الإبداعي حيث تعدت قيمة حجم التأثير القيمة ٠,٨.

ويوضح شكل ٥ متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي

شكل (٥) متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي



وترى الباحثة أنَّ وجود أثر دال إحصائيًّا للرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالطريقة الاعتيادية قد تُعزى للأسباب التالية:

١. الرحلات المعرفية، إتاحة إمكانية الحصول على المعارف، واكتساب المهارات من مصادر متنوعة، ومنصات متعددة.

٢. تنوع الوسائط التعليمية، والإتاحة طوال الوقت أسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

٣. تقديم تغذية راجعة مباشرة، ومنح الطلاب الوقت الكافي للتعلم لإنجاز المهام المطلوبة أسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٤. منح الطلاب فرصة التعلم من منصات متنوعة أسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والذي ارتبط بتنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب.

٥. الرحلات المعرفية أثارت دافع الطلاب للتعلم، وأتاحت لهم فرص الاستزادة لإنجاز مشاريع متنوعة وبطرق إبداعية.

٦. تحول دور المتعلم من سلبي مكتسب للمعرفة إلى إيجابي باحث عنها؛ وتحول دور المعلم إلى الإرشاد والتوجيه، وتنظيم الطلاب، وتوزيع المهام، أعطى الطلاب الثقة في ذواتهم، ومِن ثَمَّ شجعهم على الإبداع، ما أدى إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب. وهذا يتفق مع دراسات (أبو جلبة، ٢٠١٧؛ الرشيدي، ٢٠١٩؛ شريف، ٢٠٢٤؛ عبد الحميد، ٢٠١٧؛ عليان، ٢٠٢٣) في كون استراتيجية الرحلات المعرفية تنمي مهارات التفكير، ويختلف عنها في نمط التفكير المحدد. وعليه؛ يتضح أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

توصيات البحث:

١. ضرورة تدريب معلمات الرياضيات وتوظيفهم في مراحل التعليم العام على تفعيل استراتيجية الرحلات المعرفية في العملية التعليمية.

٢. توجيه اهتمام مطوري المناهج ومصممية بدعم دليل المعلم باستراتيجيات تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومنها إستراتيجية الرحلات المعرفية.

٣. توفير الإمكانات التقنية في جميع الفصول الدراسية التي تتيح للمعلمة تشجيع طالباتها على الإبداع.

٤. إعادة النّظر في أساليب التقويم المعتمدة في الرياضيات بصياغة أسئلة في الاختبارات تقيس مهارات التفكير الإبداعي.

مقترحات البحث:

١. تقويم مقرر الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.

٢. أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٣. فعالية استخدام الرحلات المعرفية في تدريس الرياضيات لدى الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٤. تقويم مدى امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات دمج التقنية في التعلم وفق استراتيجية الرحلات المعرفية لدى طلاب التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

آل سريع، لولة أحمد. (٢٠١٩). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطالبات الصف الرابع الابتدائي باستخدام استراتيجية سكامبر. الملتقى العلمي الدولي المعاصر. ٣٠-٣١ ديسمبر- إسطنبول.

أبو جلبه، نورة شبيب. (٢٠١٧). أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير البصري في مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٥)، ٣٨-٥٦.

أبو موسى، مفيد؛ صالح، جعفر. (٢٠٢١). أثر استخدام الرحلات المعرفية والمنصات التعليمية في تنمية التفكير التأمُّلي بمبحث الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢(٢٩)، ٩٠٣-٩٣٧.

أحمد، بيداء محمد. (٢٠٢٠). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة بغداد، ١(٥٩)، ١٣٨-١٦١.

برناوي، لميا. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية الويب كوست- الرحلات المعرفية عبر الويب- في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة [رسالة ماجستير] جامعة طيبة.

جروان فتحي. (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحافظي، فهد بن سليم. (٢٠٢١). فاعلية نموذج مقترح منصات الفيديو الرقمي عبر نظام للتعلم المقلوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالب المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، ٢(٣٣)، ٤٣٣- ٤٥٨.

الحويلة، أمثال. (٢٠٢٣). أثر استخدام الألعاب الرقمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. مجلة الكويت، ٦ (٥٠)، ٣٣٠-٣٤٧.

الحيلة، محمد ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣(٤)، ٢٠٥-٢١٩.

خلف، مروة محمد؛ نصر، مها سلامة. (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلمات الرياضيات للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الجانبي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٣)، ٧٤٨-٧٧١.

الدهامشة، أكرم محمد عيد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان [رسالة ماجستير]. جامعة الإسراء، الأردن.

دياب، مي كمال. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،١(٧٦)، ٢٢٠-٢٤٠.

الربيعي، فرح محمد. (٢٠٢٠). دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٥٧، ٤٣-٥٤.

الرشيدي، خالد. (٢٠١٩). أثر الرحلات المعرفية في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، ٢(٤)، ٢٠٩- ٢٤٠.

زهران، هناء؛ وشحاتة نشوى. (٢٠١١). فاعلية رحلة معرفية عبر شبكة الإنترنت في تحصيل طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية لمادة جغرافيا النظم الطبيعية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٦ (٣٠)، ١٦٩-١٨٩.

الزهراني، علام. (٢٠٢١). أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة المخواه. مجلة جامعة أسيوط. ٥(٣٧)، ٨٤-١١٢.

سعادة، جودت. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير. ط١. دار الشروق.

سليمون، ريم. (٢٠١٨). التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية الإنجاز: دراسة ميدانية لدى عينة من رواد الطلائع في منطقة بانياس. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٥(٤٠)، ٢٤٧-٢٦٩.

سمارة، نسرين بسام. (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية [رسالة ماجستير]. جامعة الشرق الأوسط.

السيد، صباح عبد الله. (٢٠١٥). استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت لتنمية بعض مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية شعبة الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، ٧ (١٨)، ٥٤-١٠١.

الشهري، ظافر. (٢٠١٨). مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٦)، ١١٠-١٢٩.

شريف، سلمى. (٢٠٢٤). استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، ١ (١٢٥)، ٦٩٩-٧٢٥.

الطويلعي، مرفت. (٢٠١٢). أثر الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنّور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

عبد الحميد، رشا. (٢٠١٧). فعالية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الهندسة لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة تربويات الرياضيات. ٣ (٢٠). ٣٢- ٨٧.

العتوم، عدنان؛ ويوسف، عبد الناصر؛ والجراح، موفق بشارة. (٢٠١٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار الفكر.

عزيز، قيقيان. (٢٠٢٠). استخدام برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الهندسة لتنمية التفكير المتشعب لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات. ٣ (٢٣). ١٧٧- ١٩٤.

العطوي، صالح. (٢٠١٩). تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات: مراجعة أدبية. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، ٤ (٧)، ١-٢١.

عليان، هديل عبد الرحيم. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على التعلم الذاتي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع في محافظة نابلس [رسالة ماجستير]. جامعة النجاح الوطنية.

العمري، ناعم بن محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام برنامج الجيوجبرا في تدريس الرياضيات في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث ثانوي. مجلة كلية التربية، ٣ (٣٨)، ٥٧٨ – ٦٣٥.

القادري، رسخان؛ الجراح، علي، عبد المهدي. (٢٠١٩). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية المفاهيم الرياضية لطلبة الصف السابع الأساسي في وحدة الهندسة في مدارس اليمن. الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، ١(٤٦)، ٧٠٥-٧٢٥.

قطيط، غسان. (٢٠١٢). حوسبة التدريس. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القواسمة أحمد؛ وأبو غزالة محمد. (٢٠١٣). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. دار صفاء للنشر والتوزيع.

كنعان، عارفة؛ ويوسف يعقوب. (٢٠٢٣). أثر توظيف التلعيب لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات باستخدام تطبيق كاهوت. مجلة المنصور. ١(٣٩). ١-١٨.

المالكي، عوض؛ والغامدي، خالد؛ والغامدي، نايف؛ والحربي، إبراهيم؛ والعنزي، فيصل؛ والقرشي، فواز. (٢٠٢٤). قضايا ومشكلات في تدريس الرياضيات. مجموعة تكوين المتحدة.

مصطفى، عادل. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طلاب معهد القاهرة العالي للعلوم الإدارية. مجلة تربويات الرياضيات. ٨(٢٠). ٥٧-٩٦.

المنهراوي، داليا؛ وشعيب، إيمان. (٢٠١٥). فعالية استراتيجية الرحلات المعرفية للارتقاء بمستوى تحصيل وأداء طالبات دبلوم مراكز مصادر التعلم في مقرر مصادر التعلم والمعلومات واتجاهاتهن نحو هذه الرحلة. دراسات تربوية واجتماعية، ١(٢١)، ٩٣- ١٤٢.

المؤتمر الدولي الأول للرياضيات وتطبيقاتها بجامعة الملك خالد. (٢٠١٨). الفترة ٢٦/ ٢٧ مارس. تم الاسترداد من الرابط: *https://icm.kku.edu.sa*

المؤتمر الدولي الثاني للموهبة والإبداع: المستقبل والتحديات. (٢٠٢٣). المملكة العربية السعودية. مكة المكرمة. منصة الـ(زووم). تم الاسترداد من الرابط: *https://www.kefeac.com/tc*

المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. (٢٠٠٣). تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع. تم الاسترداد من الرابط: *http://ecmeducation.blogspot.com/p/blog-page_7327.html*

المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. (٢٠٠٢). البحث في تربويات الرياضيات. تم الاسترداد من الرابط: *http://ecmeducation.blogspot.com/p/blog-page_7327.html*

وزارة التعليم. (٢٠١٨). الإطار العام لمناهج التعليم في المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). تقرير تيمز ٢٠١٩. تم الاسترداد من الرابط: *https://www.iea.nl/sites/default/files/2021- 21* يونيو- ٢٠٢٤.

يوسف، سارة؛ وكنعان، عارفة. (٢٠٢٣). أثر توظيف التعليب لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات باستخدام تطبيق كاهوت. مجلة المنصور، (١)٣٩، ١-١٨.

ترجمة المراجع العربية:

abd alhmyd, rsha. (2017). f "aalyh astkhdam astratyjyh alrhlat alm "arfyh "abr alwyb fy tdrys alhndsh ltnmyh albra "ah alryadyh lda talbat almrhlh almtwsth. mjlh trbwyat alryadyat. 3(20). 32- 87.

alyan, hdyl "abd alrhym. (2023). Athr astkhdam astratyjyh alrhlat alm "arfyh "abr alAntrnt fy tnmyh mharat altfkyr albsry walqdrh "ala alt "alm aldhaty fy madh alryadyat lda talbat alsf altas "a fy mhafzh nabls] rsalh majstyr [jam "ah alnjah alwtnyh.

azyz, qyqyan. (2020). astkhdam brnamj qam "ala alrhlat alm "arfyh "abr alwyb fy tdrys alhndsh ltnmyh altfkyr almtsh "ab lda tlamydh alsf althAny ala "adady. mjlh trbwyat alryadyat. 3(23). 177- 194.

Abw jlbh, nwrh shbyb. (2017). Athr astratyjyh alrhlat alm "arfyh "abr alwyb fy tnmyh altfkyr albsry fy mqrr alryadyat lda talbat almrhlh almtwsth fy mdynh alryad. mjlh al "alwm altrbwyh walnfsyh, 1(5), 38-56.

Abw mwsa, mfydʿ salh, j "afr. (2021). Athr astkhdam alrhlat alm "arfyh walmnsat alt "alymyh fy tnmyh altfkyr altAmly bmbhth alryadyat lda tlab alsf althamn alAsasy. mjlh aljam "ah alʿslamyh lldrasat altrbwyh walnfsyh, 2(29) .903-937

Ahmd, byda" mhmd. (2020). altfkyr albda "ay w "alaqth balthsyl aldrasy. mjlh alAstadh ll "alwm alAnsanyh walajtma "ayh. jam "ah bghdad, 1(59), 138-161.

al sry "a, lwlh Ahmd. (2019). tnmyh mharat altfkyr albda "ay ltalbat alsf alrab "an alabtday bastkhdam astratyjyh skambr. almltqa al "almy aldwly alm "aasr. 30-31 dysmbr-ꞗstnbwl.

al "amry, na "am bn mhmd. (2014). Athr astkhdam brnamj aljywjbra fy tdrys alryadyat fy althsyl wtnmyh altfkyr albda "ay lda tlab alsf althalth thanwy. mjlh klyh altrbyh, 3(38) 578 – 635.

al "atwm, "adnan꞉ wywsf, "abd alnasr꞉ waljrah, mwfq bsharh. (2017). tnmyh mharat altfkyr nmadhj nzryh wttbyqat "amlyh. dar alfkr.

al "atwy, salh. (2019). tnmyh altfkyr alebda "ay lda tlbh almmlkh al "arbyh als "awdyh fy madh alryadyat: mraj "ah Adbyh. almjlh alꞗlktrwnyh alshamlh mt "addh alm "arfh lnshr alAbhath al "almyh waltrbwyh,4(7) 1-21.

aldhamshh, Akrm mhmd "ayd. (2016). fa "alyh brnamj qaئsm "ala alAl "aab alꞗdrakyh fy tnmyh altfkyr albda "ay lda Atfal alrwdh fy mdynh "aman] rsalh majstyr [jam "ah alesra", alArdn.

alhafzy, fhd bn slym. (2021). fa "alyh nmwdhj mqtrh mnsat alfydyw alrqmy "abr nzam llt "alm almqlwb fy tnmyh altfkyr alebda "ay lda talb almrhlh almtwsth. mjlh al "alwm altrbwyh, 2(33) 433- 458.

alhwylh, Amthal. (2023). Athr astkhdam alAl "aab alrqmyh fy tnmyh mharat altfkyr albda "ay whl almshklat lda dhwy s "awbat alt "alm fy alryadyat. mjlh alkwyt, 6(50), 330-347

alhylh, mhmd wnwfl, mhmd bkr. (2008). Athr astratyjyh alwyb kwyst fy tnmyh altfkyr alnaqd walthsyl aldrasy fy msaq t "alym altfkyr lda tlbh klyh al "alwm altrbwyh aljam "ayh. almjlh alArdnyh fy al "alwm altrbwyh, 3(4), 205-219.

almalky, "awd꞉ walghamdy, khald꞉ walghamdy, nayf꞉ walhrby, ꞗbrahym꞉ wal "anzy, fysl꞉ walqrshy, fwaz. (2024). qdaya wmshklat fy tdrys alryadyat. mjmw "ah tkwyn almthdh.

almnhrawy, dalya꞉ wsh "ayb, ꞗyman. (2015). f "aalyh astratyjyh alrhlat alm "arfyh llꞗrtqa" bmstwa thsyl wAda" talbat dblwm mrakz msadr alt "alm fy mqrr msadr alt "alm walm "alwmat watjahathn nhw hdhh alrhlh. drasat trbwyh wajtma "ayh ,1(21) ,93- 142

almotmr al "almy alsnwy althany lljm "ayh almsryh ltrbwyat alryadyat. (2002). albhth fy trbwyat alryadyat. tm alastrdad mn alrabt: http://ecmeducation.blogspot.com/p/blog-page_7327.html.

almotmr al "almy althalth lljm "ayh almsryh ltrbwyat alryadyat. (2003). t "alym wt "alm alryadyat wtnmyh alebda"a. tm alastrdad mn alrabt: http://ecmeducation.blogspot.com/p/blog-page_7327.html.

almotmr aldwly alAwl llryadyat wttbyqatha bjam "ah almlk khald. (2018). alftrh 26/ 27 mars. tm alastrdad mn alrabt: https://icm.kku.edu.sa

almotmr aldwly althany llmwhbh walebda "a: almstqbl walthdyat. (2023). almmlkh al"arbyh als "awdyh. mkh almkrmh. mnsh al (zwwm). tm alastrdad mn alrabt: https://www.kefeac.com/tc

alqadry, rskhan꞉ aljrah, "aly, "abd almhdy. (2019). Athr twzyf alrhlat alm "arfyh "abr alwyb kwyst fy tnmyh almfahym alryadyh ltlbh alsf alsab "an alAsasy fy whdh alhndsh fy mdars alymn. aljam "ah alArdnyh "amadh albhth al "almy, 1(46) 705-725

alqwasmh Ahmdؽ wAbw ghzalh mhmd (2013). tnmyh mharat alt "alm waltfkyr walbhth. dar sfa" llnshr waltwzy "a.

alrby "ay, frh mhmd. (2020). dwr m "almy alryadyat fy tnmyh mharat altfkyr albda "ay. mjlh alfnwn walAdb w "alwm alAnsanyat walajtma,1(57), 54-43

alrshydy, khald. (2019). Athr alrhlat alm "arfyh fy tnmyh mharat hl almsaئl alryadyh lda tlbh almrhlh alabtdaئyh fy dwlh alkwyt. mjlh al "alwm altrbwyh, 2(4) ,209- 240

alshhry, zafr. (2018). mharat altfkyr almntj alryady alsaئdh balmrhlh almtwsth wmstwa aktsabha lda tlab alsf alAwl almtwst. mjlh aljam "ah alاslamyh lldrasat altrbwyh walnfsyh, 26(6), 110-129

alsyd, sbah "abd allh. (2015). astkhdam alrhlat alm "arfyh "abr shbkh alAntrnt ltnmyh b "ad mharat altdrys wkhfd alqlq altdrysy lda tlab aldblwm al "aam fy altrbyh sh "abh alryadyat. mjlh trbwyat alryadyat,7(18), 54-101.

altwyl "ay, mrft. (2012). Athr alrhlat alm "arfyh "abr alwyb kwyst fy tdrys almwad alajtma "ayh "ala althsyl aldrasy wtnmyh altnwr altqny lda talbat alt "alym althanwy] rsalh majstyr [jam "ah Am alqra.

alzhrany, "alam. (2021). Athr astkhdam alrhlat alm "arfyh fy tnmyh mharat alhasb alaly lda tlab alsf alAwl althAnwy bmhafzh almkhwah. mjlh jam "ah Asywt. 5(37) 84-112.

brnawy, lmya. (2015). Athr astkhdam astratyjyh alwyb mwst "alrhlat alm "arfyh "abr alwyb" fy tdrys alryadyat "ala tnmyh althsyl waldaf "ayh llAnjaz lda talbat almrhlh almtwsth] rsalh majstyr. [jam "ah tybh.

dyab, my kmal. (1016). Athr astkhdam astratyjyh alrhlat alm "arfyh "abr alwyb fy tnmyh mharat alfhm altarykhy lda tlab almrhlh althAnwyh. mjlh aljm "ayh altrbwyh lldrasat alajtma "ayh,1(76) 220-240.

hyئh tqwym alt "alym waltdryb. (2019). tqryr tymz 2019. tm alastrdad mn alrabt:

jrwan fthy. (2007). t "alym altfkyr mfahym wttbyqat. dar alfkr nashrwn wmwz "awn.

khlf, mrwh mhmdؽ nsr, mha slamh. (2020). drjh mmarsh m "almat alryadyat llmrhlh al "adadyh lmharat altfkyr aljanby. mjlh aljam "ah alاslamyh lldrasat altrbwyh walnfsyh, 28(3) .748-771.

kn "aan, "aarfhؽ wywsf y "aqwb. (2023). Athr twzyf altl "ayb ltnmyh mharat altfkyr albda "ay fy alryadyat bastkhdam ttbyq kahwt. mjlh almnswr. 1(39). 1-18.

mstfa, "aadl. (2017). fa "alyh astratyjyh alwyb kwyst fy tnmyh altfkyr alnaqd fy alryadyat walatjah nhw alt "alm alqaئsm "ala alAntrnt lda tlab m "ahd alqahrh al "aaly ll "alwm alاdaryh. mjlh trbwyat alryadyat, 8(20). 57-96.

qtyt, ghsan. (2012). hwsbh altdrys. dar althqafh llnshr waltwzy "a.

s "aadh, jwdt. (2003). tdrys mharat altfkyr. t1. dar alshrwq.

shryf, slma. (2024). astkhdam alrhlat alm "arfyh "abr alwyb fy tdrys alryadyat ltnmyh mharat ma wra" alm "arfh lda tlab almrhlh althanwyh. mjlh klyh altrbyh,1(125)699-725.

slymwn, rym. (2018). altfkyr alebda "ay w "alaqth bdaf "ayh alAnjaz: drash mydanyh lda "aynh mn rwad altlaئ"a fy mntqh banyas. mjlh jam "ah tshryn llbhwth waldrasat al "almyh,5(40) 247-269.

smarh, nsryn bsam. (2013). Athr astkhdam astratyjyh alwyb kwyst) alrhlat alm "arfyh) fy althsyl almbashr walmwزjl lda talbat alsf alhady "ashr fy madh allghh alAnjlyzyh] rsalh majstyr [jam "ah alshrq alAwst.

wzarh alt "alym. (2018). al̩tar al "aam lmnahj alt "alym fy almmlkh al "arbyh als "awdyh. wzarh alt "alym.

ywsf, sarh؛ wkn "aan, "aarfh. (2023). Athr twzyf alt "alyb ltnmyh mharat altfkyr albda "ay fy alryadyat bastkhdam ttbyq kahwt. mjlh almnswr, (1)39, 1-18

zhran, hna"؛ wshhath nshwa. (2011). fa "alyh rhlh m "arfyh "abr shbkh alAntrnt fy thsyl tlbh alfrqh althalthh bklyh altrbyh lmadh jghrafya alnzm altby "ayh wtnmyh atjahathm nhwha. almjlh aldwlyh llAbhath altrbwyh,6(30) ,169-189.

المراجع الأجنبية:

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. Learning and Leading with Technology, 28(8), 6–9.

Education and Training Evaluation Commission. (2019). TIMES report 2019. Retrieved June 21, 2024, from https://www.iea.nl/sites/default/files/2021-

Halat, E., & Karakus, F. (2014). Integration of WebQuest in a social studies course and motivation of pre-service teachers. The Georgia Social Studies Journal, 4(1), 20–31.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. https://www.nctm.org/standards-and-positions/principles-and-standards/

Sen, A., & Neufeld, S. (2006). In pursuit of alternatives in ELT methodology: WebQuest. The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 5(1), 130–137.

Starr, L. (2000a). Creating a WebQuest: It's easier than you think. Education World. Retrieved January 22, 2004, from http://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech011.shtml

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وعلاقته بالقلق لدى الأطفال من الجنسين

"The Relationship Between Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Anxiety Among Male and Female Children "

إعداد

د. هيفاء بنت شبنان الدوسري

أستاذ علم النفس المشارك

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

Dr. Haifa Shabnan Aldawsari

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology - College of Social Sciences

Imam -Muhammad bin Saud Islamic University

Email: Hsaldosre@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-024

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٨/٣١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/١٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين اضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد وعلاقته بالقلق لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وأيضا عقد المقارنات بين أفراد العينة في اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والقلق في ضوء متغير النوع (ذكور/إناث).

وتكونت عينة الدراسة من عدد (١٠٠) طفل ذكور وإناث من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد، متجانسين مع (١٠٠) طفل ذكور وإناث طبيعيين، وذلك من حيث العمر الزمني بالشهور، والمستوى الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة، والحالة الوالدية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٢) عام، وتم تطبيق عليهم اختبار" اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد " إعداد/ علي (٢٠٠٥م) ومقياس "القلق للأطفال"، إعداد البيلاوي (١٩٨٧م). واستمارة جمع بيانات عامة للمفحوص " إعداد / الباحثة الحالية، وذلك بعد إعادة تقنين بعض الأدوات للتأكد من صلاحيتها للإجراء على أفراد العينة بالبيئة السعودية، وتم تحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" "T"-test وتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وسرد عدد من البحوث العلمية المقترحة وعدد من التوصيات التربوية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد–القلق –أطفال في المرحلة الابتدائية.

Abstract

The study aimed to examine the correlation between Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and anxiety among primary school children in Riyadh. It also sought to compare sample groups in terms of ADHD and anxiety based on gender (male/female).

The study sample consisted of 100 boys and girls diagnosed with ADHD, matched with 100 boys and girls without ADHD, with equivalence in chronological age (in months), family socioeconomic status, and parental status. The participants' ages ranged between 7 and 12 years.

The instruments applied were the "ADHD Test" (Ali, 2005), the "Children's Anxiety Scale" (Al-Biblawi, 1987), and a general data collection form prepared by the current researcher. Some tools were re-standardized to ensure validity for use with the Saudi population.

The data were analyzed statistically using Pearson's correlation coefficient and the T-test. The results were presented and discussed, followed by several proposed scientific studies and educational recommendations.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)-Anxiety - Primary school children

المقدمة

يحتل اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد اهتماماً كبيراً لدى علماء النفس والمتخصصين في المجال النفسي إذ أنه يتعرض لمظاهر السلوك المضطرب، وكذلك لارتباطه من ناحية أخرى بصعوبات التعلم، إذ إن نسبة شيوع اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد ADHD قد بلغ ١٠% من الأطفال في المجتمع الأمريكي (علي،٢٠٠٥م)

حيث يتصف اضطراب فرط النشاط المصاحب بنقص الانتباه (Attention Deficit ADHD Hyperactivity Disorder) باضطراب في التوازن الحركي للطفل وصعوبة البقاء في مكان واحد وصعوبة القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين الذين يماثلونه في العمر الزمني، كما يتصف بالعدوانية أحيانا وسرعة الانفعال. (الروسان، فاروق، ٢٠٠٠م، ص ١٧٨)

ويصاحب ذلك الاضطراب ضعف القدرة على التركيز وانجذاب الطفل لأي مثير خارجي وسرعة الغضب، كذلك الانجذاب إلى أي شيء دون تفكير أو روية مادام قد استهواه. (الشربيني، زكريا، ٢٠٠٢م، ص ١٦٨)

ولاضطراب فرط النشاط المصاحب بتشتت الانتباه عدد من المظاهر مثل نقص مدى الانتباه والاندفاعية وفرط النشاط لدى الطفل والاندفاع في ممارسته دون تفكير والانتقال من نشاط إلى آخر والإخلال بالنظام أثناء انضباط الأطفال، الآخرين كذلك كثرة الحركة وتسلق الأشياء والتململ من الجلوس لفترة، ويصاحب هذا الاضطراب لدى الأطفال العناد وتقلب المزاج وسرعة الشعور بالإحباط، وانخفاض الإنجاز المدرسي.

(الشربيني، زكريا، ٢٠٠٢م، ص ١٦٨).

ولاضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه لدى الأطفال عدد من المتصاحبات السلبية منها الرغبة الدائمة في النوم داخل الفصل والنزاع المتكرر مع الأصدقاء.

(Brook, U. & Boaz, M, 2005, p. 185; Li, S. et al., 2009, p. 24)

كذلك مشكلات النوم واضطراب التنفس خلال النوم، والنوم النهاري، والرغبة الدائمة في النوم.

(Li, S et al., 2009, p. 25)

وأيضا يتبين لديهم اضطراب سلوكي ومعرفي، وقد أشارت نتائج دراسات أجريت من قبل أن الأطفال ذوي اضطراب ADHD أقل إيجابية وفعالية في المواقف المختلفة.

(Loe, 1. Et al., 2008, p. 1864; Wiesen, Shira, 2008)

كما تتنوع متصاحبات اضطراب ADHD لدى الأطفال، حيث يصاحبه اندفاعية وعدوان وصعوبات تعلم وإحباط وسوء توافق نفسي واجتماعي ودراسي.

(الخليدي، عبد المجيد & وهبي، كمال ٢٠٠٦م، ص ١١٥ هاشم إيلي، ٢٠٠١م، ص ٧٧)

ويتميز الأطفال ذوو اضطراب ADHD بأنهم ذوو ميول حركية زائدة عن غيرهم من الأطفال الآخرين الذي هم في سنهم ويفتقدون القدرة على التركيز ويعانون من عدم القدرة على التحمل والصبر.

(الخليدي، عبد المجيد & وهبي، كمال، ٢٠٠٦م، ص ١١٥)

وقد أشارت نتائج دراسات قد أجريت من قبل ارتفاع درجة كل من القلق واضطراب المزاج والاكتئاب العام لدى المراهقين من الجنسين ذوي تاريخ في اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة.

(Verreault, M. & Berthiaume, C., 2010, p, 96; Bagwell, C. et al;٢٠٠٦ ,. McGee, Elizabeth, H.2007; Bagwell, Catherine et al., 2006; McGillivray, J. & Baker, K., 2009, p. 528; Celestin, W, & Celestin, L., 2008, p. 347; Ostrander, R. & Herman, K., 2006, p. 95) .

وينتشر اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه بين الأطفال في مختلف الطبقات الاجتماعية وينتشر لدى الذكور أكثر من الإناث.

(الشربيني، زكريا، ٢٠٠٢م، ص ١٦٩. Montiel, C et al.2008, p. 320)

ويعد القلق anxiety أحد المشكلات النفسية الهامة التي تحظى باهتمام عدد كبير من الباحثين

في مجال علم النفس، ولعل ذلك يرجع إلى أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية، إلا أن حالة القلق قد تتغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا نفسيا أساسيا، وهي ما يعرف باسم "عصاب القلق anxiety neurosis أو رد فعل القلق anxiety reaction وهو أشيع حالات العصاب، (زهران ١٩٩٧م، ص ٤٨٤)

ويمثل القلق خبرة سلبية ذات آثار ومتصاحبات غير مرغوبة، ويتضح ذلك جليا من خلال بعض الأعراض المصاحبة له مثل عدد من الأعراض النفسجسمية (Lundh, L., et al., ٢٠٠١) وعدم القدرة على التواصل الإيجابي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وفقد الأفراد لبعض المهارات الاجتماعية الهامة والشعور الدائم بالتوتر والرفض الاجتماعي، وممارسة السلوك التجنبي / الانسحابي خلال المواقف الاجتماعية.

(Creed, A. & Funder, D., 1998, p. 22).

وأيضا من الآثار السلبية للقلق أيضا سوء التوافق الاجتماعي والمهني وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة بالتردد فيها. (زهران، ١٩٩٧م، ص ٤٨٧).

كما يتضمن مشاعر الشك والعجز والخوف من شر متوقع لا مبرر له. (أحمد عبد الخالق ١٩٩٣م، ص ٣٣٦).

وقد تبين أيضا ارتباط القلق إيجابيا بضعف الكفاءة الاجتماعية وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي والشعور بالمرض الجسمي. (Lewinsohn, p. et. Al., 1997,p. .117).

ويعرف القلق Anxiety بأنه خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف وتهديد من شيء لا يستطيع تحديده تحديدا واضحا، وغالبا ما تصاحب هذه الحالة ببعض التغيرات الفسيولوجية. (عبد الغفار، ١٩٩٠م، ص١١٩)

هذا، وتتعدد وتتباين أسباب القلق والتي منها خوض الفرد في مواقف تمثل خبرات مؤلمة وضاغطة متضمنة لمشكلات لم تحل خاصة في مرحلة الطفولة. (Nezlek, J. 2002 p.١٣٧)

ويرجع آخرون أسباب القلق إلى فقد الأفراد لتلقي الدعم الاجتماعي أو العجز في الكفاية الاجتماعية، كذلك الإحساس بالرفض في العلاقات البينشخصية، والخوف من التفاعل الاجتماعي ومواقف التفاعل السلوك. (Harb, Gel, al, 2002, p. 963؛ Lee, R & Robbins, S., al et al., 2001, p. 204) بينما يذهب آخرون إلى أن من أحد أسباب القلق الأساسية خوف المراهقين من التقييم السلبي لهم من الآخرين وسعي الآخرين لتجنبهم وإقصائهم عنهم، مما يؤدي إلى شعور المراهقين بالقلق الاجتماعي المرتفع. (Gilbert, P. & Miles, J., 2000, p. 760)

داخلي المصدر وأسبابه لا شعورية مكبوتة وغير معروفة، ولا مبرر لها، ويعيق التقدم وللقلق تصنيفات عدة وأشكال منها القلق كحالة anxiety state أو القلق العصابي فهو والسلوك السوي (زهران ،١٩٩٧م ص ٤٨٥)، حيث يتضمن القلق العصابي استجابة للفرد مبالغا فيها ولا تتناسب مع الموقف، وهي تنبع من اللاوعي وتميل إلى إعاقة الفرد عن الحركة أو تعيق نشاط الفرد بشكل طبيعي (فرحة، ٢٠٠٠م، ص١١٣).

وهناك القلق الموضوعي (العادي) الذي يعتبر رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد threat الذي يدفع الإنسان للجد لمواجهة التهديد أو التصدي لمصدره.

(زهران ١٩٩٧م، ص ٤٨٥ فرحة، ٢٠٠٠م، ص ١١٣.)

ويمكن التمييز بين القلق كحالة anxiety state والقلق كسمة anxiety trait، حيث يشير القلق كحالة إلى حالة انفعالية مؤقتة يعيشها الفرد وفيها تكون لديه مشاعر داخلية من التوتر

والخطر المدرك شعوريا والتي تزيد من نشاط جهازه العصبي فتظهر لديه علامات القلق وتختلف في شدتها وتقلبها معظم الوقت، أما القلق كسمة، فيشير إلى الاختلافات الفردية الثابتة نسبيا في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الفروق بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديد بارتفاع حالة القلق. (البحيري ١٩٨٤م، ص١٠. ١١)

مما سبق يتبين أن هناك حاجة ملحة لإجراء دراسة تهدف فحص العلاقة الارتباطية بين اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد والقلق لدى الاطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين، وأيضاً عقد مقارنات بين أفراد عينة الدراسة، في متغيرات الدراسة، وذلك في ضوء النوع (ذكور / إناث) بهدف التوصل إلى نتائج تساعد على التدخل الإرشادي المبكر للحد من تفاقم تلك المشكلات في مراحل عمرية تالية.

١. مشكلة الدراسة:

في ضوء التراث السيالكولوجي والخلفية الأمبريقية المتعلق بدراسة اضطراب تتشتت الانتباه والمصحوب بفرط النشاط وعلاقته بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين، فقد تبين ارتباط تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة بالقلق، وذلك لما تبين لدى كل من:

(Eddy, L. et al.,2015; Jones,J. et al. 2014; Puleo,C. et al 2010; Verrault, M & Berthiaume, C. 2010; McGillivray, J & Baker, K. 2009; Bagwell,C et al 2006م٢٠٠٥ المليك، ;)

مما سبق يمكن ان تحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

س١- ما نوع العلاقة الارتباطية بين اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط والقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؟

س٢- ما الفروق بين أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين في اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط وذلك في ضوء متغير النوع(ذكور/إناث)؟

س٣- ما الفروق بين أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين في القلق وذلك في ضوء متغير النوع(ذكور/إناث)؟

لذا، ومما سبق يتضح ان هناك حاجة ملحة لطرح هذه المشكلة واخضاعها للبحث العلمي لمحاولة إيجاد إجابات لتلك التساؤلات المطروحة، وخاصة أنها تتعلق بمتغيرات نفسية هامة لها أسبابها و مبرراتها، ومن هنا يمكن إخضاعه للدراسة البحثية في محاولة للتعرف على العوامل التي تؤدى إلى هذه المشكلة التي إذا لم تحل قد يترتب عليها مشكلات نفسية أخرى وسوء توافق في أي من مجالات الحياة المختلفة، ما يمثل هدراً لطاقات الأبناء في سلوكيات سلبية دون محاولة احتوائها وإيجاد حلول توافقية لها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

أولاً: فحص نوع العلاقة الارتباطية بين اضطراب تشتت الانتباه المصحوب والقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: عقد مقارنة بين افراد عينة الدراسة في متغير اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط وذلك في ضوء متغير النوع (ذكور/إناث).

ثالثاً: عقد مقارنة بين افراد عينة الدراسة في متغير القلق وذلك في ضوء متغير النوع (ذكور/إناث).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كل من الجانبين النظري والتطبيقي، حيث إنها تسعى لدراسة اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط وعلاقته بالقلق، وكذلك فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في كل من اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط والقلق، وذلك في ضوء متغير النوع (ذكور/إناث)، والذين يمثلون شريحة عمرية هامة. كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في كلا الجانبين النظري والتطبيقي، فمن حيث الجانب النظري، يسعى البحث إلى عرض بعض الأطر النظرية والأدبيات العربية والأجنبية لتنظير متغيري الدراسة – موضع الاهتمام –، وهي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD)، وكذلك القلق وهما متغيران هامان يتطلبا إجراء المزيد من البحوث العربية لاستقصاء وفحص نوع العلاقة الارتباطية بينهم لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة للجانب التطبيقي، فقد تمثل هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية، فما قد يسفر عنه البحث من نتائج وتوصيات قد يساعد على التدخل الارشادي المبكر لحد من تفاقم بعض المشكلات السلوكية الهامة، من حيث كونها توفر بعض البيانات الأمبريقية عن انتشارها لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تمهيداً لإعداد برامج إرشادية مناسبة للتصدي للمتصاحبات السلبية وللحد من تفاقمها، ولتجنب الأفراد سوء التوافق النفسي من اجل حسن استثمار الطاقات إلى اقصى درجة ممكنة.

وفي سبيل الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها، فقد تم إعادة تقنين أداتي الدراسة اللتان تقيسان متغيري الدراسة على الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية المدينة الرياض، اللتان تمثلان إضافة للمكتبة العربية.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية:

تتمثل الحدود الموضوعية في متغيري الدراسة الحالية وهما اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والقلق كما تحدد بالعينة النهائية للدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين، وممن هم ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه، كذلك أدوات الدراسة التي يتم تطبيقها على أفراد العينة الكلية للدراسة.

٢. الحدود المكانية:

تتمثل الحدود المكانية الدراسة في المكان الذي اجريت فيه التجربة، وتم فيه تطبيق الأدوات – المشار إليها – وهي بعض مدارس المرحلة الابتدائية للذكور وللإناث بالرياض.

٣. الحدود الزمنية:

كما تحددت الدراسة الحالية بالحدود الزمنية والتي بدأت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ – ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١.اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)Attention Deficit Hyperactivity Disorder

سوف يتم تعريف المعادلات المستخدمة والذي يعرف هذا الاضطراب اجرائياً بكونه "اضطراباً يظهر في صورة سلوكيات ممارسة بطريقة منتظمة وتشخيصات يتضح من خلالها غياب أو فقد كلي للتركيز في موضوعات معينة تتطلب ضرورة التركيز، بحيث يتسم هؤلاء الأطفال / بحالة من التشتت، فلا يستطيعون اكتساب مهارة أو تعلم شيء ما دون الانتباه أولاً، بالإضافة لأقسامه بالنشاط الزائد والاندفاعية، ومن ثم تتمثل أعراضه في نقص الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية "(على ٢٠٠٥م، ص٢).

٢.القلق: Anxiety

سوف يتم تبنى تعريف معدة الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي تعرف القلق بأنه "حالة انفعالية مؤلمة أو غير سارة إزاء مثيرات الخطر أو التهديد، يخبرها الأشخاص، ثم يحاولون التغلب عليها بأي حيلة دفاعية". (البلاوي ١٩٨٧م، ص ٦)

ويعرف المصطلح إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم.

٣.الأطفال Children:

ويقصد بهم أفراد عينة الدراسة من الأطفال تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٧ – ١٢ عام جميعهم بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري

يعتبر اضطراب تشتت الانتباه المصحوب يفرط النشاط (ADHD).

Attention Deficit & Hyperactivity Disorder حالة من الصعوبات السلوكية المرتبطة بقصور في وظائف الدماغ، ويعد احد الاضطرابات الأكثر شيوعاً في مرحلة الطفولة ، ويتضمن النشاط الزائدHyperactivity (فرط النشاط الحركي) ، الإندفاعيةImpulsivity. التصرف دون تقدير للعواقب، والقابلية للتشتت Distractibility (عدم الانتباه للمثيرات المناسبة).

(الخشرمي، ٢٠٠٤م، الدسوقي، ٢٠٠٦م، لجنة التعريب والترجمة، ٢٠٠٧م، القاسم وآخرون، ٢٠٠٠م، يحيى، ٢٠٠٧م، الشخص، ٢٠١٠م) ويعد اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط من أكثر الاضطرابات الانفعالية

شيوعاً في مرحلة الطفولة (Hurt, E., et al, 2007).

كما أشارت نتائج إحصائيات قد أجريت أن انتشار اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والاندفاعية في تزايد مستمر لدى الأطفال (النجار، ٢٠١٤م).

ويعرف اضطراب تشتت الانتباه مع فرط النشاط وفقاً للدليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة، ١٩٩٤م بأنه " نمط دائم لعجز أو قصور وصعوبة الانتباه،

وفرط النشاط والاندفاعية، يوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكراراً وتواترا وحدة عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين في نفس مستوى النمو". (الزيات، ٢٠٠٦م، ص٤، النجار، ٢٠١٤م)

ويشير اضطراب تشتت الانتباه ADHD إلى الاضطراب الذي يحدث لدى الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشكلات واضحة في مراكز الانتباه. (الخشرمي، ٢٠٠٤م)

ويعرف النشاط الزائد بأنه " نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر وطويل المدى لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضى أغلب وقته في الحركة المستمرة " وغالباً ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدماغ، أو قد تكون لأسباب نفسية، ويظهر هذا السلوك غالباً من سن الرابعة حتى الرابعة عشر من العمر. (يحيى، ٢٠٠٧م، ص١٥٦)

كما يعرف بأنه لسلوك اندفاعي مفرط وغير ملائم للموقف وليس له هدف مباشر وينمو بشكل غير ملائم لعمر الطفل ويؤثر سلبياً على سلوكه وتحصيله ". (حامد، ٢٠٠٠، ص ٢٤)

ولاضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) جملة أعراض تتواجد مجتمعة لدى الطفل ومنها:

- لا يستطيع أن يحدد هدفاً واضحاً لنشاطه وحركته.
- عدم القدرة على متابعة معلومة سمعية أو بصرية حتى نهايتها، فالطفل لا يستطيع أن يحدد هدفاً واضحاً لنشاطه وحركته.
- عدم القدرة على إتمام نشاط معين وسعيه إلى الانتقال إلى نشاط آخر دون إتمام الأول، ويعتبر هذا الطفل حساساً للغاية، فإن مع فشله السريع في عمل أو إنجاز أي مهمة يجعله يتركها ولا يحاول إكمالها حتى نهايتها.
- تكرار نسيان المتعلقات الشخصية.
- دائم الإزعاج لمن حوله، ولا يستطيع الصبر والانتظار لتلبية مطالبه.
- الميل لحالة من الفوضى وعدم الترتيب.
- الطفل دائم التمثل مندفعاً.

- الحركة المفرطة وعدم الاستقرار في مكان واحد لفترة زمنية مناسبة، حيث يكون هذا الطفل دائم التململ مندفعاً.
- العجز عن التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي الناجح. (شلبي، ٢٠٠٦م، يوسف، ٢٠٠٠م، الزيات،٢٠٠٦م، الخشرمي ،٢٠٠٤م)

كما أن أطفال اضطرابADHD يعانون من اضطراب في التناسق الحركي والسلوكي، ويمارسون سلوكيات غير مقبولة اجتماعية ومنها العدوان والشجار خاصة إذا تعرضوا لمواقف إحباطيه، وأيضاً يكونوا كثيري الحركة، ثرثارين، مندفعين في الإجابة على الأسئلة الموجهة إليهم. (المهدى ،٢٠٠٧م)

(Niraj, A., 2012; Richard, E. & Behrman, M., 2002)

كذلك يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة التركيز خلال أداء مهمة معينة، وصعوبة خلال إنجاز أعمالهم المدرسية، كما يعانون من القلق بشكل مفرط، وتتسم سلوكياتهم وحديثهم بالاندفاعية. (لجنة التعريب والترجمة ،٢٠٠٧م)

وتتعدد الأسباب التي تؤدى إلى اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط ومنها

أولاً: الأسباب البيولوجية أو الجنينية، والتي ترجع أو وجود إصابة مخية طفيفة، أو انخفاض في مناطق المخ المسؤولة عن التحكم في النشاط الحركي والانتباه، مع اضطراب في رسم المخ، وذلك لوجود تلف بالدماغ أو نشاط الجزء تحت القشري للدماغ أو وجود أورام بالمخ او نقص بالأكسجين في الأنسجة.

ثانياً: العوامل الوراثية، حيث يرى البعض أن هذا الاضطراب قد يكون موروثاً لدى الأطفال (يوسف، ٢٠٠٠م، القاسم وآخرون ،٢٠٠٠م، سيسالم، ٢٠٠١م، الخليدي & وهبي، ٢٠٠٦م، الخشرمي، ٢٠٠٤م، يحيى، ٢٠٠٧م)

بينما يذهب البعض إلى أن حدوث اضطراب فرط النشاط لدى الاطفال قد يرجع إلى أن يكون أحد والديهم او كلاهما يعانون من النشاط الزائد، فيتعلم الطفل منهم هذا السلوك بالملاحظة من الوالدين لأنماط سلوكية معينة. (لجنة التعريب والترجمة ٢٠٠٧م)

في حين يرجع أخرون هذا الاضراب إلى وجود مشكلات نفسية لدى الطفل تؤدى إلى ذلك مثل القلق، والاكتئاب، والكبت ومحاولات التعويض. (فريد، ١٤١٤هـ، الشربيني، ٢٠٠٢م)

حيث إن الضغوط النفسية والإحباطات الشديدة التي يواجها بعض الأطفال ومنها أساليب التنشئة الوالدية السلبية، أما بالنسبة للعوامل البيئية فمنها سوء التغذية للأطفال، مثل تناول أطعمة ذات إضافات غذائية ومنها (الألوان، والمواد الحافظة، والنكهات) التي تثير الجهاز العصبي المركزي، ومن ثم تؤدى إلى زيادة النشاط الحركي.

(لجنة التعريب والترجمة،٢٠٠٧م، يوسف، ٢٠٠٠م، سيسالم،٢٠٠١م، الخليدي & وهبي، ٢٠٠٦م، يحيى ،٢٠٠٧م)

وقد عرف الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائي يظهر خلال مرحلة الطفولة، وفي كثير من الحالات قبل عمر ٧ سنوات ويوصف بمستويات نمائية غير مناسبة في جانب الانتباه البصري والسمعي او سلوك النشاط الزائد الاندفاعية؛ وحتى يتم تشخيص الطفل على أن لديه هذا الاضطراب فلابد أن تكون أعراض هذا الاضطراب قد تركت أثرًا سلبيًا على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التكيفية والمعرفية. ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى سن المراهقة أو سن الرشد (هاشم، ٢٠١٤).

ويتضمن ذلك:

أ – اضطراب الانتباه (Attention Disorders) يعرف الطفل ذوي اضطراب الانتباه بأنه طفل غير قادر على التركيز أو التذكر أو التنظيم بشكل جيد، وتبدو علية علامات اللامبالاة بسهولة بسب النسيان، لا سيما الأطفال في الصفوف الأولى (الدسوقي، ٢٠٠٦، ص٧٧).

ب – النشاط الزائد (Hyperactivity) هو حالة تتسم بأشكال متنوعة من السلوك الحركي غير المنضبط ويظهر في النشاط الحركي المفرط مما يجعلهم يبدون في حالة حركة دائمة ولديهم صعوبة بالغة في البقاء جالسين(Miller ٢٠١٠) فالأطفال الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد وتشتت الانتباه يكونون غير قادرون على الاستقرار أو التركيز لفترة طويلة من الزمن، وغير قادرون على إنجاز ما يطلب منهم، ويتصفون بالاندفاعية في تصرفاتهم، ويقومون بحركات مفرطة

دون هدف واضح مما يزيد من المشكلات السلوكية التي يسببونها، وقد يقوم الوالدين بتدخلات خاطئة قد تزيد من حدة المشكلة (حسنين ٢٠١٣ م).

ويعتبر تشتت الانتباه والنشاط الزائد اضطراب سلوكي شائع الحدوث لدى الأطفال وتزيد نسبة انتشاره عند الذكور أكثر من الإناث ومع أن هذا الاضطراب يحدث في المراحل العمرية المبكرة إلا أنه لا يتم تشخيصه لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧م، ص١٩٠).

وهو ليس زيادة بسيطة في مستوى النشاط الحركي، ولكنه زيادة ملحوظة جدا بحيث أن الطفل لا يستطيع أن يجلس بهدوء أبدا سواء في غرفة الصف أو على مائدة الطعام أو في السيارة وكثيرا ما يوصف الطفل الذي يعاني من النشاط الزائد بالطفل السيئ أو الصعب أو الطفل الذي لا يمكن ضبطه، فبعض الآباء يزعجهم النشاط الزائد لدى أطفالهم فيعاقبونهم، ولكن العقاب يزيد المشكلة سوءا كذلك فإن إرغام الطفل على شيء لا يستطيع عمله يؤدي إلى تفاقم المشكلة (مجيد، ٢٠٠٨م، ص٢١٩).

وتشير النظرية السلوكية إلى أن السلوك السوي وغير السوي متعلم، وعندما تحدث العلاقة الوظيفية بين المثير والاستجابة يحدث التعلم، وبالتالي فاضطراب السلوك ناتج عن ظروف البيئة كمرجع للخبرات السيئة، والتي ينتج عنها حالة من الإثارة الانفعالية، وتتضح أن الطفل يتعلم الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنموذج المحتذى به، والذي يختلط به الطفل أو تلك النماذج التي تتلقى التعزيز والإثابة وأنواع السلوك المرغوب وغير المرغوب، ولذا فإن السلوك محكوم بنتائجه. (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧م، ص١١١).

بعد اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارا في مرحلة الطفولة، فالأطفال المصابون به يعانون من مصاعب في الانتباه والتحكم في الاندفاعية، وضبط مستوى النشاط مما يؤدي إلى إعاقة أدائهم الوظيفي في حياتهم اليومية متمثلاً في أدائهم بالفصول الدراسية وعلاقتهم بالرفاق أو الأقران، وعلاقتهم الأسرية، علاوة على ذلك فإن هؤلاء الأطفال يكونوا عرضة للخطر من جراء مجموعة متسقة من المشكلات كمراهقين أو راشدين فيما بعد. (الدسوقي، ٢٠٠٦م، ص٢٢)

تتداخل أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة مع أعراض بعض الاضطرابات النفسية والسلوكية الأخرى، ويشير مصطلح التداخل (Co-morbidity) إلى حدوث اضطرابين منفصلين أو أكثر في نفس الوقت وقد انتقل هذا المصطلح إلى مجال الصحة العقلية والأمراض النفسية حيث يظهر على الفرد أعراض أكثر من اضطراب نفسي أو سلوكي. (Habib, 2012)

حيث تعد إحدى النشاطات المعرفية ذات الطبيعة العصبية التي يتوسط الأداء فيها القشرة المخية تحت أو قبل الجبهة والتي تتضمن عمليات عديدة تساعد على التنظيم الذاتي للسلوك وضبطه والتحكم فيه، ومنها التخطيط واتخاذ القرار، وتحديد الهدف وإصدار الحكم ومراقبة تتابعات السلوك أثناء الأداء، وغيرها من العمليات الموجهة نحو هدف مستقبلي يخدم الذات. (عبد التواب، ٢٠٠٧م)

كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطرابات في النوم مما يجعلهم يشعرون دائما بالإرهاق كما أن لديهم قصورا في مهارات السلوك التكيفي حيث يعانون قصورا في العناية بالذات واستغلال الموارد المجتمع والمنزل والاستقلالية وغيرها من المهارات التكيفية. (الديار ومنصور،٢٠١٦م، ص٣٩)

فعرف اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على أنه واستطاعة الطفل التركيز والاحتفاظ به طوال فترة ممارسة الأنشطة مع عدم الاستقرار، والحركة الزائدة دون هدوء أو راحة مما يجعله مندفعا يستجيب للأشياء دون تفكير مسبق ". (سعدات ٢٠١٦م، ص٣٩)

ويعرف الطفل ذو فرط النشاط وتشتت الانتباه Disorder Hyperactivity Attention Deficit (ADHD) طبقا لتعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA .٢٠٠٠) على أنه " طفل يعاني من جملة من الأعراض تتمثل في عدم القدرة على المثابرة، ويتسم بسرعة النسيان، وعدم القدرة على استرجاع ما تم تعلمه بسهولة، وتظهر تلك الأعراض بوضوح في الجانب الأكاديمي والاجتماعي والمهني.

وللأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة عدد من الخصائص ومنها عدد من الخصائص السلوكية ومن أهمها:

من أهم الخصائص السلوكية التي تميز الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة هي مجادلة الكبار وعدم الاستماع لتوجيهاتهم، مخالفة القوانين والقواعد والقيام بأعمال مرفوضة من البالغين والشجار مع الآخرين دون الأصدقاء المقربين وإيذاء الحيوانات، واستخدام الأسلحة والأدوات لإيذاء الآخرين، والسرقة، والغياب من المدرسة، والهروب من المنزل، وإهمال النظافة والمظهر الخارجي، والتهور والاندفاعية. (جبل، ٢٠١٧م، ص٢٨)

كما تبين لديهم عدد من الخصائص الاجتماعية، حيث يظهر الفرد الذي يعاني من اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة عددا من السلوكيات غير المرغوبة اجتماعيا مثل عدم الالتزام بالتقاليد والنظم المعمول بها، وعدم الثبات الانفعالي، وكثرة التحدث أو الثرثرة المستمرة، ومقاطعة الآخرين أثناء الحديث، ومثل هذه السلوكيات تفقده التوافق الاجتماعي مع الآخرين وتجعله منبوذا أو مرفوضا اجتماعيا، يضاف إلى ذلك أن الأفراد الذين يعانون من الاضطراب تتصف علاقاتهم بالسلبية، وعادة ما يمثلون مشكلة للآباء والمعلمين والأشخاص المحيطين بهم (جبل ٢٠١٧م، ص٣١) حيث ذكر كل من (جونستون وفريمان Johnston& Freaman،١٩٩٧م) أن تفاعل الوالدين السلبي مع أطفالهم يكمن وراء هذا الاضطراب، كما تؤكد الأبحاث أن بعض الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يعانون مشكلات اجتماعية في التعامل مع الآخرين، وبناء العلاقات والمحافظة عليها.

وأيضاً عدد من الخصائص و المتصاحبات الانفعالية حيث تبين أنه، حيث كثيرا ما يتلازم اضطراب الانتباه وكثرة الحركة لدى الأطفال بالاضطرابات الانفعالية لا سيما القلق والاكتئاب حيث بين بيدرمان (Biederman. ١٩٩١) أن هناك نسبة تصل إلى (٧٥ %) من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم اكتئاب و (٢٥٪) منهم لديهم قلق عصبي (الديار و منصور، ٢٠١٦م. ٣٩ص) و (٢٣٪) منهم يعاني من الانطواء والسلبية، وعدم الثقة بالنفس، وفقدان الإحساس بالأمان، واضطراب الحالة المزاجية، وعدم توافق دور أفعالهم الاجتماعية، أو استجاباتهم مع الحدث، وأنهم يفشلون في التعبير عن عواطفهم الخاصة مثل الشعور بالسعادة والدهشة، والحزن، والخوف، والاشمئزاز، كما أنهم يعانون من تدني تقدير الذات و غير ناضجين انفعاليا، فانفعالاتهم تتسم بالتقلب . (جبل، ٢٠١٧م، ص٣٠)

ولاضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بفرط النشاط عدة متصاحبات سلبية منها القلق واضطراب المزاج والكتابة، كما تبين لدى (Bagwell, Verreault, M. & Berthiaume, C., 2010 C., et al., 2006; Mc Gee,Elizabeth, H., 2007; Catherine, etal.,2006).

ويعرف القلق Anxiety بأنه خبرة انفعالية غير سارة، يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف وتهيب من شيء لا يستطيع تحديده تحديدا واضحا، وغالبا ما تُصاحب هذه الحالة ببعض التغيرات الفسيولوجية (عبد الغفار، ١٩٩٠م، ص١١٩) هذا وتتعدد وتتباين أسباب القلق والتي منها خوض الفرد في مواقف تمثل خبرات مؤلمة وضاغطة متضمنة لمشكلات لم تحل خاصة في مرحلة الطفولة. (Nezlek. J, 2002, p273))

ويرجع آخرون أسباب القلق إلى فقد الأفراد لتلقي الدعم الاجتماعي أو العجز في الكفاية الاجتماعية، كذلك الإحساس بالرفض في العلاقات البينشخصية، والخوف من التفاعل الاجتماعي ومواقف التفاعل السلوكي.

(Harb, G. et al., 2002, p.963; Lee, R. & Robbins, S., 1998, P.341)

تشير سمة القلق Anxiety trait إلى استعداد، أو قابلية لدى الشخص ثابتة نسبيا تدفعه للاستجابة للمواقف المدركة على إنها مواقف خطرة ومحددة. (الأحمد، ٢٠٠١)

بينما توصف حالة القلق Anxiety state بأنها خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا، وغالبًا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية كازدياد في عدد ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدم، الغثيان، فقدان الشهية ثم ازدياد معدل التنفس الشعور بالاختناق، عدم القدرة على النوم، وقد يصاحب القلق توتر عضلي، وازدياد في النشاط الحركي و إحساس بتعب عضلي بجانب شعور عام بعدم القدرة على التفكير، التنظيم، وفقدان القدرة على السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمل.(الأحمد، ٢٠٠١م)

ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأمراض العقلية ١٩٩٤ –DSM-IV القلق بأنه " خوف شديد غير واقعي وتوقعات تشاؤمية باعثة على الخوف حول عدد من الأحداث أو الأنشطة أو ظروف الحياة الى تستمر لمدة ستة أشهر أو أكثر على أن يكون الشخص خلالها قد

عانى من هذه الأعراض أغلب الأيام؛ ويجد صعوبة في السيطرة على هذا القلق". (عن: أحمد آل سليمان، ٢٠٠٣م، ص١١)

وتعرف من الوظائف التنفيذية بأنها "مدى واسع من المهارات المعرفية، ونوع من النشاط المعرفي الذي يقوم به الفرد أثناء حل المشكلة من خلال قيامه من العمليات المعرفية Cognitive Processes مثل التخطيط والمبادأة، وتنظيم الأدوات والضبط الانفعالي، الذاكرة العاملة والكف، والتحول المراقبة وذلك لتنفيذ هدف مستقبلي من خلال قيادة وتنظيم التفكير وتفعيل السلوك مما يؤثر بشكل مباشر على الأداء والسلوك". (حمزة ،٢٠١٢م)

كما عرف بأنه اضطرابه عصبي سلوكي ناتج عن خلل في بنية وظائف الدماغ يؤثر على السلوك والأفكار والعواطف، وهو اضطراب يمكن التعامل معه وتخفيف حدة أعراضه بهدف مساعدة الطفل على التعلم وضبط النفس، مما يساهم في رفع مستوى ثقته بنفسه، وغالبا يتم التعرف على الطفل الذي يعاني من الاضطراب ما بين (٥ إلى ٩ سنوات). (موسى، رسلان، والفيشاوي، ٢٠١٧م، ص٩)

ويتضمن مشاعر الشك والعجز والخوف من شر متوقع لا مبرر له. (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٣م، ص٣٣٦)، وقد تبين أيضا ارتباط القلق إيجابيا بضعف الكفاءة الاجتماعية وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي والشعور بالمرض الجسمي (١٩٩٨م، ص ١١٧. Lewinsohn, P. et al).

ويعرف القلق Anxiety بأنه خبرة انفعالية غير سارة، يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف وتهديد من شيء لا يستطيع تحديده تحديدا واضحا، وغالبا ما تُصاحب هذه الحالة ببعض التغيرات الفسيولوجية (علم عبد الغفار، ١٩٩٠م، ص ١١٩).

هذا، وتتعدد وتتباين أسباب القلق والتي منها خوض الفرد في مواقف تمثل خبرات مؤلمة وضاغطة متضمنة لمشكلات لم تحل خاصة في مرحلة الطفولة. (Nezlek, J. 2002,p 273)

ويرجع أخرون أسباب القلق إلى فقد الأفراد لتلقي الدعم الاجتماعي أو العجز في الكفاية الاجتماعية، كذلك الإحساس بالرفض في العلاقات البينشخصية، والخوف من التفاعل الاجتماعي ومواقف التفاعل السلوكي.

(Lee, R. & Robbins, S., et al., 2001, p. 204 ؛Harb, G. et al., 2002, p.963)، بينما يذهب آخرون إلى أن من أحد أسباب القلق الأساسية خوف المراهقين من التقييم السلبي لهم من الآخرين وسعي الآخرين لتجنبهم وإقصائهم عنهم، مما يؤدي إلى شعور المراهقين بالقلق الاجتماعي المرتفع. (Gilbert, P. & Miles, J., 2000, p. 760)

والقلق تصنيفات عدة وأشكال منها: القلق كحالة anxiety state أو القلق العصابي فهو داخلي المصدر وأسبابه لا شعورية مكبوتة وغير معروفة، ولا مبرر لها، ويعيق التقدم والسلوك السوي (زهران ١٩٩٧م، ص ٤٨٥)، حيث يتضمن القلق العصابي استجابة للفرد مبالغا فيها ولا تتناسب مع الموقف، وهي تنبع من اللاوعي وتميل إلى إعاقة الفرد عن الحركة أو تعيق نشاط الفرد بشكل طبيعي (فرحة، ٢٠٠٠م، ص ١٣)

وهناك القلق الموضوعي (العادي) الذي يعتبر رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديدThreat الذي يدفع الإنسان للجد لمواجهة التهديد أو التصدي لمصدره. (زهران، ١٩٩٧م،٤٨٥ص؛ فرحة، ٢٠٠٠م، ص ١١٣).

ويمكن التمييز بين القلق كحالة anxiety stater والقلق كسمة anxiety trait ، حيث يشير القلق كحالة إلى حالة انفعالية مؤقتة يعيشها الفرد وفيها تكون لديه مشاعر داخلية من التوتر والخطر المدرك شعوريا والتي تزيد من نشاط جهازه العصبي فتظهر لديه علامات القلق وتختلف في شدتها وتقلبها معظم الوقت، أما القلق كسمة، فيشير إلى الاختلافات الفردية الثابتة نسبيا في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الفروق بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديد بارتفاع حالة القلق (البحيري، ١٩٨٤م، ص ١٠، ١١).

مما سبق يتبين ان هناك صامت ملحة لإجراء دراسة تهدف إلى فحص العلاقة الارتباطية بين اضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الحركي الزائد والقلق لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية أفراد العينة من الجنسين، وأيضاً عقد مقارنات بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة، وذلك في ضوء متغير النوع (ذكور/إناث)، بهدف التوصل إلى نتائج تساعد على التدخل الإرشادي المبكر للحد من تفاقم تلك المشكلات في مراحل عمرية تالية.

الدراسات السابقة:

دراسات سابقة تناولت العلاقة الارتباطية بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بالقلق لدى الأفراد في بيئات متنوعة:

هدفت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى التعرف علي الفروق بين المراهقين من الجنسين في اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (إعداد / الباحثة)، اشتملت عينة الدراسة على ١٠٠ طالب وطالبة ممن يدرسون بالصف الثاني الإعدادي (٥٠) إناث من مدرسة بنات بعين شمس(٥٠) ذكور من مدرسة مصر الإعدادية بنين بعين شمس وتراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٥) ، وقد جاءت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث علي مقياس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لصالح الذكور و يعني ذلك تفوق الذكور على الإناث من أفراد العينة في درجة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وهدفت دراسة (Sharp, W. ; Mangal ; Murti, A.; Hall, C.; Choudhury, S.; Shaw, 2021) إلى التحقق من علاقة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمتغير الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وتكونت العينة من (١٩٦) طفلاً من مستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة، وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين يعيشون في أحياء ثرية ومستوى اقتصادي مرتفع أقل تعرضًا للإصابة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلى النقيض من ذلك فأن الأطفال في الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض معرضين لخطر الإصابة باضطراب فرط الحركة.

وهدفت دراسة (Assari& Caldwell, 2019) إلى الكشف عن علاقة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠٦ حالة، واستخدم الباحثون مقياس اضطراب فرط الانتباه مقياس المستوى الاقتصادي للأسرة. وكشفت النتائج أن دخل الأسرة ومستواها الاقتصادي لم يكن مرتبطاً بالإصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

وهدفت دراسة (Jangmo et al.,2019) إلى تحليل الأداء المدرسي لدى الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه مقارنة بالطلاب غير المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والعلاقة بين العلاج الدوائي لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والأداء المدرسي ونوع التعليم، وتكونت العينة من ٦٥٧ ، ٧٢٠ طالب يبلغ معدل أعمارهم (٩) أعوام وكشفت نتائج الدراسة ارتباط اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بأداء المدرسة، كما أشارت إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يعزى لنوع التعليم وأن نوع المؤسسة التعليمية يمثل عامل مهم في ظهور أعراض هذا الاضطراب كما ارتبط العلاج بأدوية اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لمدة ٣ أشهر بشكل إيجابي بجميع النتائج الأولية.

وهدفت دراسة (Mowlem et.al., 2019) إلى التعرف على الفروق بين الجنسين فيما يتعلق باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥١٩١) حالة، قام الباحثون بتحليل المتغيرات الجسدية الشائعة على مستوى الجينوم من اتحاد علم الجينوم النفسي وكشفت النتائج أن الذكور حققوا درجات كبيرة لجميع مجالات الأعراض المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عدم الانتباه وفرط النشاط الاندفاع، والسلوك، ومشكلات التعلم مقارنة بالإناث.

وهدفت دراسة (Cerrillo et.al.,2018) إلى تحديد مدى انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال، وتحليل ارتباط أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه المحتملة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي. وتكونت العينة من (١١٨٩) طفل والذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤ – ٦ واستخدمت الدراسة مقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة؛ وكشفت الدراسة أن نسب انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٥ سنوات كان أعلى في الأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض مقارنة بأولئك الذين لديهم وضع اجتماعي واقتصادي متوسط وعالي.

كما هدفت دراسة.(Pinares et al.,2018) إلى التعرف على العوامل العصبية والنفسية وأثرها في اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كذلك بعض العوامل المتعلقة بالجنس مثل الهرمونات وجينات الكروموسوم الجنسي وكيف يمكن أن تساعد في تفسير بعض الاختلافات بين الذكور والإناث في ظهور اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لديهم. وكشفت النتائج أن الذكور

والإناث يختلفون اختلافا كبيرا في تطوير الاضطرابات العصبية؛ فالأطفال الذكور أكثر عرضة للعجز في نظام الدوبامين والذي يترتب عليه اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط؛ وهو ما يفسر ارتفاع نسبة الإصابة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وشدته لدى الذكور.

أجرى كل من إدي وآخرون (Eddy,L) et al.,2015. دراسة هدفت لاختبار فاعلية العلاج السلوكي المعرفي لخفض كل من القلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD)، وقد تكونت الجلسات العلاجية من (٨) جلسات للعلاج السلوكي المعرفي وبعد تطبيق جلسات البرنامج تم تحليل بيانات الدراسة إحصائيا والتي أوضحت نتائج تشير إلى الفاعلية الإيجابية للعلاج السلوكي المعرفي المختصر في خفض كل من القلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه.

دراسة سيليرز وآخرون (Sellers et al.,2015) وهدفت للتعرف على اتجاهات الآباء والمعلمين نحو المشكلات الانفعالية والسلوكية، وضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتأثيرها على الأطفال قبل سن البلوغ في بريطانيا العظمى (١٩٩٩ – ٢٠٠٨) ولقد استخدم استبيان الصعوبات والقوة للآباء والمعلمين (SDQ) تصنيفا لمقارنة معدلات المشكلات العاطفية والسلوكية وفرط النشاط بين الأطفال البالغين من عمر (٧) سنوات، في ثلاث عينات تمثيلية وطنية بريطانية مقررة في عام ١٩٩٩ (ن = ١٠٣٣) وفي عام ٢٠٠٤ (ن = ٦٤٨) و في عام ٢٠٠٨(ن = ٨٥٧١٣)، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة ملحوظة في الدول الغربية في تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة في السنوات الأخيرة، ويمكن أن يعكس هذا تغييرات في انتشار المشكلات الصحية النفسية، وتغيرات في تأثيرها أو زيادة الإدراك بالتدخل الطبي / السريري وطلب المساعدة، كما كانت الاضطرابات النفسية وفرط النشاط أكثر وضوحا في الأولاد عن البنات.(أبو الديار، و منصور، ٢٠١٦: ١٣٢ ١٤٠)

قامت على (Aly, 2014) بدراسة هدفت فيها تقييم الوظائف التنفيذية في الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة فقط وكذلك الأطفال الذين يعانون من عسر قراءة فقط، بالإضافة إلى الأطفال الذين يعانون الإثنين معاً، وللتحقق من ذلك طبقت مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال اختبار كونرز، اختبار كيدي سات ، مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، بطارية لقياس الوظائف التنفيذية والتي اشتملت على اختبار الذاكرة العاملة،

اختبار برج لندن، اختبار الأداء المستمر، اختبار بطاقة الفرز ويسكونسون) على عينة تتكون من (٩٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (١٢-٨) سنة ، وقد كشفت الدراسة ما يلى : أن جميع الأنماط الثلاثة للاضطراب كان بهم ضعف في جميع اختبارات الوظائف التنفيذية (الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية)، المرونة الإدراكية والنقل (TMT، WCST، ولون ستروب ، واختبار الكلمة) التخطيط (TOL)، وتثبيط استجابة مقارناً بالأطفال العاديين.

قامت كارولين و آخرون (Caroline, Marshall, Kelly, Ernest, Luk, Patrick & Leung 2014) بهدف التعرف على مدى اضطراب القلق لدى الأطفال الصينين الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ، وللتحقق من ذلك استخدموا نسخة الأهل الإلكترونية لتشخيص الأطفال الاصدار الرابع، على عينة يبلغ عندها (١٢٠) طفلاً ويتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة ولقد أظهرت النتائج أن معدل انتشار اضطراب القلق لدى المجموعة ٢٧% من الأطفال وأنه ارتبط بشكل إيجابي بأعراض نقص الانتباه وهو ما يتسق مع نتائج الدراسات الأسيوية كما ارتبطت اضطرابات القلق بشكل إيجابي مع أعراض عدم الانتباه لدى الأطفال.

وقام كل من جونز وآخرون.. (Jones J. et al., 2014)، بدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية العلاج السلوكي المعرفي (CBT) كتدخل علاجي لخفض كل من القلق والخوف الاجتماعي وتنمية كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) طفلا لديهم صرع واضطراب القلق ومن هم ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD)، وقد استغرقت الجلسات (١٢) أسبوعا، وبعدد ٣ شهور للمتابعة لفاعلية البرنامج العلاجي. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا أشارت النتائج إلى الفاعلية الإيجابية للعلاج السلوكي المعرفي لخفض أعراض القلق والخراف الاجتماعي، وتنمية مفهوم الذات لدى أفراد العينة من الأطفال ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه.

دراسة بيريرا وآخرون.. (Pereira, et al., 2014) بعنوان العلاقة بين قلق الوالدين وتربية الأبناء وقلق الأطفال: التأثيرات الوسيطة لضعف الإدراك لدى الأطفال والتي هدفت إلى البحث في العلاقات بين سمة القلق الأمومية والأبوية من ناحية وأعراض القلق لدى الأطفال من ناحية أخرى. وطبقت الدراسة على عينة مكونه من ٨٠ طفلاً وأولياء أمورهم من أصل ٩٠٥ طفل من

الأطفال في سن المدرسة في البرتغال وأشارت النتائج أن كلا الوالدين لهم تأثيرات فريدة على أعراض القلق لدى الأطفال فالحماية الزائدة والقلق تساهم بشكل مستقل وإيجابي في قلق الطفولة.

وهدفت دراسة (Martin et.al.,2013) إلى التعرف على الفروق بين الجنسين الذكور والإناث في اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد اشتملت عينة الدراسة على (١٨) مراهق، و (١٨) مراهقة، تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٧) عاما، واستخدمت الباحثة مقاييس التقرير الذاتي وتصنيفات الوالدين، وتم تطبيق مقياس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على المراهقين والمراهقات وأكدت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

كما هدفت دراسة (Alexander et al.,2013) إلى الكشف عن فحص الفروق بين الجنسين والعمر في اضطراب نقص الانتباه ، واشتملت عينة الدراسة على (٩٣٨٠) شخصا، تتراوح أعمارهم من بين(٧ – ٢٩) استخدمت الدراسة الانحدار اللوجستي لفحص تأثير الجنس والعمر، واستخدام محكات التشخيص، واستبيان اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، حيث يعد اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أحد أكثر الاضطرابات شيوعًا بين الأطفال ويمتد إلى المراهقين.

وأجرى كل من بولو وآخرون (Puleo. C. et al, 2010)، دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية العلاج السلوكي المعرفي (CBT) في خفض القلق لدى الأطفال ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) مشاركا تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٥ — ٢٢ عاما. وقد انقسمت عينة الدراسة الكلية إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وبعد إجراء جلسات البرنامج والمتابعة لفاعلية البرنامج تم تحليل بيانات الدراسة إحصائيا والتي توصلت إلى نتائج أشارت إلى الفاعلية – الإيجابية للعلاج السلوكي المعرفي في خفض القلق لدى ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه. (ADHD)

وقام كل من فيرو وبيرثيوم (Verreault, M. & Berthiaume,2010) فحص مدى انتشار القلق لدى الأطفال ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه، وأيضا اختبار فاعلية العلاج السلوكي

المعرفي في خفض القلق لدى الأطفال ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه وقد تبين أن ٢٥% من الأطفال ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه لديهم اضطراب القلق. وقد صمم الباحثان برنامجا علاجيا سلوكيا معرفيا لخفض أعراض القلق لدى أطفال اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD) وايضا لخفض الضغوط النفسية لدى أباء الأطفال ذوي اضطراب (ADHD)، وقد تكون البرنامج من (١٠ جلسات) بواقع ساعتين لكل جلسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) أسرة، والأبناء ووالديهم، وقد تراوحت أعمار الأبناء ما بين ٨ – ١٢ عاما، وجميع الأطفال من ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه وذوي مستويات مرتفعة من القلق. وبعد إجراء البرنامج العلاجي وتحليل بيانات الدراسة إحصائيا، أشارت النتائج إلى فاعلية العلاج السلوكي المعرفي في خفض أعراض القلق لدى الأطفال ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه، وأيضا خفض الضغوط لدى آبائهم.

وقام كل من ماك جيليفري وباكر (McGillivray, J. & Baker, K., 2009, 525p-531) بدراسة هدفت إلى فحص المتصاحبات السلبية للأفراد ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD) ولديهم صعوبات تعلم (LD) معا واختبار ما إذا كان هذا الاضطراب يمثل عامل مخاطرة للاستهداف للأمراض والمشكلات النفسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) راشدا من ذوي اضطراب (ADHD)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٨ – ٥٨ عاما، وقد تم فحصهم من حيث انتشار عدد من الأعراض السلبية المصاحبة لديهم مثل القلق والاكتئاب والعدوان. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا أشارت النتائج إلى أن الإناث ذوات اضطراب (ADHD) وصعوبات التعلم (LD) معا أوضحن اكتئابا معرفيا أكثر من الإناث ذوات اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه فقط، وذلك أكثر لدى الإناث منه لدى الذكور ذوي اضطراب (ADHD) مع صعوبات التعلم وأيضا أكثر من الذكور ذوي صعوبات التعلم فقط. وقد تبين لديهم جميعا ارتفاع الشعور بكل من القلق والاكتئاب، كذلك السلوك العدواني الواضح.

الناس وقام (صلاح، منتصر، ٢٠٠٧م) بدراسة هدفت التعرف على أثر بعض الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ، وللتحقق من ذلك طبق بطارية اختبارات الوظائف التنفيذية وهى (اختبارات لتحديد القدرة على التركيز والانتباه وهي اختبار شطب الحروف واختبار شطب الأرقام كاختبار محاكي لشطب الحروف/ اختبار المصفوفات

المتدرجة العادية / اختبارات لتحديد مستوى الذاكرة السمعية وهي اختبار إعادة الأرقام ومن مقياس وكسلر و اختبار سعة الحروف)على عينة تتكون من (١٢٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة الأولى (٦٠) طفلاً يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة المجموعة الثانية (٦٠) طفلاً عاديين تتراوح أعمارهم ما بين (٧ ١١) عاما بمتوسط عمر (٩,٦٧) عاماً ، وقد أكدت النتائج على وجود ارتباط موجب دال بين اضطراب الوظائف التنفيذية المحددة في الدراسة واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ، وأنه لا يوجد فروق بين الأولاد والبنات في الوظائف المحددة بالدراسة.

وقامت كل من كاثرين باجويل وآخرون. (Bagwell, Catherine L. et al., 2006) بدراسة اختبرت الارتباط بين اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD) في مرحلة الطفولة وعلاقته باضطرابات المزاج والقلق في مرحلة المراهقة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) مراهقا تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٣ – ١٨ عاما، ولهم تاريخ لاضطراب (ADHD) في مرحلة الطفولة و (١٠٠) مراهق طبيعي بدون تاريخ لاضطراب (ADHD) في مرحلة الطفولة. وقد أشارت النتائج إلى أنه تبين بوضوح اضطراب المزاج والقلق المرتفع لدى المراهقين الذين كان لديهم أعراض خارجية واضحة لاضطراب (ADHD) وأيضا كان لديهم مشكلات اجتماعية. وقد أمدتنا الدراسة ببعض الأدلة لمضاعفة المخاطرة لاستهداف المراهقين لتفاقم اضطراب المزاج والقلق لدى المراهقين الذين لديهم تاريخ مرضي في اضطراب (ADHD) في الطفولة.

قامت المليك (٢٠٠٥م) بدراسة هدفت إلى فحص الفروق بين الأطفال الإناث الطبيعيات مقارنة بقريناتهن من ذوات فرط النشاط وتشتت الانتباه في كل من السلوك العدواني، والقلق، وتقدير الذات وذلك في ضوء متغير الصف الدراسي للمرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة الكلية من (١٦٦) تلميذة من المرحلة الابتدائية بالصفوف الدراسية (الرابع والخامس والسادس)، وقد انشقت المجموعة الكلية للدراسة إلى مجموعتين فرعيتين وهما : مجموعة التلميذات ذوات فرط النشاط وتشتت الانتباه وقوامها (٤٣) تلميذة واللواتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٠) – (١٣) عاما، ومجموعة فرعية ثانية وهي مجموعة التلميذات الطبيعيات وقامها (١٢٣) تلميذة واللواتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٠) (١٣) عاما، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا توصلت الباحثة إلى نتائج تشير إلى أن مجموعة . التلميذات ذوات فرط النشاط وتشتت الانتباه

تبين لديهن درجة العدوان أكثر وبدلالة إحصائية من قريناتهن من التلميذات الطبيعيات، كما تبين أيضا فروق بين المجموعتين الفرعيتين للدراسة في درة القلق لصالح مجموعة التلميذات ذوات فرط النشاط وتشتت الانتباه ولدى التلميذات الأصغر سنا. ولم يتبين أي فروق بين المجوعتين الفرعيتين للدراسة التلميذات الطبيعيات والتلميذات ذوات فرط النشاط وتشتت الانتباه في تقدير الذات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة الارتباطية بين اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وعلاقته بالقلق لدى الأطفال (الذكور والإناث) بينما ذهبت دراسات أخرى إلى فحص الفروق بين المراهقين (الذكور والإناث) في اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، وقد تبين فروق بين الذكور والإناث في ADHDو ذلك لصالح الذكور من أفراد العينة.

(محمد، ٢٠٢١م؛ ابو الديار، منصور، ٢٠١٦م؛ Mowlern, et al., 2019, Martin,et al., 2013)

بينما هدفت أخرى إلى فحص علاقة اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بالوضع الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة، وقد تبين ارتباط الوضع الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة سلبياً باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

Sharp, et al, 2021, Cerrillo, et al, 2018, Pinares, et al, 2018

بينما لم يجد آخرون وجود علاقة لدخل الأسرة ومستواها الاقتصادي / الاجتماعي باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

Assari & Caldwell,2019

كما تبين وتأكد الفاعلية الإيجابية للعلاج السلوكي المعرفي في خفض كل من القلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة ذوي ADHD.

Eddy, et al, 2015; Jones, et al., 2014; Puleo, et al., 2010; Verrault & Berthiaume, 2010

وقد تأكد ارتباط القلق إيجابياً باضطراب ADHD لدى الأطفال الذكور والإناث.

Caroline, et al., 2014; Mc Gillivary, Baker, 2009

فروض الدراسة:

الأول: "توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من الأطفال (ذكور/إناث) على مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد على مقياس القلق للأطفال المستخدم على أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية."

الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في متغير اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وذلك وفقاً لمتغير النوع (ذكور / إناث)، كما يقاس بالأداة المستخدمة."

الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من متوسط درجات افراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في متغير قلق الأطفال، وذلك وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، كما يقاس بالأداة المستخدمة."

خطوات الدراسة

أولاً منهج الدراسة:

لقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي / المقارن) وهو المنهج الذي يعني بوصف الظاهرة كما هي، ويسعى إلى فحص العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة كما هو واقع المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وأيضا فحص الفروق بين الجنسين في كل من متغيري اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط والقلق لدى الاطفال من افراد العينة.

ثانياً مجتمع الدراسة:

اشتقت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي لها، وهو مجتمع تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (ذكور / إناث) من ذوي اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وقد تم استبعاد من العينة الأولية للدراسة الأطفال ذوى العاهات الجسمية الواضحة، والأطفال الذين لا يعيشون في مناخ أبوي طبيعي ، وذوى الحرمان الوالدي/ الأسرى (بالوفاة أو الطلاق) ، وقد تم مجانسة أفراد العينة من حيث العمر الزمني بالشهور، و قد اشتقت

مجموعة الأطفال الذكور من عدد (٤) مدارس ابتدائية بمدينة الرياض كما اشتقت مجموعة الأطفال الإناث من عدد (٧) مدارس ابتدائية بمدينة الرياض.

ثالثاً عينة الدراسة:

تكونت العينة الكلية للدراسة من عدد (٢٠٠) طفل منهم عدد (١٠٠) طفل من ذوي اضطراب تتشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط من الجنسين وعدد (١٠٠) طفل طبيعي من الجنسين من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وقد تمت مجانسة أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث من حيث العمر الزمنى بالشهور، كما تم استبعاد من العينة الأولية للدراسة الأطفال فاقدي الوالدين أحدهما أوكلاهما أو من أباء مطلقين أولا يعيشون في مناخ أبوي طبيعي وأبناء المؤسسات الإيوائية (مجهولي النسب).

وقد تم تقسيم العينة النهائية للدراسة إلى مجموعتين إحداهما الأطفال الذكور وقوامها(١٠٠) طفل من ذوي اضطراب تتشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط و طبيعيين، و المجموعة الأخرى إناث و قوامها(١٠٠) طفلة من ذوات اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط و طبيعيات، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٧-١٢) عام، و قد تمت مجانسة أفراد عينة الدراسة الذكور و الإناث من حيث "العمر الزمني بالشهور" ،وذلك كما يتضح من الآتي:-

جدول (١) نتائج دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة الذكور و الإناث من حيث "العمر الزمني بالشهور" و ذلك باستخدام اختبار "ت"

مجموعتي المقارنة	عدد الأفراد	م١	م٢	ع١	ع٢	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مجموعة الاطفال الذكور من ذوي ADHD	١٠٠	١٨٠,٤	_	٢٩	_	٠,٨٧	غير دالة عند أي من مستويي الثقة للدلالة الإحصائية
مجموعة الاطفال الإناث ذوات ADHD	١٠٠	_	١٧٦,٦	_	٢٦,٥		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لم تبلغ القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند أي من مستويي (٠،٩٩)، (٠،٩٥) من الثقة للدلالة الإحصائية، مما يشير إلى تجانس أفراد مجموعتي الدراسة الأطفال الذكور والإناث من حيث "العمر الزمني بالشهور".

رابعاً أدوات الدراسة:

لإنجاز الدراسة الحالية، تم استخدام عدد من أدوات القياس النفسي وهي:

١-اختبار "اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"، إعداد/ علي، محمد النوبي، (٢٠٠٥م)

٢-مقياس "القلق للأطفال"، إعداد/ الببلاوي، فيولا، (١٩٨٧م)

٣-إستمارة جمع بيانات أولية، إعداد/ الباحثة الحالية.

وقد تم إعادة تقنين بعض الأدوات للتأكد من صلاحيتها للإجراء للدراسة الحالية ومناسبتها لعينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية بالمجتمع السعودي، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

١-اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إعداد/ علي، محمد النوبي، (٢٠٠٥م):

أعد علي، محمد النوبي (٢٠٠٥م) اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقام بتحديد أبعاده "نقص الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية"، ووضع له (الصورة الأسرية والصورة المدرسية وصورة الطفل المصورة).

ويتكون الاختبار من عدد من العبارات لكل بُعد وذلك في الصورة النهائية له فتتكون عبارات الاختبار في صورته النهائية للصورة الأسرية من (٢٤) عبارة وللصورة المدرسية (٢٤) عبارة أيضا، أما صورة الطفل المصورة فيتكون من (٣٦) رسم وصورة وفي سعي معد الأداة لتقنينها قام بإجراء صدق المحكمين والمتضمن لكل من (التقرير الكمي والكيفي) للأداة. كما حدد معد الأداة نوع استجابات المقياس تبعا لطريقة ليكرت Likert من خمسة إلى بدائل وقام معد الأداة بحساب ثبات الاختبار وأبعاده بالطرق الآتية:

أولاً: معامل ألفا كرونباخ الذي أسفر عن النتائج الآتية:

١ –نقص الانتباه : الصورة الأسرية ،(٠,٧٣) ، الصورة المدرسية (٠/٧٨) والصورة المصورة للطفل (٠,٦٤) .

٢ –النشاط الزائد / الصورة الأسرية (٠,٧٠) ، والصورة المدرسية (٠,٦٥)، والصورة المصور – (٠.٧٤) .

٣ –الاندفاعية: الصورة الأسرية (٠,٧٨)، والصورة المدرسية (٠,٧٩) والصورة المصورة (٠,٦٦).

ثانياً: معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية الذي أسفر عن النتائج الآتية:

١–نقص الانتباه : الصورة الأسرية (٠,٧٢) ، والصورة المدرسية (٠,٦٦) والصورة المصورة (٧٨,٠).

٢ –النشاط الزائد : الصورة الأسرية (٠,٨٦) ، والصورة المدرسية (٠/٧٩) والصورة المصورة (٠,٧٤) .

٣– الاندفاعية: الصورة الأسرية (٠,٦٩)، والصورة المدرسية (٠/٧٨) والصورة المصورة (٠,٨٥).

ثالثاً: طريقة إعادة الاختبار الذي أسفر عن النتائج الآتية:

١–نقص الانتباه: الصورة الأسرية (٠,٦٥)، والصورة المدرسية (٩٢،٠) والصورة المصورة (٠,٨٥).

٢ –النشاط الزائد: الصورة الأسرية (٠,٦٢) ، والصورة المدرسية (٠,٧٨) والصورة المصورة (٠,٧٤) .

٣ –الاندفاعية: الصورة الأسرية (٠,٧٣)، والصورة المدرسية (٠,٩٠)، والصورة المصورة (٧٩,٠).

كذلك تحقق معد الأداة من التجانس (الاتساق الداخلي) للأداة وذلك بحساب معاملات الارتباط البينية لعبارات وأبعاد الأداة والدرجة الكلية لكل بعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط

للصورة الأسرية ما بين (٠,٣٢ – ٠,٧٤)، وللصورة المدرسية ما بين (٣٣ – ٠,٧٨)، ولصورة الطفل المصورة ما بين (٠.٣٦ – ٠,٧٠).

أما بالنسبة لفحص صدق الأداة فقد استخدم الباحث أسلوب الصدق المنطق (المحتوى) والصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وكذلك صدق المحك التلازمي وذلك بإجراء معاملات ارتباط بين الأداة وأداة أخرى تقيس نفس الأبعاد وتم اختيار اختبار "اضطراب الانتباه والمصحوب بالنشاط الحركي الزائد"، والذي أعده عبدالله، عادل (٢٠٠٢م)، والذي أسفر عن معاملات ارتباط إيجابية ومرتفعة تراوحت ما بين (٠,٨١٢ – ٠,٩٧٢)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للإجراء.

وقد تم التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة الحالية بالبيئة السعودية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، فقد تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار واعادة الاختبار، وذلك على عينة عشوائية قوامها (٨٠) تلميذ من الجنسين بالمرحلة الابتدائية بمدارس الرياض، وذلك بفارق زمن قدره ٦ أسابيع، وذلك لفحص معامل الارتباط بين التطبيقين. وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٦٦)، وهو معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً، ما بشير إلى ثبات الاداة وقدرتها على قياس هذا المتغير وصلاحيتها للتطبيق على افراد عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالرياض.

٢– مقياس "القلق للأطفال"، إعداد/ البيلاوي، فيولا (١٩٨٧م):

أعد المقياس في النسخة الأجنبية كل من Castaneda, Mc Candless and Palermo

وكان عبارة عن نموذج يستخدم مع الأطفال يعرف بمقياس القلق الصريح أو الظاهر عند الأطفال، وذلك هو المقياس الذي عربته وأعدته للبيئة المصرية البيلاوي (١٩٨٧م) ، ويتضمن هذا المقياس (٤٢) بند لقياس القلق عند الاطفال، وقد أضيف إلى هذا المقياس (١١) بند كمقياس للكذب وبذلك يبلغ عدد بنود المقياس ككل (٥٣) بند، وقد تكونت عينة تقنين المقياس من مجموعة من الأطفال من الجنسين يمثلون المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وعددهم (٦٠) طفلاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٩ سنوات وستة أشهر و ١٢سنة وشهرين.

لحساب صدق الأداة استخدمت معدة الأداة الصدق الداخلي أي حساب التجانس الداخلي للاختبار لأنه يقيس مدى تماسك المفردات باختبارها، ووفقا لذلك تم حساب معاملات الصدق الداخلي بإيجاد معاملات ارتباط لكل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط البينية بين بنود مقياس القلق، والذي أسفر عن استخلاص ستة بنود للقلق مثبتين إحصائيا كما تبين من الجداول في كراسة التعليمات (البلاوي، ١٩٨٧م).

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الإجراء وإعادة الإجراء والذي نتج عنه معامل قدره (٠.٨٤)، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والذي أسفر عن معامل ثبات قدره (٠.٧٦) وكلتا القيمتان للثبات إيجابية ودالة إحصائياً مما يؤكد ثبات المقياس وقدرته على قياس المتغير. وقد سعت الدراسة الحالية للتحقق من صلاحية الأداة للأجراء على أفراد عينة الدراسة الحالية بالبيئة السعودية من الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، فتم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة عشوائية قوامها (١٠٠) طفل ذكر، (١٠٠) طفلة أنثى من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالرياض وذلك بفارق زمني قدره ثلاث أسابيع لمعرفة معامل الارتباط بين الإجراءين، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧١) لمجموعة الذكور، و(٠.٥٧) لمجموعة الإناث، وهما معاملان ارتباط إيجابيان دالان إحصائيا، مما يشير إلى ثبات الأداة وقدرتها على قياس هذا المتغير وصلاحيتها للإجراء على أفراد عينة الدراسة الحالية من الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

لإنجاز الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون & براون

٢- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Analysis

٣-اختبار "ت" "T"- test

سادساً: نتائج الدراسة:

١-للتحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من أطفال (ذكور/إناث) على

مقياس "اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"، والدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد على مقياس " القلق للأطفال " المستخدم على أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، فقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من الأطفال وعددهم (٢٠٠) طفل من الجنسين ، على اختبار "اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد" ، والدرجات التي حصل عليه نفس الفرد على مقياس القلق للأطفال " ، ويتضح ذلك في الجدول الآتي :-

جدول (٢) معامل ارتباط الدرجات التي حصل عليها افراد عينة الدراسة على اختبار "اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"، والدرجات التي حصل عليها نفس الأفراد على مقياس "القلق للأطفال " (ن = ٢٠) طفلًا وطفلة

عدد أفراد العينة الكلية للأطفال	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
٢٠٠	٠،٧٨	دالة عند مستوى ٠،٠١ للشك من الدلالة الإحصائية

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط إيجابي دال إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ للشك من الدلالة الاحصائية بين اضطراب ADHD والقلق، حيث بلغت قيمة "ر" المحسوبة (٠،٧٨) وهي تفوق القيمة الحديثة المطلوبة المستوى الدلالة الإحصائية، ما يؤكد ارتباط اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط إيجابياً بالقلق لدى أفراد عينة الدراسة من الاطفال الذكور والإناث.

٢- وللتحقق من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد عينة الدراسية من تلاميذ المرحلة الابتدائية في متغير "اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد" وذلك وفقاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، كما يقاس بالأداة المستخدمة" فقد تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والاناث على اختبار "اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"، كما يوضح الآتي:

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) للدرجات التي حصلوا عليها على اختبار "اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"، وذلك باستخدام اختبار"ت" "T" – test

مجموعتي المقارنة	عدد الأفراد	م١	م٢	ع١	ع٢	قيمة"ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مجموعة الأطفال الذكور	١٠٠	١٦٥،٥	_	٢٩	_	٧،٦٣	دالة عند مستوى ٠،٠١ للشك من الدلالة الإحصائية
مجموعة الاطفال الإناث	١٠٠	_	١٤٤،٦	_	٢٥،٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والإناث على اختبار اضطراب "الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد"، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧,٦٣)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى ٠،٠١ من الشك للدلالة الإحصائية، وذلك لصالح مجموعة الأطفال الذكور، مما يشير إلى أن الأطفال الذكور يفوقوا الإناث في اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٢- وللتحقق من صحة الفرض الثالث، الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في متغير قلق الأطفال وذلك وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) كما يقاس بالأداة المستخدمة"، فقد تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث، على مقياس "قلق الأطفال"، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة الذكور والإناث للدرجات التي حصلوا عليها على مقياس "القلق الأطفال" وذلك باستخدام اختبار "ت"

مجموعتي المقارنة	عدد الأفراد	م١	م٢	ع١	ع٢	قيمة"ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مجموعة الاطفال الذكور	١٠٠	١٦٤	_	٣٠،٣	_	٩،٠٩	دالة عند مستوى ٠،٠١ للشك من الدلالة الإحصائية
مجموعة الاطفال الإناث	١٠٠	_	١٩٥	_	٣٧،٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاطفال الذكور والإناث على مقياس " القلق للأطفال "، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٩,٠٩)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى ٠,٠١ من الشك للدلالة الإحصائية، وذلك لصالح مجموعة الأطفال الإناث، مما يشير إلى أن الأطفال الإناث يفقن الأطفال الذكور في الشعور بالقلق.

خلاصة النتائج ومناقشتها:

بعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً، أشارت النتائج إلى:

١-وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة احصائياً بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط والقلق لدى الاطفال الذكور والإناث من تلاميذ المدارس الابتدائية، ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما تبين لدى كل من (Verrault, M & Berthiaume, C. 2010; McGillivray, J & Baker, K. 2009; Bagwell,C et al 2006; المليك، ٢٠٠٥م).

كما تبين تفوق الأطفال الذكور في اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على الأطفال الإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولعل ذلك يتفق مع كل من (محمد، ٢٠٢١م؛ ابو الديار& منصور،٢٠١٦م، (Mowlern, et al., 2019 ; Pinares, et al., 2018 ; Martin, et al., 2013).

ولعل ذلك يرجع إلى بعض العوامل العصبية والنفسية المتعلقة بالجنس الذكرى مثل الهرمونات الجنسية (Pinares, et al., 2018)، وأيضا تبين أن الأطفال الإناث يفقن الأطفال الذكور في الشعور بالقلق، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة الإناث الانفعالية.

أبحاث علمية مستقبلية مقترحة:

ومما سبق نجد أن هناك حاجة ملحة لإجراء الآتي:

أولاً: إعداد المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية التي تتناول البرامج الإرشادية والعلاجية واختبار فاعليتها في التصدي لعدد المشكلات النفسية ومنها القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ثانياً: الاستفادة من برنامج العلاج المعرفي السلوكي واختبار فاعليته في خفض القلق لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية ولا سيما ذوي اضطراب (ADHD) من الجنسين وفي بيئات عربية متنوعة.

ثالثاً: إجراء دراسات عبر ثقافية لقياس القلق لدى الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب (ADHD) من الجنسين، الذين هم من بيئات ثقافية متنوعة، واختبار فاعلية برامج متنوعة للتصدي للقلق وخفض (ADHD) لديهم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الديار ،مسعد ،ومنصور، مها عبد الغني .(٢٠١٦) .اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (لدى الأطفال والبالغين) .ط.١. مصر: دار الكتاب الحديث، جامعة عين شمس.

الأحمد، أمل (٢٠٠١).مشكلات وقضايا نفسية. ط١ . مؤسسة الرسالة. بيروت. لبنان.

البلاوي ، فيولا ، (١٩٨٧م) : " مقياس القلق للأطفال " ، كراسة التعليمات، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

البحيري، عبد الرقيب (١٩٨٤م): اختبار حالة وسمة القلق للكبار، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

جبل، منى عبد الجواد أمين.(٢٠١٧). برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدي عينة من الأطفال ذوي تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة. رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية (رياض اطفال) . جامعه القاهرة .مصر.

حبيب، مجدي عبدالكريم ، القلق العام والخاص ، (١٩٩١م) دراسة عامليه لاختبارات القلق، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة – مكتبه الانجلو، .

حسني، سعيد. (٢٠٠٢) التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية. عمان : مكتبة الدار العلمية.

حمزة، أسماء (٢٠١٢) الوظائف التنفيذية وعلاقتها باستراتيجيات الفهم القرائي للغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم

الخليدي، عبد المجيد ووهبي، كمال (٢٠٠٦م): " الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال "، بيروت: دار الفكر العربي.

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٦). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: الأسباب والتشخيص والوقاية والعلاج، القاهرة/ مكتبة الأنجلو المصرية.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠م): "سيكولوجية الأطفال غير العاديين"، ط٤، عمان: دار الفكر.

زهران، حامد، "الصحة النفسية والعلاج النفسي"، الطبعة الثالثة، القاهرة –عالم الكتب،(١٩٩٧م)

سعدات، محمود فتوح محمد .(٢٠١٦). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية) .مصر: جامعة عين شمس.

الشخص،عبدالعزيز السيد(٢٠١٥م). "مقياس تشخيص اضطراب اسبرجر"، كراسة البنود وتقدير الدرجات، القاهرة – مكتبة الأنجلو المصرية،

الشخص،عبدالعزيز السيد (٢٠١٠م)."قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة (انجليزي – عربي)، ط ع، القاهرة – مطبعة العمرانية للأوفست،

الشربيني، زكريا (٢٠٠٢م): المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة : دار الفكر العربي.

عبد التواب، نشوة. (٢٠٠٧). أداء مرضى العته والطبيعيين من كبار السن على اختبار الوظائف التنفيذية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة المنيا.

عبد الخالق، احمد. (١٩٩٠). قلق الموت. عالم المعرفة، الكويت.

عبد ربه ، هبه عبد الحليم .(٢٠١٤) .النشاط الزائد لأسباب –التشخيص –البرنامج العلاجي ،الاسكندرية،مصر: دار الجامعة الجديدة.

عبدالغفار،عبدالسلام، "مقدمه في الصحة النفسية "،القاهرة – دار النهضة المصرية(١٩٩٠م).

عبدالمعطي،حسن،قناوي، هدي. (٢٠٠١). علم نفس النمو. دار القباء للطباعة والنشر.

عبد الوهاب، اماني عبد المقصود (٢٠٠٥م)."اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال"، دليل المقياس، مكتبة الأنجلو المصرية،

علي، محمد النوبي (٢٠٠٥م) مقياس فرط النشاط وتشتت الانتباه، (في مجال الاعاقة السمعية والعاديين)، كراسه التعليمات، مكتبه الانجلو المصرية .

عوده، محمد محمد وبباطين،ساره جاسم،(٢٠١٤). "مقياس جيليام لاضطراب اسبرجر– جيمز جيليما"، كراسة التعليمات ،القاهرة: مكتبه الانجلو المصرية ،

فرحه خليل (٢٠٠٠م) الموسوعة النفسية "،عمان أسامه للنشر والتوزيع.

فيولا الببلاوي (٢٠٠٨)، مقياس القلق للأطفال .القاهرة :مكتبه الأنجلو المصرية.

القاسم ، جمال وعبيد ،ماجد ، (٢٠٠٠م)." الاضطرابات السلوكية " ،عمان –دار الصفا للنشر والتوزيع

قشقوش ،ابراهيم زكي، (٢٠٠٠م)."الاحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات القاهرة –مكتبه الانجلو المصرية

القمش، مصطفي نوري ،والمعايطة ، خليل (٢٠٠٧).الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

محمد ناريمان عادل (٢٠٢١). اضطرابات نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: الفروق بين المراهقين من الجنسين ، مجله كليه التربية ، جامعه بنها .(٥٤)،٣٩-٣٧،

محمد, هبه مؤيد . (٢٠١٤) .اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، مجله البحوث التربوية والنفسية ، (٤٠)،١٩٤-٢١٢

مجاور، احمد (٢٠١٢).معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدي عينه من اطفال المرحلة الابتدائية رسالة دكتوراه(غير منشورة) ، كليه التربية ، جامعه عين شمس.

-المليك، نوره، (٢٠٠٥م): بعض الخصائص النفسية لدي تلميذات المرحلة الابتدائية اللاتي يعانين من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائدة ،ماجستير ،كليه التربية –جامعه الملك سعود.

منتصر ،صلاح (٢٠٠٧).اضطراب الوظائف التنفيذية لدي الاطفال الطبيعيين وأطفال ضعف تركيز الانتباه المصحوب بفرط الحركة .رسالة ماجستير (غير منشوره)، كليه الآداب ،جامعه المنيا .

منسي ،محمود عبد الحليم (١٩٩٨م) استمارة المستوي الاقتصادي والاجتماعي في البيئة السعودية"، كليه التربية، جامعه الملك عبد العزيز ،المدينة المنورة

موسي ،رشاد عبد العزيز ، رسلان ، نجلاء محمد بسيوني ، والفيشاوي ، سومه عبد الرازق .(٢٠١٧)، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (*ADHD*) القاهرة ،مصر :عالم الكتب.ط١.

النجار، عبير عبدالحليم .(٢٠٠٨). اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط والدراما الإبداعية في رياض الأطفال .مصر : مكتبه الانجلو المصرية .

هاشم ، ايلي(٢٠٠١م):النشاط المفرط عند الأطفال مشكله تؤرق الكثيرين : محاوله وحده طب نفسي الأطفال البالغين لأحداث تغيير " ، المجلة السعودية للإعاقة والتأهيل المجلد السابع، العدد الأول ، ص ٧٧.

هاشم ،سهي محمد (٢٠١٤).صعوبات التعلم والإعاقة البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثه ،عمان ،دار الفكر .

يحي ،خوله احمد ، (٢٠٠٧م)."الاضطرابات السلوكية والانفعالية "ط٣"،عمان –دار الفكر للنشر والتوزيع

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-Diyar, Masoud, and Mansour, Maha Abdel-Ghani (2016). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (in Children and Adults). 1st ed. Egypt: Dar Al-Kitab Al-Hadith, Ain Shams University.

Al-Ahmad, Amal (2001). Psychological Problems and Issues. 1st ed. Al-Resalah Foundation. Beirut, Lebanon.

Al-Beblawy, Viola (1987): "Anxiety Scale for Children," Instruction Booklet, Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Al-Bahri, Abdel-Raqeeb (1984): State and Trait Anxiety Test for Adults. Cairo: Al-Nahda Al-Masryia Library.

Jabal, Mona Abdel-Gawad Amin (2017). A Guidance Program to Improve Emotional and Social Competence in a Sample of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A Thesis Submitted for a Master's Degree in Education (Kindergarten). Cairo University, Egypt.

(1991) Habib, Magdy Abdel Karim

"General and Specific Anxiety: A Factorial Study of Anxiety Tests," Proceedings of the Seventh Conference of Psychology in Egypt, Egyptian Society for Psychological Studies, Cairo - Anglo-Egyptian Library,

Hosni, Saeed (2002). "Special Education for Children with Behavioral Disorders." Amman: Dar Al-Ilmiyah Library.

Hamza, Asmaa (2012). "Executive Functions and Their Relationship to English Reading Comprehension Strategies among Secondary School Students." Master's Thesis (Unpublished), Faculty of Education, Fayoum University.

Al-Khalidi, Abdel Majeed and Wahbi, Kamal (2006). "Psychological and Mental Illnesses and Behavioral Disorders in Children." Beirut: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Dasouqi, Magdy Mohamed (2006). "Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Causes, Diagnosis, Prevention, and Treatment." Cairo/Anglo-Egyptian Library.

Al-Rousan, Farouk (2000). "The Psychology of Abnormal Children," 4th ed., Amman: Dar Al-Fikr.

(1997). Zahran, Hamed,

"Mental Health and Psychotherapy," Third Edition, Cairo - Alam Al-Kutub>,

Saadat, Mahmoud Fattouh Muhammad (2016). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Developmental Learning Disabilities). Egypt: Ain Shams University.

(2015). Al-Shakhs, Abdel Aziz Al-Sayed,

"Asperger's Disorder Diagnostic Scale," Items and Scoring Booklet, Cairo - Anglo-Egyptian Library,

(2010).Al-Shakhs, Abdul Aziz Al-Sayed,

"Dictionary of Special Education and Rehabilitation for People with Special Needs (English-Arabic), 1st ed., Cairo - Al-Omrania Offset Printing House.,

Al-Sherbiny, Zakaria (2002): Psychological Problems in Children, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi..

Abdel Tawab, Nashwa (2007). Performance of Dementia Patients and Normal Elderly on the Executive Function Test. PhD Thesis (Unpublished), Faculty of Arts, Minya University.

Abdel Khaleq, Ahmed (1990). Death Anxiety. Alam Al-Ma'rifa, Kuwait.

Abd Rabbuh, Heba Abdel Halim (2014). Hyperactivity: Causes, Diagnosis, and Treatment Programs. Alexandria, Egypt: Dar Al-Jamia Al-Jadida.

(1990). Abdel Ghaffar, Abdel Salam,

"Introduction to Mental Health," Cairo - Dar Al-Nahda Al-Masryia

Abdel Moati, Hassan, and Qanawi, Hoda (2001). Developmental Psychology. Dar Al-Qubaa for Printing and Publishing.

, (2005). Abdel-Wahab, Amani Abdel-Maqsoud

"Children's Psychological Loneliness Test," Scale Manual, Anglo-Egyptian Library,

Ali, Mohamed El-Nubi (2005) Attention Deficit Hyperactivity Scale (for Hearing Impairment and Normal Individuals), Instruction Booklet, Anglo-Egyptian Library.

Awda, Mohamed Mohamed, and Babatin, Sarah Jassim, "The Gilliam-James Gilliam Asperger's Disorder Scale," Instruction Booklet, Cairo: Anglo-Egyptian Library, (2014).

Farha Khalil (2000), "The Psychological Encyclopedia," Amman Osama Publishing and Distribution.

Viola El-Beblawi (2008), Anxiety Scale for Children. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

(2000)Al-Qassim, Gamal, and Obeid, Majed,
"Behavioral Disorders," Amman - Dar Al-Safa for Publishing and Distribution,
, (2000). Qashqush, Ibrahim Zaki
"The Sense of Psychological Loneliness among University Students, Cairo - Anglo-Egyptian Library,
Al-Qamish, Mustafa Nouri, and Al-Maaytah, Khalil (2007). Behavioral and Emotional Disorders, Amman, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
Muhammad Nariman Adel (2021). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Differences between Adolescents of Both Sexes, Journal of the Faculty of Education, Benha University, (54), 37-39.
Muhammad, Heba Mu'ayyad (2014). Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Journal of Educational and Psychological Research, (40), 194-212.
Magwar, Ahmed (2012). Cognitive Behavioral Therapy to Reduce Attention Deficit Disorder in a Sample of Primary School Children. PhD Thesis (Unpublished), Faculty of Education, Ain Shams University.
Al-Malik, Noura (2005).): Some Psychological Characteristics of Primary School Girls Suffering from Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Master's Thesis, College of Education, King Saud University.
Montaser, Salah (2007). Executive Function Disorders in Normal Children and Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Master's Thesis (Unpublished), Faculty of Arts, Minya University.
Mansy, Mahmoud Abdel Halim, (1998)
"Socioeconomic Level Questionnaire in the Saudi Environment," College of Education, King Abdulaziz University, Medina..
Musa, Rashad Abdel Aziz, Raslan, Naglaa Mohamed Basyouni, and El-Fishawy, Soma Abdel Razek (2017). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Cairo, Egypt: Alam El-Kotob, 1st ed.
El-Najjar, Abeer Abdel Halim (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Creative Drama in Kindergartens. Egypt: Anglo-Egyptian Library.
Hashem, Eli (2001): Hyperactivity in Children: A Problem That Troubles Many: An Attempt by a Child and Adult Psychiatrist to Bring About Change, Saudi Journal of Disability and Rehabilitation, Volume 7, Issue 1, p. 77.
Hashem, Suha Mohammed (2014). Learning Difficulties and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and Modern Approaches, Amman, Dar Al Fikr.
Yahya, Khawla Ahmed, Behavioral and Emotional Disorders, 3rd ed.

المراجع الأجنبية:

Alexander .A..Angela.M.Richard .D.(2010).sex and age difference in Attention Deficit / Hyperactivity disorder symptoms and diagnoses : Implication for DSM – v and ICD - 11J Am Acad child Adolescent psychiatry. 49(3).28 -27.

Andrew, J;Whitehouse, k; Jaquet, E;Ziatas, E;(2009) “Friendship, loneliness and depression In adolescent with Asperger's Syndrome”, Journal of Adolescence, vo1.32, Iss.2,pp.309-322.

Assari. S.. & Caldwell. C. H. (2019(. Family Income at birth and risk of attention deficit hyperactivity disorder at age 15: racial differences. Children. 6(1), 10.

Bagwell, Catherine L. et al., (2006)”Anxiety and mood disorders in adolescents with childhood attention deficit hyperactivity disorder”. Journal of Emotional and Behavioural Disorders, Vol 14, Issue 3.

Bauminger, N. & Shulman, C. (2003):”Peer Interaction and Loneliness in high functioning - children with autism”, Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol.33, No.5, pp.489-507.

Bauminger,N .& Kasari, C. (2000):‘‘Loneliness and friendship In high functioning children with autism’’, Child Development, Mar-Arp., vol1.71, No.2, p.447-456.

Bontti, L.& Campbell, M. & Gilmore, L., (2010):’’The relationship of loneliness and social anxiety with children’ and adolescents’ online communication’’, Cyber Psychology Behavior and Social Networking,Vol.13,No.3,pp.277-285.

Brook U. & Boaz, M. (2005)’’Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): Adolescents perspective’’ patient Educational and Counseling, Vol. 58 No.2, pp.187-191.

Bucholz, Estier & Cotton, Rochelle, (1999): “Adolescent perception od aloneness and Loneliness” Adolescence, Vol.34, No.133, pp.203-213.

Caroline, k; Marshall, M; Kelly, Y; Emest, S; Luk, L;Patrick ,W; Leung, L .(2014). Kong Chinese Children with ADHD, Journal of Attention Disorders.11(3),96-108

Cerillo – Urbina. A. J.. Garcia - Hermoso. A.. Martinez - vizcaino. V..pardo – Guijarro. M. J.. Ruiz - Hermosa . A.. & Sanchez -Lopez. M. (2018). Prevalence of probable attention - deficit/hyperactivity disorder symptoms: result from a Spanish sample of children. BMC pediatrics. 18(1).1-7.

Church, C; Alisanski, S. (2000):”the social, behavioral and academic experiences of children with Asperger Syndrom”; Focus on Autism and Other Developmental Disacilities, Vol.15,No.1,p.12-20.

Clestin.. W & Celestin L. (2008): “Families cognitive emotional adjustment processes when facing attention. Deficit hyperactivity disorder (ADHD)”, Annales Medico – Psychologiques Vol. 166, No5. pp. 343-349.

Clinton, M. & Anderson, Lynn (1999): “Social and emotional loneliness: Gender differences and relationships with self- moitoring and perceived control”, Journal of Black Psychology, Vol.25, No.1, 61-77.

Creed. A. & funder D. (1998) “Social anxiety; from Inside and outside”, personally and Individual Differences Vol. 25 pp. 19-33.

Durkin, K: Whitehouse, A.; Jaquet, E; Ziatas, K.; Walker, A. (2010): ‹‹Cellphone use by adolescents with Asperger Syndrome", Disorders, Vol.4, Iss.2, p.314-318.

Eddy , Laura D.; Cance, will H.; Broman Fulls , Joshua J.; Michael, Kurt D., (2015) ; Brief cognitive Behavioral therapy for College students with ADHD: A Case Series Report’’, Cognitive and Behavioral practice, vol.22,ISS. 2,pp.127-140.

Gilert, paul & Miles . Jeremy (2000); Sensitive to social put- down Its relationship to perceptions of social rank, social anxiety, depression \, anger and self-other blame, Personality and Individual Differences,Vol. 29.p.757.

Habib,M. (2012). Executive Functions In Attention- Deficit Hyperactivity Disorder with and without Co- morbid other Disruptive Behavior disorder, Master Thesis. Cairo University: Faculty of medicine.

Harb, G. et al. (2002) "the psychometric properties of the interpersonal sensitivity measure in social anxiety disorder" Behavior Research and Therapy, vol. 40. Pp961-979.

Hong, Janella (2014): "Multirater congruence on social skills assessment of children with Asperger Syndrome: self,mother,father and teacher ratings" American Academy of child & Adolescent Psychiatry, Vol.53,Iss.2, pp.231-233.

Isabella, S; Maria, A& Paulo Matos (2005). Anxiety disorders In an attention-deficit/hyperactivity disorder clinical sample. New York: The Psychological Corporation.

Jangmo A.. Stalhandske. A.. Chang. Z.. chen. Q.. Almqvist. C… Feldman. I…& Larsson. H. (2019). Attention – deficit/hyperactivity disorder. School performance. And effect of medication. Journal of the American Academy of Child & adolescent Psychiatry. 58 (4). 423-432.

Jobe, L & William White, S (2007): "Loneliness, Social relationship and a broader autism phenotype in college student", Personality and Individual Differences, Vol.42,No.8,pp.1479-1489.

Jones, Jana E. ; Blocher, F.; Jackson, D .; sung, C . ; Fujikawa, M., (2014):"Social anxiety and self – concept in children with epilepsy. A pilot intervention study'', seizure, vol.23, Iss.9 pp. 780-785.

Junttila, N. & Vauras, M., (2009): "Loneliness among school aged children and their parents: Development and aging", Scandinavian Journal of Psycology, Vol.50, No.3, pp.211-219.

Kalyva, E (2010): "multirater congruence on the social skills

Assessment of children with Asperger syndrome: self,mother,

Father, and teacher rating", Journal of Autism and

Developmental Disorders, Vol.40,no.19,pp.1202-1208

Lasgaard, M. & Nielsen, A. & Eriksen, M & Goossens, L. (2010):"Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders". Journal of Autism Developmental Disorders, Vol.40, pp.218-226.

Lee, Richard & Robbin Steven (1998) "The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity Journal of Counseling Psychology, vol.45. No3. PP. 338-345.

Lewinsohn, Peter et al.(1998): "Gender dIfferences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents" Journal of Abnormal psychology, Vol. 107. No. 1. Pp. 109-117.

LI, Shenghui et al, (2009): "Sleep problems In chines school aged children with a parent reported history of ADHD", journal of Attention Disorders, Vol. 13, No. 1,pp. 18-26.

Lock,J. & Ishijima, E. & Kasari, c. & London, N. (2010)"Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high -functioning autism. In a inclusive school setting", Journal of Research in special Education Needs, Vol.10,No,.2,pp.74-81.

Loe, I. et al., (2008): "Early histories of school aged with attention deficit hyperactivity disorder", Child Development, Vol.79, No. 6,pp. 1853- 1868.

Lundh, Lars et al. (2010): "Cognitive bias, emotion, and, and somatic complains in a normal sample", Cognition & Emetien, Vol.15, ISS.3.

Lynch,J., (1997):"The broken heart: The medical consequences of loneliness", New York, Basic book.

Margalit , Malka (2012): "Loneliness among children with special needs-theory, research, coping and Intervention", Springer-Verage, New York Inc.

Martin.T..Kjell.H..Per.N. (2013). ADHD in girls-gender difference in co-exiting symptoms and executive function measures .skogli et al .bmc psychiatry.

Mazrek, M. (2014): "Loneliness, friendship and well-being in adults with autism spectrum disorders", Autism, Vol.18, No.3.p.223-232.

McGee, Elizabeth H., (2007): "Factors associated with the development of anxiety among children with attention deficit hyperactivity disorders", (PhD. Dissertation), The University of North Carolina at Greensboro.

McGillivray, J. & Baker, K., (2009): "Effects of comorbid ADHD with learning disabilities on anxiety, depress, and aggression in adults", Journal of Attention Disorders, Vol. 12, No. 6. PP. 525-531.

Mc whirter, B. et al. (2002): 'Loneliness In high risk adolescents: The role of coping, self-steam and empathy''. Journal of Youth Studies, Vol.5, No.1, pp.69-84.

Monteil, C. & Pena. J. & Monteil, B 7 Polanczyk, G. (2008): ''Prevalence rates of attention deficit hyperactivity disorder In a school sample of Venezuelan children'', Child Psychiatry and Human Development, Vol. 39, No. 3, pp. 311-322.

Mowlem. F. D.. Rosenqvist M. A.. martIn. J.. Lichtenstein. P.. Asherson. P.. & Larsson. H. (2019). Sex differences in predicting ADHD clinical diagnosis and pharmacological treatment. European child & adolescent psychiatry. 28(4). 481- 489.

Miller. D, J.. & Robertson. D. P. (2010). Using a games console In the primary classroom: Effects of <brain training> programme on computation and self – esteem.

Nezlek, Johan (2002): "Day-to-day relationships between self- awareness, daily events, and anxiety" Journal of personality, Vo; 70, issue 2, p.249-275.

Ostrander, R. & Herman, K. (2006): "Potential cognitive, parenting, and developmental mediators of the relationship between ADHD and depression", Journal of Consulting and clinical Psychology. Vol. 74.

Pereira. A.. Barros. L.. Mendonca, D., (2014)- The Relationships Among Parental Anxiety, Parenting, and Children,s Anxiety: The Mediating Effects of Children's Cognitive Vulnerabilities Journal of Child and family Studies. (23)3:399_409.

Pinares- Garcia. P.. Stratikopoulos. M.. Zagato. A.. Loke. H.. & Lee. J. (2018). Sex: a significant rIsk factor for neurodevelopmental and neurodegenerative disorders. Brain sciences. 8(8). 154.

Portnoff, G., (1988): “loneliness: lost In the landscape of meaning”, The Journal of Psychology, Vol.122, No.6, 545-555.

Puleo. C., Conner, B.; Benjamin, C.; Kendall P., (2011):“CBT for Childhood anxiety and substance use at 7.4- year follow- up:

A reassessessment Controlling for known predictors”, Journal of Anxiety Disorders, Vol. 25, ISS. 5, pp.690-696.

Rokach, Ami. (1990): “Surviving coping with loneliness”, The Journal of psychology, Vol.124, No.lpp, 39-54.

Rosalia, S. and Dennis,H. (1990): “Unraveling paradoxes In loneliness: Research and element of social theory and loneliness: Social Behavior, Vol.5,No.3,P. 401-416.

Sharp. W.. Mangalmurti. A.. Hall. C.. Choudhury. S.. & Shaw

P. (2021). Associations between neighborhood family factors and symptom change in childhood attention defict hyperactivity disorder. Social science & medicine. 271. 112203

Storch. E. & Larson, M. & Herenreich-May, J. & Arnold E.,Jones, A. & Renno, p. & Fuji, C. & Lewin, A. & Mutch,

P. & Murphy, T. & Wood, J. (2012): “Peer victimization In youth with autism spectrum disorders and co-occurring anxiety Relation with psychopathology and loneliness". Journal of Development and Physical Disabilities, Vol. 24, No.6, pp.575-590.

Todd. A; Justin, K; Brian. L. Timothy T; Judith, R (2007). The relation of depression and anxiety to measures of executive functioning in a mixed Psychiatric sample Archives of clinical neuropsychology; 22.(5)647-654.

Van-Baarsen, B., (2002): “Theories on coping with loss: the impact of social support and self-esteem on adjustment to emotional and social loneliness following a partner’s death in later life”, Journal of Gerontology, Series B, , Vol. 57 No.1, pp.833-842.

Verreault, M. & Berthiaume, C., (2010): “Efficacy of a cognitive behavioral therapy for children with a comorbid attention deficit with hyperactivity disorder and anxiety disorder”, Journal de Therapie Comportementale et cognitive, Vol. 20, No. 3, pp. 93-98.

White, Susan W. & Roberson- Nay, R. (2009): “Anxiety, social deficits, and loneliness In youth with autism spectrum disorders”, Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 39, No7; pp.1006-1013.

Wiesen, Shira, (2008): “Clinical use of the differential ability scales second edition (DAS-ll) for children with attention deficit hyperactivity disorder”, Proquest Dissertation and theses, Section 0287, Pub. Num. AAT3322144.

Willock, B.; Bohm, Lori; Curtis, Rebecca (2012): “Loneliness and longing, conscious and unconscious aspects”, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.

Yeung, Angela W, (2009): “The perception of friendship for children with Asperger's disorders and its relationships with Loneliness and depression”, Pd.D., University of Hartford.

سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس
دراسة تطبيقية على جامعة الملك خالد

A Competitive Work Policy Supporting Intellectual Capital Management for Faculty Members: An Applied Study at King Khalid University

إعداد

د. نورة بنت يحي الفيفي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية– جامعة الملك خالد

Dr. Noura Yahya Al-Fifi

Associate Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Leadership and Policies - College of Education - King Khalid University

Email: nfifi@kku.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-025

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٨/٣١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/١٧ م

المستخلص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، وذلك من خلال قياس مدى دعم السياسات الجامعية لأبعاد رأس المال البشري، والتنظيمي، والعلاقاتي، والسياسات التحفيزية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المختلط باستخدام استبانة طبقت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (٣٦٢) عضو، والمقابلة التي طبقت على (٢٠) عضو هيئة تدريس.

النتائج: أظهرت النتائج أن السياسات الداعمة جاءت بدرجة عالية من التحقق، حيث تصدرت سياسات تنمية رأس المال البشري المرتبة الأولى بمتوسط ٣,٨٢، تلتها سياسات دعم رأس المال العلاقاتي بمتوسط ٣,٨٠، ثم السياسات التحفيزية بمتوسط ٣,٧٧، وأخيرًا الهيكلية بمتوسط ٣,٧٤. وأشارت النتائج إلى وعي إداري إيجابي بأهمية العنصر البشري، مع وجود حاجة لتطوير الدعم التنظيمي وتكامل نظم المعرفة. كما أظهرت الدراسة تفاوتًا في بعض السياسات التحفيزية والتشاركية بين الكليات.

وتبرز الحاجة إلى تعزيز التكامل بين السياسات التنظيمية والتحفيزية وتطوير بيئة معرفية تشاركية، بما يسهم في تحقيق فاعلية أكبر لاستثمار رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: رأس المال الفكري، السياسات التنافسية، رأس المال البشري، رأس المال التنظيمي، السياسات التحفيزية.

Abstract

Objectives: This study aimed to identify the reality of competitive work policies that support the management of intellectual capital among faculty members at King Khalid University by measuring the extent to which university policies support human capital, organizational capital, relational capital, and incentive policies.

Methodology: The study relied on a mixed descriptive approach using a questionnaire applied to a random sample of 362 faculty members and interviews with 20 faculty members.

Results: The results showed that supportive policies were highly achieved, with human capital development policies ranking first with an average of 3.82, followed by relational capital support policies with an average of 3.80, then incentive policies with an average of 3.77, and finally structural policies with an average of 3.74. The results indicated positive managerial awareness of the importance of the human element, with a need to develop organizational support and integrate knowledge systems. The study also revealed disparities in some incentive and participatory policies between colleges.

There is a need to strengthen the integration between organizational and incentive policies and develop a participatory knowledge environment, thereby contributing to greater effectiveness in investing intellectual capital in higher education institutions.

Keywords: Intellectual capital, competitive policies, human capital, organizational capital, incentive policies.

المقدمة

في ظل التحولات الجذرية التي يشهدها العالم في مجال الاقتصاد المعرفي والثورة الصناعية الرابعة، أصبح رأس المال الفكري المحرك الأساسي لنجاح المؤسسات الأكاديمية والبحثية، حيث لم تعد الموارد المادية وحدها كافية لضمان التميز والتنافسية في البيئة الأكاديمية الحديثة.

فقد أصبحت المعرفة محور توليد الثروة والقوة معًا، حيث إن الإنسان هو مصدر هذه المعرفة، ومبدعها، ومستخدمها، وهو الهدف النهائي منها، مما يعني أن قوة الإنسان وثروته تعتمد على ما يعرفه ويبدعه من معارف، وقدرته على توظيفها بشكل مبتكر. وأصبح التمايز بين الدول يعتمد على ما تمتلكه من معارف ومهارات وقدرات، وكيفية توليدها وإدارتها، وليس على الثروات الطبيعية أو البشرية. (الحاج، ٢٠١٩، ص ١٠٥). وتتجلى أهمية رأس المال الفكري كأحد الأصول الغير مادية التي تدعم المنظمات لتحقيق ميزات تنافسية، وتُعَدّ الميزة التنافسية انعكاسًا لقدرة المنظمة على امتلاك خصائص ومقومات تُمكّنها من التقدم والتفوق على غيرها في المجال نفسه، بما يحقق أهدافها ويعزز كفاءتها البشرية والتنظيمية والمعرفية. ومن هنا تبرز أهمية ربط هذه الميزة بجهود التطوير الاستراتيجي للمنظمة، باعتبارها الأساس الذي يدعم استدامة نجاحها وتمايزها عن منافسيها.

وتمثل مؤسسات التعليم الجامعي الحاضنات الأساسية لرأس المال الفكري؛ حيث تسعى لإعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة في مجالات المعرفة المتنوعة، وتطوير البحث العلمي، وتوفير بيئة تنظيمية داعمة للإبداع والابتكار تحقيقاً لخدمة المجتمع. (مشرف، ٢٠١٣). وأكدت العديد من الدراسات كدراسات (الشقري، ٢٠١٨؛ الأمير، ٢٠١٨) على الأهمية الحيوية لإدارة رأس المال الفكري في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات، وبينت أن امتلاكها لأنظمة فعالة لإدارة رأس المال الفكري يحقق تميزاً في أدوارها، كما أظهرت دراسات (Sharabati & Nour, 2013؛ Secundo et al., 2017؛ Abu-Rumman, 2018) أن الاستثمار في رأس المال الفكري يسهم في تحسين التصنيف الدولي واستقطاب الكفاءات.

ويعد من العوامل الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات، حيث يلعب دورًا حيويا في تعزيز الأداء الأكاديمي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس.

وبالنظر إلى واقع الجامعات عالميًا، نجد أن بعضها حققت مكانة مرموقة، وشكلت مراكز استقطاب متميزة، وأشارت دراسة الطريس وشمعون (٢٠١٨) إلى أهمية المحافظة على رأس المال الفكري وتعزيزه، لارتباطه بتحقيق الجودة الشاملة، وتحقيق الميزة التنافسية فعندما تتميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات بسمات فريدة مميزة ونماذج جديدة يصعب تقليدها ومحاكاتها باستمرار فتتضح قدرتها على تلبية احتياجات المستفيد بأقل كلفة وأعلى جودة (العتيبي، ٢٠٢٤).

كما دعت العديد من المؤتمرات إلى الاهتمام بالميزة التنافسية منها المؤتمر الدولي الرابع عشر (٢٠٢٤) الذي دعى لتطوير التعليم النوعي لتحقيق الميزة التنافسية في ظل التحديات الاقتصادية. وأيضا هدف الاجتماع السابع للجنة القانونية بالمركز الوطني للتنافسية (٢٠٢٤) إلى تطوير البيئة التنافسية في المملكة وتحسينها، والارتقاء بترتيب المملكة في المؤشرات والتقارير العالمية ذات العلاقة، وبناءً على ذلك تبرز أهمية إدارة رأس المال الفكري بفاعلية داخل مؤسسات التعليم العالي؛ لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات على المستويين المحلي والدولي.

مشكلة البحث:

تعد سياسات العمل التنافسية من أهم ممارسات الإدارة الاستراتيجية، التي تهدف إلى جذب الكفاءات، وتحفيز الأداء، وتعزيز بيئة عمل تتسم بالابتكار والتجديد، مما يسهم في تحقيق ميزة تنافسية مؤسسية، وهذه السياسات تشمل ممارسات كالتحفيز المرتبط بالأداء، وفرص النمو المهني، والحوكمة الشفافة، والمشاركة في صنع القرار، وحرية البحث والتطوير، وأشارت دراسة (الزعبي، ٢٠٢٠) و (Hamel & Prahalad, 1994) أن السياسات المؤسسية التنافسية ترتبط ارتباطا إيجابيا بمستوى استثمار رأس المال الفكري داخل المؤسسات الأكاديمية، فالقدرات الفكرية العالية تعد أهم عوامل التفوق والتميز التنافسي المؤسساتي في العالم المبني على المعرفة باعتبارها مورداً استراتيجياً رئيسياً للثروة والازدهار، فرأس المال الفكري – وإن كان لا ملموساً – يُشكل أكثر الموجودات قيمة في القرن العشرين في ظل اقتصاد المعرفة (شعبان (٢٠١١). وتشير العديد من الدراسات المحلية إلى وجود تحديات كبيرة في تطبيق سياسات فعّالة لإدارة رأس المال الفكري في الجامعات السعودية؛ حيث أظهرت دراسة الأمير (٢٠١٨) توفراً متوسطاً لمتطلبات إدارة رأس المال الفكري في الجامعات السعودية، ودراسة مبروك (٢٠١٩) أن توافر أبعاد رأس المال الفكري، جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق معنوية بين تلك الأبعاد وأبعاد الميزة التنافسية، مما يشير إلى أن

هناك حاجة ملحّة لتعزيز هذه الأبعاد لتحقيق الأداء المطلوب، كما أكدت دراسة العودة والمقري (٢٠٢١) أن أبرز نقاط القوة في إدارة رأس المال الفكري بجامعة الملك سعود تتوفر بدرجة متوسطة، وأكدت على ضرورة دعم التوجه نحو إدارة رأس المال الفكري ونشر ثقافته بين جميع الأطراف المعنية. كما أوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية فعّالة لأعضاء هيئة التدريس.

وبناءً على هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى دراسة شاملة تركز على واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد.

أسئلة البحث:

ما واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم؟

٢– ما الإجراءات المقترحة لسياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث بشكل رئيسي إلى التعرف على واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم.

وينبثق منه الأهداف الفرعية الآتية:

١– التعرف على واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم.

٢– التعرف على الإجراءات المقترحة لسياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم.

أهمية البحث:

- تسلط الدراسة الضوء على العلاقة الحيوية بين السياسات التنافسية المؤسسية وإدارة رأس المال الفكري، مما قد يسهم في تطوير استراتيجيات الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي.
- تقدم الدراسة نموذجا تطبيقيًا يمكن الاستفادة منه في جامعات سعودية أخرى لمراجعة سياساتها الداخلية المتعلقة بالتحفيز والتطوير المهني، وبناء بيئة معرفية تشاركية.
- قد تساهم النتائج في توجيه صناع القرار داخل جامعة الملك خالد نحو تبني سياسات أكثر تكاملا تدعم الابتكار الأكاديمي وتحفز الكفاءات.
- تمهد الدراسة الطريق لبحوث مستقبلية أكثر عمقا تستكشف التأثير الفعلي للسياسات التنافسية على مؤشرات الأداء الأكاديمي والبحثي، وجودة الحياة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس.

تضيف هذه الدراسة قيمة معرفية لمجال إدارة رأس المال الفكري في البيئة العربية، الذي لا يزال يفتقر إلى دراسات تطبيقية منهجية في هذا السياق.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: يتناول البحث واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم.
- الحدود البشرية: يقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.
- الحدود المكانية: جميع الكليات والمراكز التابعة لجامعة الملك خالد.
- الحدود الزمنية: العام الدراسي الجامعي ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٥م.

مصطلحات البحث:

١) التنافسية:

تعرف التنافسية بأنها: عملية تبذل فيها المنظمة محاولات مستمرة من أجل التفوق على المنظمات الأخرى التي تعمل في نفس مجالها؛ لتحقيق الكفاءة والجودة المرتفعة والابتكار والاستجابة للعميل (Hill & Jones, 2009).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: قدرة جامعة الملك خالد على استقطاب أعضاء هيئة التدريس المتميزين والاحتفاظ بهم، وتحسين جودة التعليم والبحث العلمي، وتلبية متطلبات سوق العمل، إضافة إلى تعزيز الابتكار والإبداع، مما يسهم في تعزيز مكانة الجامعة محلياً ودولياً. وتُقاس هذه القدرة من خلال عدة مؤشرات، منها: مستوى الإنتاجية، وجودة البرامج التعليمية، ومستوى رضا الطلاب والموظفين.

٢) السياسة التنافسية:

عرفها (jafar, 2015, p.3) السياسة التنافسية على أنها: مجموعة السياسات والآليات التي تدفع مؤسسات التعليم العالي إلى الدخول في منافسة مباشرة على الموارد (التمويل، الطلاب، الكفاءات البحثية، السمعة الأكاديمية) بهدف تحسين جودة التعليم والبحث العلمي، وزيادة كفاءة النظام واستجابته لاحتياجات المجتمع والاقتصاد.

وكذلك عرفت على أنها الإطار الذي ينظّم عملية التنافس بين مؤسسات التعليم العالي على الموارد النادرة (مثل الطلاب، الكفاءات الأكاديمية، التمويل، والسمعة الأكاديمية) ويهدف إلى تعزيز قدرتها على تحقيق موقع متميز يتيح لها جذب هذه الموارد والمحافظة على تفوقها المؤسسي (Bourini & Al-Bourini, 2017; Vasiliev, 2022; Secundo et al., 2017).

وتُعرّف السياسة التنافسية– إجرائيًا – بأنها: مجموعة السياسات والممارسات التي تتبناها الجامعات لتعزيز قدرتها التنافسية في التعليم العالي، وتقاس بدرجة تفعيلها لعمليات: استقطاب وتنمية رأس المال البشري (أعضاء هيئة التدريس والطلاب المتميزين)، تطوير رأس المال الهيكلي (البنية التحتية الأكاديمية والبحثية والرقمية)، وتعزيز رأس المال العلاقي (الشراكات مع الصناعة

والمجتمع)، بهدف تحسين جودة التعليم والبحث العلمي، وزيادة الكفاءة والاستدامة، وتحقيق موقع متقدم في التصنيفات الوطنية والدولية.

٣) إدارة رأس المال الفكري:

رأس المال الفكري: يعرف بأنه القدرة العقلية لدى فئة معينة من الموارد البشرية ممثلة في الكفاءات القادرة على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الاستراتيجي للأنظمة والأنشطة والعمليات والاستراتيجيات بما يضمن للمؤسسة التربوية امتلاك قيمة مضافة تمثل ميزة مستدامة (الحبيشي، ٢٠٢٠، ص٤٨)

إدارة رأس المال الفكري: يُعرّف خميس (٢٠١٨، ص ٢٦٦) إدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي، بأنها "مجموعة العمليات والأنشطة التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي لاستثمار أصولها الفكرية غير الملموسة، وتنميتها، وذلك لتعظيم قدراتها التنافسية، وتعزيز مكانتها بين المؤسسات التي تقدم خدمات مماثلة".

وتُعرّف إدارة رأس المال الفكري – إجرائيًا – بأنها عملية منظمة تسعى إلى تحديد وتطوير واستثمار الأصول غير الملموسة لدى جامعة الملك خالد، بما في ذلك المعرفة، والمهارات، والخبرات المتراكمة لدى منسوبيها، وذلك من خلال تعزيز الابتكار والإبداع بين أعضاء هيئة التدريس، وتوفير بيئة تعليمية محفزة للتعلم المستمر، والارتقاء بجودة البحث العلمي، إلى جانب بناء شراكات فاعلة مع الأطراف الخارجية، بما يسهم في تعزيز القدرة التنافسية للجامعة في الأوساط الأكاديمية محليًا ودوليًا.

سياسات العمل التنافُسيّة:

الفرق بين التنافسية والميزة التنافسية والقدرة التنافسية: تقوم التنافسية على تبني سياسات استراتيجية تسهم في تعزيز النمو الاقتصادي المستدام، وتتمثل في المؤسسات التعليمية في صياغة وتنفيذ استراتيجيات تميز الأداء، من خلال تطبيق مؤشرات الأداء العالية، وتطوير الممارسات، وتشجيع الإبداع، والابتكار.

تباينت الأدبيات التي تناولت مفهوم التنافسية بحسب ارتباطها بغيرها من المتغيرات، حيث تُشير غبور (٢٠١٨) إليها بالقوى والعوامل الخارجية التي تؤثر في استمرارية الجامعات ونجاحها في

بيئة متغيرة. بينما يعرف قشقش (٢٠١٤) الميزة التنافسية بأنها قدرة المؤسسة على امتلاك خصائص ومقومات تمكّنها من تحقيق التفوق على مثيلاتها في المجال ذاته. فيما يرى العباد (٢٠١٧) أن القدرة التنافسية للجامعات تتمثل في تحقيق الجودة المستدامة، وزيادة الكفاءة الداخلية، ورفع مستوى الأداء والمخرجات بما يحقق مكانة متقدمة محليًا وعالميًا. ويؤكد محمود (٢٠١٧) أن الميزة التنافسية للجامعة هي نتيجة مباشرة للقدرة التنافسية، لكنها قد تكون مؤقتة وقابلة للتقليد، بينما تتميز القدرة التنافسية بالاستدامة إذا ما تم استثمار الموارد والكفاءات المؤسسية بشكل فعال.

وبالتالي فإن التنافسية تعكس البيئة الخارجية للمؤسسة، فيما تعبر الميزة التنافسية عن الخصائص التي تميز الجامعة عن غيرها وتمنحها التفوق، في حين تمثل القدرة التنافسية الكفاءة المؤسسية في استخدام الموارد بما يحقق التميز المستدام. وتنشأ الميزة التنافسية من القدرة التنافسية، مما يُبرز أهمية تعزيز هذه القدرة لضمان استمرار النجاح في بيئة تعليمية عالية التنافس.

مجالات تحقيق التنافسية في الجامعات: وتشمل ثلاث مجالات كما يلي:

– التعليم: تُعد استراتيجية التعليم الجامعي من الأسس الرئيسة في منظومة التعليم العالي، لما لها من دور محوري في إعداد خريجين مؤهلين يمتلكون مهارات القيادة والتخصص، من خلال أساليب تعليمية حديثة تعزز تحقيق الأهداف الأكاديمية. ويتطلب ذلك من أعضاء هيئة التدريس اعتماد منهجيات شاملة ومواكبة للتطورات العلمية.

وتسهم هذه الاستراتيجية في تطوير كفاءات بشرية تلبي متطلبات سوق العمل، إلاّ أن الجامعات تواجه تحديات متعددة، منها تحديث المناهج، وتقييم الأداء الأكاديمي، والتنوع في أعضاء هيئة التدريس، وضرورة توجيه الطلبة وفق ميولهم وقدراتهم. وتبرز الحاجة إلى رؤية مؤسسية متكاملة تعزز العلاقة مع المجتمع وتسهم في بناء مجتمع معرفي متطور (الصالح، ٢٠١٢).

– البحث العلمي: يرتبط البحث العلمي ارتباطاً مباشراً برسالة الجامعة وأهدافها في تلبية احتياجات المجتمع وتطلعاته العلمية، إذ يسعى لاكتشاف حقائق جديدة تسهم في تنمية المعرفة الإنسانية، ويتكوّن البحث العلمي من مدخلات كالباحثين والأهداف، ومنهجية تشمل جمع البيانات، ومخرجات تتمثل في النتائج والتوصيات، وتُعد مخرجاته عنصراً محورياً في تطوير المجتمعات

من خلال دعم التنمية، وتصحيح المعلومات، وتعزيز التعلم واكتساب المهارات (عسكر، ٢٠١٦).

– خدمة المجتمع: تُعد خدمة المجتمع من وظائف الجامعة الأساسية، حيث تهدف إلى تمكين الأفراد من الاستفادة من خدماتها بما يلبي احتياجاتهم الفعلية، وتسهم في إعداد كوادر بشرية مؤهلة تُعزز التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويتجلى دور الجامعة في مواءمة التعليم مع احتياجات المجتمع وتطوير البرامج والنشاطات بما يواكب متطلبات العصر (فلوح، ٢٠١٦).

وتمثل المجالات السابقة مرتكزات رئيسة لتحقيق التنافسية بين الجامعات، إذ يسهم التعليم في إعداد الكوادر المؤهلة لسوق العمل، ويُعزز البحث العلمي الابتكار والتطور المعرفي، فيما تربط خدمة المجتمع الجامعة ببيئتها. ويؤدي تكامل هذه المجالات إلى دعم السياسات التنافسية، وتحقيق ميزة مستدامة تُمكّن الجامعة من مواكبة المتغيرات.

أهمية السياسة التنافسية:

– الكفاءة والاستجابة لاحتياجات المجتمع:

كما ورد في دراسة Jafar (٢٠١٥, ص ٣) أن أحد مبررات تعزيز التنافس بين مؤسسات التعليم العالي هو الحاجة إلى إنشاء أنظمة تعليمية أكثر تنوعاً وكفاءة واستجابة للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية، مما يدل على أن السياسة التنافسية تسهم في رفع كفاءة النظام الجامعي وجعله أكثر قدرة على تلبية متطلبات المجتمع والاقتصاد.

– تحسين الجودة والابتكار:

كما أشار Buschkamp & Seidenschnur (٢٠٢٤، ص٥٧١–٥٧٢) إلى أن الجامعات تتحول من كونها منظمات خبراء مترابطة بشكل فضفاض إلى مؤسسات ذات توجه استراتيجي تنافسي، مما يعني أن السياسة التنافسية تدفع الجامعات لتبني استراتيجيات جديدة لتحسين جودة التعليم والبحث العلمي وتعزيز الابتكار المؤسسي.

– استقطاب الموارد البشرية والمالية:

كما أوضح Secundo وآخرون (٢٠١٧) وVasiliev (٢٠٢٢، ص٢١٥٤) أن التنافسية تعني قدرة المؤسسة على تأمين موقع متميز يمكّنها من جذب الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس،

والتمويل، وغيرها من الموارد الأساسية. وبذلك تسهم السياسة التنافسية في تمكين الجامعات من استقطاب أفضل الموارد البشرية والمالية لزيادة قدرتها التنافسية.

- تحقيق الاستدامة والميزة التنافسية طويلة الأجل:

كما ورد في College Quarterly (٢٠١٥، ص٢٠) أن المؤسسات، عند تعرضها لضغوط مثل انخفاض أعداد الطلاب أو محدودية الموارد، تضطر إلى الابتكار والبحث عن أسواق جديدة من أجل البقاء. وهذا يشير إلى أن السياسة التنافسية تدفع الجامعات إلى الابتكار وتطوير برامج جديدة لضمان استدامتها وتحقيق ميزة تنافسية طويلة الأجل.

علاقة السياسة التنافسية برأس المال الفكري:

- رأس المال البشري

السياسة التنافسية تدفع الجامعات إلى استقطاب أفضل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والباحثين وتنمية مهاراتهم، كما ورد في Jafar (٢٠١٥، ص ٣) أن مؤسسات التعليم العالي تتنافس على أفضل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموارد، كما أشار Vasiliev (٢٠٢٢، ص٢١٥٤) إلى أن القدرة التنافسية تعني تأمين موقع متميز يمكّن المؤسسة من جذب هذه الموارد.

- رأس المال الهيكلي

تسعى الجامعات ضمن بيئة تنافسية إلى تطوير بنيتها التحتية الأكاديمية والبحثية والرقمية، وأوضح Buschkamp & Seidenschnur (٢٠٢٤، ص٥٧١-٥٧٢) أن الجامعات تحولت إلى مؤسسات ذات توجه استراتيجي تنافسي، مما يحفزها على بناء أنظمة قوية تدعم أهدافها، وأشار Jafar (٢٠١٥، ص١٥) إلى توسع الجامعات في البرامج ومراكز البحث والابتكار كجزء من استراتيجيات النمو.

- رأس المال العلاقي

تشجع السياسة التنافسية الجامعات على بناء شراكات وعلاقات استراتيجية مع الصناعة والمجتمع، وهذا مابينه Buschkamp & Seidenschnur (٢٠٢٤، ص٥٧٢) أن الجامعات باتت أكثر ارتباطاً بالجهات الخارجية لتعزيز موقعها التنافسي وتحقيق أثر مجتمعي.

- تحقيق الاستدامة والميزة التنافسية

عندما يتم استثمار هذه المكونات (البشري – الهيكلي – العلاقي)، تحقق الجامعات ميزة تنافسية مستدامة، وأكّد Jafar (٢٠١٥، ص٢٠) أن الضغوط تدفع المؤسسات إلى الابتكار والبحث عن أسواق جديدة للبقاء، ما يعزز مرونتها وتنوعها المؤسسي.

إدارة رأس المال الفكري:

مفهوم إدارة رأس المال الفكري: تعرف بأنها العلم الذي يُعنى بتخطيط وتنظيم وتوجيه وتنمية الموارد البشرية واستثمار معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم لتحقيق قيمة مضافة للمنظمة (أبو لبدة، ٢٠١٨). وهي عملية متكاملة لتحقيق الأهداف، وركيزة أساسية للتميز المؤسسي.

مبادئ إدارة رأس المال الفكري: ترتكز الإدارة الفاعلة لرأس المال الفكري على خمسة مبادئ أساسية ذكرها كلاً من الحاج (٢٠١٥) وأبو لبدة (٢٠١٨)، وبو سعد (٢٠١٨) كالآتي:

- الاستفادة من رأس المال الفكري عبر بناء علاقات طويلة الأمد مع المستفيدين والشركاء لدعم الأهداف.
- توفير الموارد اللازمة لبناء شبكة معلومات داخلية، وتعزيز الفرق، وتمكين التعلم المستمر.
- منح الحرية في طرح الأفكار، وتعزيز الإبداع الابتكار.
- توجيه المعلومات بشكل دقيق وبالكميات اللازمة فقط.
- هيكلة رأس المال الفكري عن طريق تخزين المعلومات في نظام منظم ومرن.

سمات الكفاءات المكونة لرأس المال الفكري: تتصف الكفاءات المكونة لرأس المال الفكري في الجامعات بمجموعة من الخصائص التي تُمكّنها من الإسهام الفاعل في تحقيق الأهداف المؤسسية وتعزيز الميزة التنافسية، ومن أبرزها ما يذكره العامري (٢٠٢٢)، والديراوي (٢٠٢١) بأنهم يتميزون بالمهارات العالية، والمرونة التكيفية، واستقلالية التفكير، والتفاعل بحرية في مختلف البيئات، إضافة إلى اتصافهم بالمبادرة والتجديد الفكري، وتبادل الخبرات، والإضافة المعرفية.

أهمية رأس المال الفكري في الجامعات: يمثل رأس المال الفكري محورًا استراتيجيًا في تطوير أداء الجامعات، وتتمثل أوجه أهميته فيما يلي:

– يتضمن الأصول غير الملموسة كالمعرفة، والمهارات، التي تمكّن الجامعة من تحويل مواردها إلى قيمة مضافة (عبد القادر، ٢٠١٤، ص ١٤).

– يعكس القدرات العالية لدى بعض الأفراد التي تسهم في تعظيم الأصول، وتعزيز الاستفادة من الخدمات الجامعية (قشطة، ٢٠١٥، ص ١٨).

كما يشير الراشدي (٢٠١٧) إلى أن استثمار رأس المال الفكري في الجامعات يُعد عاملًا حاسمًا في بناء منظمات تعليمية ذكية تعتمد على التكنولوجيا وتعزز بيئة العمل المهنية، وتُسهم هذه المعرفة في دعم النمو والتنافس، كما تعزز جهود التنمية المستدامة.

وبالتالي فإن إدارة رأس المال الفكري في الجامعات ضرورة استراتيجية لضمان استدامة التنافسية والابتكار، إذ يسهم الاستثمار الفعال فيه في رفع جودة التعليم والبحث، مما يعزز تميز الجامعة في بيئة أكاديمية تنافسية متزايدة.

أهداف إدارة رأس المال الفكري في الجامعات: تسعى الجامعات إلى إدارة فعّالة لرأس المال الفكري بهدف تحقيق قيمة مضافة، وتعزيز الدعم المادي. وتتمثل أهداف هذه الإدارة فيما يشير إليه مشرف (٢٠١٣) من مساهمته في تحويل الجامعة إلى مؤسسة معرفية تعتمد بنية تكنولوجية تدعم تطبيق إدارة المعرفة، وتعزز التبادل الفكري والمعرفي. وما يذكره عبد القادر (٢٠١٤) من تحقيق العوائد المختلفة من الاستثمارات، وتعظيم فوائد الأنشطة الجامعية، والتسويق الجامعي، وتحسين المنافسة من خلال مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، وزيادة كفاءة استخدام الموارد.

مجالات رأس المال الفكري في الجامعات: يتكون من ثلاث مجالات رئيسية: رأس المال البشري، ويشمل المهارات والقدرات ورأس المال التنظيمي، ويشمل القدرات التنظيمية، والثقافة المؤسسية؛ ورأس المال العلاقاتي، ويشمل العلاقات الجامعية المتنوعة. وفيما يلي تفصيل لهذه المجالات:

– مجال رأس المال البشري: ويمثل أحد مصادر القوة في الجامعات، باعتباره أساسًا لرأس المال الفكري ومحركًا رئيسًا للربحية في اقتصاد المعرفة. وتعتمد الجامعات على تطويره لتحقيق الميزة التنافسية. ويعرّف بأنه "مجموعة من الخبرات والمعارف والطاقات والحماس والإبداع والصفات التي يمتلكها العاملون في المؤسسة ويستثمرونها في العمل" (صبح، ٢٠١٣، ص ٣٢).

ويتكون رأس المال البشري من عدة أبعاد رئيسية كالمعرفة الضمنية، والمهارات والقدرات، والخبرة العلمية، والابتكار، والاندماج في فرق العمل (المطيري والفضلي، ٢٠٢٠). وتتمثل المؤشرات الرئيسة له في قدرة الجامعة على جذب الكفاءات والاحتفاظ بها، وتنوّع هيئة التدريس، وتطبيق آليات فعّالة لإدارة الموارد البشرية.

- مجال رأس المال التنظيمي: يُعد أحد المكونات الرئيسة لرأس المال الفكري، ويمثل البنية التحتية الداعمة لرأس المال البشري بما يشمله من نظم، وإجراءات، وهياكل، وقواعد بيانات تساعد على تحويل المعرفة إلى قيمة مضافة. ويعرفه شعبان (٢٠١١، ص ٥٢) بالمعرفة الصريحة الكامنة في الهياكل والأنظمة والإجراءات التنظيمية، والتي تسهم في تحقيق قيمة مضافة للمؤسسة. ويشير الرضا (٢٠١٧، ص ٢٠) إلى أن رأس المال التنظيمي يتكون من عدة أبعاد رئيسية منها: براءات الاختراع، وحقوق النشر، والعلامة التجارية التي تمثل هوية الجامعة، ومقاييس الجودة، وأنظمة المعلومات.

- مجال رأس مال العلاقات: ويسمى رأس المال (الزبائني)، ويشير إلى قيمة الشبكات والعلاقات التي تربط المؤسسة بمحيطها الخارجي، وتظهر في شكل رضا وولاء العملاء تجاه المؤسسة، ويُعرّف بأنه ناتج التفاعل بين الجامعة ومستفيديها الأساسيين. وتُعد جودة هذه العلاقات من العوامل الرئيسة في خلق القيمة المؤسسية، إذ تشمل الجهات الخارجية التي تدعم احتياجات الجامعة، والعملاء المحتملين، فضلاً عن السمعة المؤسسية الإيجابية التي تعزز مكانتها (بو سعد، ٢٠١٨).

ويتكوّن رأس مال العلاقات من الشبكات: وتمثل الجهات الخارجية المؤثرة في مستقبل الجامعة، والعملاء الجدد: ويشكّلون الفرص المستقبلية لتوسيع قاعدة المستفيدين، والعلامات التجارية: وتعكس مكانة الجامعة وقدرتها على التميز (مشرف، ٢٠١٣)، وتسهم هذه المكونات في تعزيز مكانة الجامعة وتوسيع نطاق تأثيرها.

معوقات إدارة رأس المال الفكري في الجامعات: يذكر الراشدي (٢٠١٧، ص ٨٣–٨٥)، والقباطي وقراضة (٢٠١٩، ص ٣٥٣–٣٥٤) أن إدارة رأس المال الفكري في الجامعات تواجه عددًا من التحديات، يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية:

– المعوقات التنظيمية: وهي التحديات المتعلقة باللوائح والتشريعات، كضعف التشريعات المحفزة للإبداع، وعدم كفاية البرامج الموجهة لتلبية احتياجات الكوادر، إضافة إلى غياب الثقافة المؤسسية الداعمة لتبادل المعرفة، والمركزية في القيادة واتخاذ القرار، وغموض الأدوار الوظيفية.

– المعوقات المادية: وهي الصعوبات المرتبطة بالموارد المالية والتجهيزات والمباني الجامعية، كقلة الحوافز المادية، وعدم كفاية القاعات المجهزة لعقد البرامج التدريبية وورش العمل، بالإضافة إلى نقص الميزانية المخصصة لدعم أنشطة التعلم. كما تعاني المؤسسات من ضعف كفاءة الشبكات في تسهيل تدفق المعلومات، وقلة توفر أنظمة متكاملة لبناء قواعد بيانات خبرات العاملين، فضلاً عن عدم توافق بعض المباني مع متطلبات عمليات التعلم والتعليم.

– المعوقات البشرية: وهي العوامل النفسية والسلوكية المؤثرة على إدارة رأس المال الفكري، كنقص مهارات البحث العلمي لدى الأفراد، وعدم الوعي بالتبادل المعرفي، وضعف مهارات العمل الجماعي والإنتاج العلمي.

الدراسات السابقة:

نستعرض هنا مجموعة من الدراسات المتعلقة برأس المال الفكري والقدرة التنافسية، تم عرضها وفقًا للترتيب الزمني لها، مع بيان هدف الدراسة ومنهجها وأداتها وعينتها وأبرز نتائجها، كما يلي:

حيث هدفت دراسة أبو رومان (Abu -Rumman, 2018) إلى تحديد العوامل المؤثرة في تحقيق الميزة التنافسية من خلال تنمية رأس المال الفكري، وتطوير إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على استبانة إلكترونية لعينة من ثلاث جامعات، وتوصلت إلى أن العوامل البشرية تلعب الدور الأبرز في تحقيق الميزة التنافسية وتنفيذ استراتيجيات إدارة المعرفة، في حين تواجه المؤسسات معوقات هيكلية تعيق تبادل المعرفة وضعفًا في استخدام تكنولوجيا الاتصالات. فيما جاءت دراسة الأمير (٢٠١٨) لتقيس توافر متطلبات إدارة رأس المال الفكري (السياسات التنافسية، الثقافة التنظيمية، البنية التنظيمية الداعمة، وكفاءة أعضاء هيئة التدريس) وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية، من خلال جودة الأداء في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة من (٦٠٠) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج توافرًا متوسطًا للمتطلبات،

باستثناء البنية التنظيمية الداعمة التي حازت تقييمًا مرتفعًا، مع وجود ارتباط إيجابي بين هذه المتطلبات وجودة الأداء الجامعي. وكذلك هدفت دراسة الشقري (٢٠١٨) إلى تقييم واقع إدارة رأس المال الفكري في جامعة الملك سعود، وتحديد متطلباتها ومعوقات تنفيذها، مع اقتراح تصور إداري لتعزيز الميزة التنافسية، واعتمدت المنهج الوصفي، ووزعت استبانة على (٣٧٧) من القيادات الأكاديمية وموظفي الجامعة. وأظهرت النتائج أن إدارة رأس المال الفكري تسهم بدرجة عالية جدًا في تعزيز الميزة التنافسية، وأن التطور الهيكلي الإداري يعد ركيزة أساسية داعمة لهذه الميزة. كما هدفت دراسة الطريس وشمعون (٢٠١٨) إلى استكشاف دور رأس المال الفكري وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تعيق الاستثمار الأمثل لرأس المال الفكري في جامعة شقراء، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات من بعض أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة. وكشفت عن وجود ارتباط طردي قوي بين استقطاب والمحافظة على رأس المال الفكري ومستلزمات إدارة الجودة الشاملة، وكذلك بين صناعة وتنشيط رأس المال الفكري ومتطلبات إدارة الجودة. فيما هدفت دراسة مبروك (٢٠١٩) إلى قياس مستوى توافر أبعاد رأس المال الفكري والميزة التنافسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي، ووزعت استبانة على (٣٧٨) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج توافرًا مرتفعًا لأبعاد رأس المال البشري والمعلوماتي، وأبعاد التميز التنافسي (الجودة المتفوقة، الإبداع، الكفاءة المتفوقة)، بينما كانت أبعاد رأس المال التنظيمي والعلاقاتي متوسطة التوافر كما أثبتت وجود علاقات جوهرية بين معظم أبعاد رأس المال الفكري والتميز التنافسي، باستثناء رأس المال التنظيمي الذي لم يؤثر بشكل جوهري على الإبداع. بينما هدفت دراسة حسانين (٢٠٢١) إلى استكشاف دور رأس المال الفكري كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية لدى القيادات الجامعية في الجامعات المصرية، مع التأكيد على أهمية الإدارة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس كعامل رئيس للنجاح في ظل المنافسة العالمية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لرأس المال الفكري، وضعف اهتمام القيادات الجامعية بصناعة وتنشيط والمحافظة على رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية. كما هدفت دراسة العودة والمقري (٢٠٢١) إلى اقتراح استراتيجية لتطوير إدارة رأس المال الفكري بجامعة الملك سعود، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والوثائقي، وطبقت استبيان على

(٣٦٦) من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج توافر نقاط القوة الداخلية لإدارة رأس المال الفكري بدرجة متوسطة، والفرص الخارجية بدرجة كبيرة. وهدفت دراسة حسين (٢٠٢٢) إلى تنمية رأس المال الفكري كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية في الجامعات المصرية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن نجاح الجامعات يرتبط باستثمار رأس المال الفكري، خصوصًا في الكفاءات البشرية، وأن الاهتمام به في الجامعات المصرية لا يزال غير كافٍ لدعم التنافسية بفعالية. فيما سعت دراسة مخلوف (٢٠٢٢) إلى تحديد مدى اهتمام جامعة السويس برأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبيّنت النتائج أن الجامعة تهتم برأس المال الفكري دون تحقيق ميزة تنافسية محليًا أو إقليميًا، بسبب تحديات مثل ضعف التعاون الدولي وقلة الموارد والتجهيزات. وكذلك جاءت دراسة (Santati, et.al., 2024) لكشف العلاقة بين رأس المال الفكري والميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي في إندونيسيا، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على بيانات من ٦٦ جامعة إندونيسية حاصلة على اعتماد مؤسسي، وخلصت إلى أن رأس المال الهيكلي والعلاقاتي يؤثران إيجابًا على الميزة التنافسية، بينما لا يؤثر رأس المال البشري بشكل معنوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

– تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، كالتركيز على قياس الواقع الفعلي لإدارة رأس المال الفكري كدراسة الشقري (٢٠١٨) ، والسعي إلى قياس أثر أبعاده على التنافسية كدراسة مبروك (٢٠١٩) ، و(Abu-Rumman, 2018)، بينما اتجهت دراسة الطريس وشمعون (٢٠١٨) إلى استكشاف علاقة رأس المال الفكري بالجودة الشاملة. وتتقاطع الدراسة الحالية مع دراسات الأمير (٢٠١٨)، وأبو رومان (Abu-Rumman, 2018)، والعودة والمقري (٢٠١٩)،وسنتاتي (Santati, et.al., 2024) في دراسة العلاقة بين رأس المال الفكري والميزة التنافسية في الجامعات، إلا أنها تنفرد بتركيزها على تحليل سياسات العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس.

– تتفق الدراسة الحالية مع دراسات مثل الأمير (٢٠١٨) ، والشقري (٢٠١٨) ومبروك (٢٠١٩)، والعودة والمقري (٢٠٢١) في استخدام المنهج الوصفي المسحي بتطبيق الاستبانة كأداة له إلا أنها تتميز باستخدام المنهج المختلط، بإضافة المقابلات كأداة نوعية.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات الأمير (٢٠١٨) ، ومبروك (٢٠١٩) في استهداف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

- ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، يتضح أن معظمها ركز على العلاقة بين رأس المال الفكري والميزة التنافسية بشكل عام، دون تناول تفصيلي لدور السياسات المؤسسية، وبشكل خاص السياسات التنافسية كأداة استراتيجية لتعزيز هذه العلاقة. وتتمثل الفجوة التي تسعى الدراسة الحالية إلى سدها في: تحليل سياسات العمل التنافسية بوصفها محفزا مباشرًا لإدارة رأس المال الفكري في السياق الأكاديمي السعودي، وهو ما لم تعالجه الدراسات السابقة بصورة منهجية.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملائمته للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد والبالغ عددهم (٣١٣٦) عضو، وفي ضوء معايير اختيار العينة وتحديد حجمها من المجتمع، اختيرت عينة عشوائية باستخدام جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد الحجم المناسب من مجتمع مكون من (٣١٣٦) عضو هيئة تدريس، حيث أوصى الجدول بحجم عينة (٣٤١) فرداً، ومع إضافة نسبة للتعويض عن الفاقد في الاستجابة، تم توزيع الاستبانة على (٣٦٢) عضو هيئة تدريس.

أدوات الدراسة:

الاستبانة: قامت الباحثة بتصميم استبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

(أ) تحديد الهدف من الاستبانة: الإجابة عن السؤال الأول، والمتعلق بواقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم.

(ب) الصورة الأولية للاستبانة: تكونت في صورتها الأولية من أربع مجالات هي: مجال رأس المال البشري، ومجال رأس المال الهيكلي، ومجال رأس المال العلاقاتي، ومجال السياسات التحفيزية. وتكون مجال رأس المال البشري من ست عبارات، ومجال رأس المال الهيكلي من سبع عبارات، ومجال رأس المال العلاقاتي ست عبارات، ومجال السياسات التحفيزية سبع عبارات بمجموع ست وعشرين عبارة للاستبانة في صورتها الأولية.

(ج) الصورة النهائية للاستبانة: بعد عرض الاستبانة على السادة المحكمين المختصين والاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية، لتشمل جزأين رئيسيين:

– الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وهي الكلية والخبرة التعليمية.

– الجزء الثاني: ويتعلق بواقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم، وفق أربع مجالات هي: مجال رأس المال البشري، ومجال رأس المال الهيكلي، ومجال رأس المال العلاقاتي، ومجال السياسات التحفيزية، وتكونت عبارات كل مجال من خمس عبارات، بمجموع عشرين عبارة للاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاستبانة: استخدمت الدراسة نوعين من الصدق:

– صدق المحكمين: ويسمى بالصدق الظاهري، حيث عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين؛ بهدف الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل صياغة عبارات الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم، وقد اتفقوا جميعاً على أن الأداة بصورتها النهائية صالحة لتحقيق الهدف منها. وقد أُعطي لكل فقرة وزناً متدرجاً وفق مقياس (ليكرت) الخماسي للكشف عن واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظرهم، وذلك كما يأتي:

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	4	3	2	1

- صدق الاتساق الداخلي: تحققت الباحثة من صدق الاستبانة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداء المستجيبين على الاستبانة، باستخدام معامل الارتباط Pearson's Correlation حيث تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرات في كل محور على حدة بالاستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه وفق الجدولين (١) و (٢) كما يلي:

الجدول (١): معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (العينة الاستطلاعية ٣٠)

رقم الفقرة		رأس المال البشري	رأس المال الهيكلي	رأس المال العلاقاتي	السياسات التحفيزية
1	معامل الارتباط	.681**	.886**	.847**	.827**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.002	.000
2	معامل الارتباط	.717**	.934**	.772**	.864**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
3	معامل الارتباط	.873**	.910**	.841**	.917**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
4	معامل الارتباط	.895**	.874**	.942**	.868**
	مستوى الدلالة	.000	.019	.000	.000
5	معامل الارتباط	.824**	.892**	.731**	.844**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليها العبارة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر صدق الاتساق لفقرات الاستبانة.

الجدول (٢): معامل الارتباط بيرسون لارتباط المجالات فيما بينها، وارتباط المجالات بالأداة ككل (العينة الاستطلاعية ٣٠)

المجال		رأس المال البشري	رأس المال الهيكلي	رأس المال العلاقاتي	السياسات التحفيزية
رأس المال البشري	معامل الارتباط	1			
	مستوى الدلالة				
رأس المال الهيكلي	معامل الارتباط	.800**	1		
	مستوى الدلالة	.000			
رأس المال العلاقاتي	معامل الارتباط	.736**	.790**	1	
	مستوى الدلالة	.000	.000		
السياسات التحفيزية	معامل الارتباط	.733**	.750**	.693**	
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	
المتوسط الكلي	معامل الارتباط	.899**	.930**	.889**	.887**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية، وكذلك ارتباط المجالات فيما بينها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة، واعتبارها صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach Alpha، واتضح أن معامل الثبات العام للأداة عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٦)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وجدول (٣) يوضح معاملات ثبات الأداة.

الجدول (٣): قيم معامل الثبات لمجالات الدراسة والأداة ككل

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	رأس المال البشري	5	0,86
٢	رأس المال الهيكلي	5	0,94
٣	رأس المال العلاقاتي	5	0,88
٤	السياسات التحفيزية	5	0,91
	الأداة ككل	20	0,96

أداة المقابلة: قامت الباحثة ببناء أداة المقابلة للإجابة عن السؤال الثاني بهدف استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد حول الاجراءات المقترحة لسياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري من وجهة نظرهم. وتم عرضها على (٣) من السادة المحكمين المتخصصين؛ بهدف الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل صياغة أسئلة المقابلة في ضوء الاستفادة من آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم، وقد اتفقوا جميعاً على أن الأداة بصورتها النهائية صالحة لتحقيق الهدف منها.

تم تطبيق المقابلة على (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد ممن يتبوؤون مواقع قيادية في الكليات والأقسام، ثلاثة منهم يحملون درجة الأستاذية والبقية يحملون درجة أستاذ مشارك.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي Mean: وذلك لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء مجالات الدراسة المختلفة، واستخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المجالات.

الانحراف المعياري Deviation: لقياس مدى التشتت في إجابات العينة إزاء كل عبارة من عبارات الاستبانة.

معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha: للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

لتسهيل تفسير النتائج، اعتمدت الباحثة الأسلوب التالي لتصنيف مستويات الإجابة على بنود الاستبانة، وأُعطي وزناً للبدائل: (موافقة بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة= ١)، ثم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف الآتي ليكون مؤشراً على درجة موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة على النحو التالي:

اعتبار المتوسطات الحسابية الأقل من (٢,٦٠) مؤشراً منخفضاً في موافقة أفراد العينة على العبارة.

اعتبار المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٢,٦١ – ٣,٤٠) مؤشراً متوسطاً في موافقة أفراد العينة على العبارة.

اعتبار المتوسطات الحسابية الأعلى من (٣,٤١) مؤشراً عالياً في موافقة أفراد العينة على العبارة.

الجدول (٤): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الاستبانة.

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	4.21 – 5.00
عالية	3.41 - 4.20
متوسطة	2.61 – 3.40
متدنية	1.81 – 2.60
متدنية جداً	1.00 – 1.80

النتائج ومناقشتها:

أولاً: تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول: ما واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٥): المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على جميع المجالات والدرجة الكلية لسياسة لعمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري

م	المجال	الترتيب	المتوسط	الانحراف	درجة الموافقة
1	سياسات تنمية رأس المال البشري	1	3.82	.926	عالية
2	سياسات دعم رأس المال الهيكلي	4	3.74	1.000	عالية
3	سياسات دعم رأس المال العلاقاتي	2	3.80	.923	عالية
4	السياسات التحفيزية المؤسسية	3	3.77	.975	عالية
المتوسط الكلي			3.78	.931	عالية

من نتائج الجدول السابق يتضح أن واقع سياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد جاء بدرجة موافقة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٧٨) بانحراف معياري (٠,٩٣١)، مما يدل على إدراك إيجابي نسبي من قبل أعضاء هيئة التدريس لوجود سياسات تنافسية تدعم رأس المال الفكري في الجامعة. وقد جاء مجال سياسات تنمية رأس المال البشري في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٩٢٦)، ما يعكس اهتمام الجامعة بتنمية مهارات ومعارف وخبرات أعضاء هيئة التدريس، وهو ما يشير إلى وعي إداري بأهمية العنصر البشري كأصل استراتيجي في بيئة التعليم العالي. أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب سياسات دعم رأس المال العلاقاتي بمتوسط (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٩٢٣)، مما يدل على وجود توجه لتعزيز العلاقات المهنية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة وخارجها، بما يسهم في تحسين البيئة التشاركية ونقل المعرفة.

تلاه في الترتيب مجال السياسات التحفيزية المؤسسية، الذي حصل على متوسط (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,٩٧٥)، مشيراً إلى وجود سياسات مؤسسية تشجع الأداء وتكافئ الإنجاز، لكنها قد تحتاج إلى تعزيز أكبر لتحقيق فاعلية أكبر في دعم رأس المال الفكري. أما سياسات دعم رأس المال الهيكلي فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٠٠٠)، مما قد يعكس حاجة الجامعة إلى تطوير البنية التنظيمية ونظم المعرفة والتقنيات الداعمة لعمليات التعليم والبحث، وهي مكونات تعد ضرورية لاحتضان وتفعيل رأس المال الفكري بصورة أكثر تكاملاً. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن هناك أساساً جيداً للسياسات التنافسية في الجامعة، مع وجود فرص لتحسين التكامل بين مختلف أنواع رأس المال الفكري.

المجال الأول: سياسات تنمية رأس المال البشري:

الجدول (٦): المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول سياسات تنمية رأس المال البشري

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
1	تُوفّر الجامعة فرص تدريب مهني وأكاديمي تسهم في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وتعزيز كفاءتهم.	ك	9	16	71	153	95	3.90	.947	1	عالية
		%	2.6	4.7	20.6	44.5	27.6				
2	تعتمد الجامعة نظام ترقية قائم على معايير أداء	ك	-	22	107	102	113	3.89	.941	2	عالية
		%	-	6.4	31.1	29.7	32.8				

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
	واضحة، مما يعزز التنافس المهني بين أعضاء هيئة التدريس										
3	تُشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التميز في التدريس والبحث من خلال آليات دعم تنافسية	ك	29	11	87	91	126	3.80	1.212	4	عالية
		%	8.4	3.2	25.3	26.5	36.6				
4	تُقدّم الجامعة برامج للتفرغ العلمي تُسهم في تطوير القدرات الفكرية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس..	ك	29	2	72	120	121	3.88	1.154	3	عالية
		%	8.4	0,58	20.9	34.9	35.2				
5	تُخصص الجامعة حوافز مالية ومعنوية مبنية على الأداء الأكاديمي المتميز بشكل يدعم بيئة العمل التنافسية	ك	18	44	86	93	103	3.64	1.185	5	عالية
		%	5.2	12.7	25	27	29.9				
	المتوسط الحسابي العام لسياسات تنمية رأس المال البشري							3.82	.926	عالية	

يبين الجدول السابق أن سياسات تنمية رأس المال البشري جاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٩٢٦)، وتراوحت متوسطات استجابات عينة الدراسة حول عبارات سياسات تنمية رأس المال البشري بين (٣,٦٤ – ٣,٩٠)، وبدرجة موافقة عالية على جميع العبارات. وتتفق هذه النتيجة مع كلاً من (Abu -Rumman, 2018) ومبروك (٢٠١٩) وحسين (٢٠٢٢)، فيما تختلف مع دراسة (Santati, et.al., 2024). وقد جاءت العبارة رقم (١): "تُوفّر الجامعة فرص تدريب مهني وأكاديمي تسهم في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وتعزيز كفاءتهم" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري (٠,٩٤٧). ويُعزى ذلك إلى فاعلية السياسات التدريبية بالجامعة في تلبية الاحتياجات التطويرية لأعضاء هيئة التدريس من خلال البرامج المتخصصة وتوفير فرص التطوير المهني المستمرة، كما جاءت العبارة رقم (٢): "تعتمد الجامعة نظام ترقية قائم على معايير أداء واضحة، مما يعزز التنافس المهني بين أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٩٤١)، ويعزى ذلك لوجود نظم ترقية شفافة تعتمد على معايير معلنة كالبحث العلمي، والنشر، والتقويم التدريسي، ما يمنح الأعضاء الثقة في عدالة النظام ويشجعهم على بذل جهد أكبر لتحقيق التميز المهني. وجاءت العبارة رقم (٤): "تُقدّم الجامعة برامج للتفرغ العلمي تُسهم في تطوير القدرات الفكرية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٨٨) وانحراف معياري (١,١٥٤). ويُعزى هذا إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية هذه البرامج في تمكينهم من التفرغ للبحث العلمي والتطوير الذاتي، إلا أن الانحراف المعياري المرتفع يشير إلى تفاوت في فرص الاستفادة أو صعوبات إدارية وتنظيمية قد تحدّ من الوصول العادل إلى تلك الفرص. كما جاءت العبارة رقم (٣): "تُشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التميز في التدريس والبحث من خلال آليات دعم تنافسية" بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٢١٢). ويعزى ذلك لوجود حوافز أو فرص تنافسية مثل الجوائز أو التقدير المعنوي، إلا أن التباين العالي في الاستجابات يعكس تفاوتًا في وضوح هذه الآليات، أو في مدى الاستفادة منها بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة. وجاءت العبارة رقم (٥): "تُخصص الجامعة حوافز مالية ومعنوية مبنية على الأداء الأكاديمي المتميز بشكل يدعم بيئة العمل التنافسية" بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (٣,٦٤) وانحراف معياري (١,١٨٥). ويُعزى ذلك إلى احتمالية ضعف فعالية نظام الحوافز الحالية

أو عدم انتظامه، أو وجود فجوة بين الأداء الأكاديمي والاعتراف المادي والمعنوي به، مما قد يقلل من أثر هذه السياسة في تحفيز الأداء الأكاديمي التنافسي.

المجال الثاني: سياسات دعم رأس المال الهيكلي:

الجدول (٧): المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول سياسات دعم رأس المال الهيكلي

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
1	تعتمد الجامعة لوائح تنظيمية واضحة تُحدّد المسؤوليات والصلاحيات الأكاديمية بدقة وشفافية.	ك	18	10	65	145	106	3.90	1.038	1	عالية
		%	5.2	2.9	18.9	42.2	30.8				
2	تتبنى الجامعة نظم تقييم شفافة تُمكّن من الحكم العادل على أداء أعضاء هيئة التدريس.	ك	9	28	113	114	80	3.66	1.006	4	عالية
		%	2.6	8.1	32.8	33.1	23.3				
3	تتبع الجامعة سياسة عادلة في توزيع الفرص والموارد الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس	ك	29	27	82	91	115	3.69	1.246	3	عالية
		%	8.4	7.8	23.8	26.5	33.4				

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
4	تتيح الجامعة استقلالية أكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في إعداد المقررات وتطوير أساليب التعليم.	ك	27	33	77	112	95	3.62	1.206	5	عالية
		%	7.8	9.5	22.4	32.6	27.6				
5	تتضمن السياسات المؤسسية آليات لحماية حقوق الملكية الفكرية لأعضاء هيئة التدريس وتوثيق إنتاجهم العلمي.	ك	18	21	72	118	115	3.85	1.113	2	عالية
		%	5.2	6.1	20.9	34.3	33.4				
	المتوسط الحسابي العام لسياسات دعم رأس المال الهيكلي							3.74	1.000	عالية	

يبين الجدول السابق أن سياسات دعم رأس المال الهيكلي جاءت بمتوسط الحسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٠٠٠) وتراوحت متوسطات استجابات عينة الدراسة حول عبارات سياسات تنمية رأس المال الهيكلي بين (٣,٦٢ – ٣,٩٠) وانحراف معياري بين (١,٢٤٦ – ١,٠٣٨)، وبدرجة موافقة عالية على جميع العبارات. وقد اتفقت بذلك مع دراسة الأمير (٢٠١٨) والشقري (٢٠١٨) وكذلك (Santati, et.al., 2024)، فيما تختلف مع دراسة مبروك (٢٠١٩). وجاءت العبارة رقم (١): "تعتمد الجامعة لوائح تنظيمية واضحة تُحدّد المسؤوليات والصلاحيات الأكاديمية بدقة وشفافية" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٩٠) وانحراف معياري (١,٠٣٨)، ويُعزى ذلك لوضوح الأطر التنظيمية والإدارية التي تحكم العمل الأكاديمي، الأمر الذي يعزز الثقة المؤسسية ويقلل من

الغموض الإداري، كما أن اعتماد لوائح مكتوبة ومنشورة يسهم في تعزيز الشفافية وتوزيع الأدوار بشكل منصف. كما جاءت العبارة رقم (٥): "تتضمن السياسات المؤسسية آليات لحماية حقوق الملكية الفكرية لأعضاء هيئة التدريس وتوثيق إنتاجهم العلمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٨٥) وانحراف معياري (١,١١٣)، ويعكس ذلك وعي الجامعة بأهمية صون الحقوق الفكرية كعنصر محوري في بيئة أكاديمية منتجة، وقد يعود إلى اتباع الجامعة لسياسات توثيق إلكترونية وممارسات إدارية تحفز على حماية الملكية الفكرية، ما يمنح الأعضاء ثقة أكبر في بيئة العمل العلمي. وجاءت العبارة رقم (٣): "تتبع الجامعة سياسة عادلة في توزيع الفرص والموارد الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٦٩) وانحراف معياري (١,٢٤٦)، ويعزى ذلك لوجود أنظمة تضمن الحد الأدنى من العدالة في توزيع الموارد، مثل فرص التدريب أو الإجازات العلمية، إلاّ أن الانحراف المعياري العالي يشير إلى تفاوت في الرضا بين الأعضاء، ما قد يُعزى إلى تفاوت فعلي في فرص الوصول أو شعور بعدم التكافؤ في بعض الكليات أو الأقسام. كما جاءت العبارة رقم (٢): "تتبنى الجامعة نظم تقييم شفافة تُمكّن من الحكم العادل على أداء أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٣,٦٦) وانحراف معياري (١,٠٠٦)، ويُعزى ذلك لجهود الجامعة في تطوير آليات تقييم تعتمد على الأداء الأكاديمي والبحثي، غير أن تفاوت تطبيق هذه الأنظمة، أو غياب تغذية راجعة واضحة عنها، قد يؤثر في مستوى الثقة بها من قبل أعضاء هيئة التدريس. فيما جاءت العبارة رقم (٤): "تتيح الجامعة استقلالية أكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في إعداد المقررات وتطوير أساليب التعليم" بالمرتبة الخامسة بمتوسط (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٢٠٦)، ويُعزى ذلك إلى وجود بعض القيود التنظيمية والإدارية التي تحدّ من استقلالية أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار الأكاديمي الفردي.

المجال الثالث: سياسات دعم رأس المال العلاقاتي:

الجدول (٨): المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول سياسات دعم رأس المال العلاقاتي

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
١	تشجع الجامعة على التعاون الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف الكليات والتخصصات.	ك	25	15	72	131	101	3.78	1.134	3	عالية
		%	7.3	4.4	20.9	38.1	29.4				
2	تدعم الجامعة إقامة شراكات علمية مع مؤسسات تعليمية وبحثية على المستويين المحلي والدولي	ك	-	19	109	121	95	3.85	.891	1	عالية
		%		5.5	31.7	35.2	27.6				
3	تُوفّر الجامعة فرصًا للمشاركة في المؤتمرات والملتقيات العلمية لتعزيز التواصل الأكاديمي	ك	36	10	66	114	118	3.78	1.244	4	عالية
		%	10.5	2.9	19.2	33.1	34.3				
4	تُهيئ الجامعة بيئة محفزة لتبادل المعرفة والخبرات بين الزملاء داخل المؤسسة	ك	29	1	100	106	108	3.76	1.150	5	عالية
		%	8.4	0.29	29.1	30.8	31.4				
5	تعترف الجامعة بالمشروعات البحثية المشتركة وتشجع التعاون المؤسسي ضمن إطار تنافسي	ك	9	30	95	91	119	3.82	1.085	2	عالية
		%	2.6	8.7	27.6	26.5	34.6				
	المتوسط الحسابي العام لسياسات دعم رأس المال العلاقاتي							3.80	.923	عالية	

يبين الجدول السابق أن سياسات دعم رأس المال العلاقاتي جاءت بمتوسط (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٩٢٣)، وتراوحت متوسطات استجابات عينة الدراسة حول عبارات سياسات تنمية رأس المال العلاقاتي بين (٣,٧٦ – ٣,٨٥)، وانحراف معياري بين (١,٢٤٤ – ٠,٨٩١)، وبدرجة موافقة عالية على جميع العبارات. وتتفق بذلك مع دراسة (Santati, et.al., 2024) وجاءت العبارة رقم (٢): "تدعم الجامعة إقامة شراكات علمية مع مؤسسات تعليمية وبحثية على المستويين المحلي والدولي" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٨٥) وانحراف معياري (٠,٨٩١) ويُعزى ذلك لجهود الجامعة في توقيع مذكرات تفاهم واتفاقيات تعاون مع جامعات ومراكز بحثية محلية وعالمية، مما يسهم في توسيع آفاق التفاعل الأكاديمي وتبادل الخبرات البحثية على نطاق واسع. كما جاءت العبارة رقم (٥): "تعترف الجامعة بالمشروعات البحثية المشتركة وتشجع التعاون المؤسسي ضمن إطار تنافسي" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٨٢) وانحراف معياري (١,٠٨٥)، ويعزى ذلك لوجود سياسات فعلية تشجع على العمل البحثي الجماعي داخل الجامعة أو عبر المؤسسات، مما يعزز مبدأ الفريق البحثي ويزيد من الإنتاجية العلمية في بيئة تنافسية تدعم التميز والجودة. وجاءت العبارة رقم (١): "تشجع الجامعة على التعاون الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف الكليات والتخصصات" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,١٣٤)، ويُعزى ذلك إلى وجود مبادرات داخلية تشجع على التكامل المعرفي والتداخل التخصصي، لكن قد تكون هذه المبادرات غير مفعّلة بنفس الدرجة في جميع الكليات، مما يفسر درجة الانحراف الملحوظة. كما جاءت العبارة رقم (٣): "تُوفّر الجامعة فرصًا للمشاركة في المؤتمرات والملتقيات العلمية لتعزيز التواصل الأكاديمي" بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,٢٤٤)، ورغم أن التقدير العام إيجابي، فإن الانحراف المعياري المرتفع يُعزى إلى التفاوت في فرص المشاركة، إما بسبب تفاوت الدعم المالي أو تفاوت المعلومات حول فرص المؤتمرات، مما يؤدي إلى تباين في استفادة أعضاء هيئة التدريس. وجاءت العبارة رقم (٤): "تُهيئ الجامعة بيئة محفزة لتبادل المعرفة والخبرات بين الزملاء داخل المؤسسة" على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,١٥٠)، ويُفسّر ذلك بوجود جهود لبناء بيئة تفاعلية، إلاّ أن الواقع العملي يشهد ضعفًا في بعض المبادرات المؤسسية الرسمية التي تدعم التبادل المعرفي والتفاعل المستمر بين الأعضاء بشكل ممنهج.

المجال الرابع: السياسات التحفيزية المؤسسية:

الجدول (٨) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول السياسات التحفيزية المؤسسية

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
1	تمنح الجامعة جوائز دورية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع.	ك	18	2	71	147	106	3.93	1.004	1	عالية
		%	5.2	0.58	20.6	42.7	30.8				
2	توفر الجامعة تمويلًا داخليًا لدعم المبادرات التطويرية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس.	ك	-	20	147	105	72	3.67	.872	5	عالية
		%	-	5.8	42.7	30.5	20.9				
3	تعتمد الجامعة معايير كفاءة ومهارات مهنية في اختيار القيادات الأكاديمية، بما يعزز العدالة التنافسية.	ك	36	18	78	78	134	3.74	1.307	3	عالية
		%	10.5	5.2	22.7	22.7	39				
4	تتيح السياسات المؤسسية لأعضاء هيئة التدريس عرض مبادراتهم وتطويرها ضمن قنوات رسمية شفافة.	ك	36	2	99	103	104	3.69	1.209	4	عالية
		%	10.5	0.58	28.8	29.9	30.2				
5	يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومنهجي لتحديد مجالات التحسين والتميز.	ك	18	36	74	81	135	3.81	1.211	2	عالية
		%	5.2	10.5	21.5	23.5	39.2				
المتوسط الحسابي العام للسياسات التحفيزية المؤسسية								3.77	.975		عالية

يبين الجدول السابق أن السياسات التحفيزية المؤسسية قد جاءت بمتوسط (٣,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٩٧٥)، وتراوحت متوسطات استجابات عينة الدراسة حول عبارات السياسات التحفيزية المؤسسية بين (٣,٦٧ – ٣,٩٣)، وانحراف معياري بين (١,٣٠٧ – ٠,٨٧٢)، وبدرجة موافقة عالية على جميع العبارات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حسانين (٢٠٢١). وجاءت العبارة رقم (١): "تمنح الجامعة جوائز دورية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٩٣) وانحراف معياري (١,٠٠٤)، ويُعزى ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لوجود حوافز فعلية ملموسة تكرّم التميز الأكاديمي في مجالات مختلفة، وهو ما يعكس توجه الجامعة نحو تعزيز روح التقدير والاعتراف بالجهود، وبالتالي تحفيز الأداء وتعزيز الانتماء المؤسسي. كما جاءت العبارة رقم (٥): "يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومنهجي لتحديد مجالات التحسين والتميز" على المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٨١) وانحراف معياري (١,٢١١)، ويُعزى ذلك لتبني الجامعة لآليات تقييم منظمة تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، غير أن ارتفاع الانحراف يشير إلى التباين الملحوظ في درجة تطبيق هذه التقييمات بين مختلف الكليات والأقسام. وجاءت العبارة رقم (٣): "تعتمد الجامعة معايير كفاءة ومهارات مهنية في اختيار القيادات الأكاديمية، بما يعزز العدالة التنافسية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٣٠٧)، ويُعزى ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأن عمليات التعيين للقيادات تسير وفق معايير موضوعية إلى حد ما، غير أن الانحراف العالي يعكس وجود تباين في التجارب الفردية أو التفسيرات المتعلقة بعدالة هذه السياسات عبر الوحدات المختلفة. وكذلك جاءت العبارة رقم (٤): "تتيح السياسات المؤسسية لأعضاء هيئة التدريس عرض مبادراتهم وتطويرها ضمن قنوات رسمية شفافة" بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٣,٦٩) وانحراف معياري (١,٢٠٩). ويعكس ذلك توفر مسارات رسمية لعرض المبادرات، إلاّ أن ارتفاع التباين يُشير إلى بعض الصعوبات الإجرائية التي يواجهها بعض أعضاء هيئة التدريس في إيصال أفكارهم أو في الحصول على الدعم المؤسسي المناسب. فيما جاءت العبارة رقم (٢): "توفر الجامعة تمويلًا داخليًا لدعم المبادرات التطويرية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الخامسة بمتوسط (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٨٧٢)، ويُعزى هذا التقدير الأقل نسبيًا إلى احتمال محدودية الموارد

المتاحة أو إلى اشتراطات محددة للحصول على التمويل الداخلي، مما يحد من فرص عدد من أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة الكاملة من هذه الميزة.

وبذلك يمكن أن نستنتج أن السياسات الداعمة لإدارة رأس المال الفكري بجامعة الملك خالد تتوفر بدرجة عالية لتحقيق الميزة التنافسية بكافة مجالاتها الأربعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني: ما الاجراءات المقترحة لسياسة العمل التنافسية الداعمة لإدارة راس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس؟

أبرز الإجراءات التي ينبغي تبنيها لتعزيز سياسة العمل التنافسية بما يدعم إدارة رأس المال الفكري في الجامعة بعد عرضها على (٧) محكمين في التخصص كانت كالتالي:

- وضع سياسات واضحة وجاذبة للاستقطاب.
- ضرورة ربط الترقيات بالإنتاجية النوعية.
- توفير البرامج التدريبية التخصصية.
- الدعم المستمر للنشر العلمي والبحث التطبيقي.
- عقد ورش العمل المتقدمة حسب التخصص.
- تحفيز الابتكار في التدريس باستخدام التقنيات الحديثة.
- التزام الشفافية والعدالة التنظيمية في بعض الإدارات.
- توفير نظم إدارية مرنة.
- تنظيم بناء الشراكات الاستراتيجية.
- دعم مشاركة الأعضاء في المبادرات المجتمعية.
- تطوير النظم الرقمية.
- أتمتة المزيد من العمليات الأكاديمية.

وتُظهر النتائج تفاوتًا في تركيز أعضاء هيئة التدريس، حيث تتركز المطالب في مجالات الاستقطاب والتطوير المهني، تليها الحاجة إلى الهيكلة المرنة، مع بعض الدعوات لتجديد السياسات الجامعية، وتعزيز التنافسية.

التوصيات:

أولا: التوصيات التطبيقية

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١- تعزيز استمرارية برامج التدريب والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، مع التركيز على التخصصات الدقيقة وربط البرامج التدريبية بتحليل فجوات الأداء الفعلي.

٢- تطوير آليات التقييم الأكاديمي بحيث تكون أكثر شمولا وشفافية بالاعتماد على أدوات كمية وكيفية، مع توفير تغذية راجعة مفيدة وموضوعية تساعد في تحسين الأداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع.

٣- إنشاء صندوق دعم داخلي مرن من خلال عمادة البحث العلمي لدعم المبادرات البحثية والتطويرية، مع تبسيط إجراءات الحصول على التمويل وتوسيع الموارد المخصصة لذلك.

٤- توسيع نطاق الاعتراف المؤسسي بالجهود التعاونية، سواء داخل الجامعة أو مع مؤسسات أكاديمية خارجية، عبر تضمين المشروعات البحثية المشتركة في معايير الترقية، وتخصيص حوافز معنوية ومادية للأبحاث التشاركية.

٥- مراجعة السياسات الأكاديمية والتنظيمية بما يضمن تعزيز استقلالية أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات وتطوير الممارسات التعليمية، مع وضع أطر مرنة تتيح الابتكار في التدريس واستخدام التقنيات الحديثة.

٦- مراجعة شاملة للسياسات التنافسية المؤسسية لضمان تكاملها بين الأبعاد البشرية، التنظيمية العلاقية، والتحفيزية، وتبني مؤشرات أداء مؤسسية لقياس أثر هذه السياسات في دعم رأس المال الفكري.

ثانيا: التوصيات المستقبلية

توصي الدراسة الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في ضوء ما يلي:

١- إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات السعودية أو الجامعات العربية والأجنبية؛ للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في السياسات التنافسية ودورها في إدارة رأس المال الفكري.

٢- استخدام مناهج كمية متقدمة مثل النمذجة بالمعادلات البنائية (SEM) أو التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لفحص العلاقة بين السياسات التنافسية وأبعاد رأس المال الفكري بدقة أكبر.

٣- تنفيذ دراسات نوعية معمقة (مثل المقابلات المطولة أو مجموعات التركيز) لاستكشاف الإدراك العميق لأعضاء هيئة التدريس حول فعالية السياسات التنافسية، وتحديد العقبات التنظيمية والثقافية التي قد تحد من فاعليتها.

٤- التوسع في دراسة السياسات التحفيزية باعتبارها من المجالات التي أظهرت نتائج متوسطة نسبيًا، للوقوف على أسباب ضعف فعاليتها واقتراح آليات مبتكرة لتطويرها.

٥- التركيز على أثر رأس المال العلاقاتي (الشراكات التعاون الدولي، السمعة الأكاديمية) في تعزيز التنافسية المؤسسية، خصوصاً في ضوء التحولات العالمية نحو التصنيفات الدولية وجودة التعليم العالي.

٦- توظيف المنهج الطولي (Longitudina (Studies) لدراسة أثر تبني السياسات التنافسية على المدى البعيد، وقياس استدامتها في تحسين أداء الجامعة وتصنيفها الدولي.

المراجع

المراجع العربية:

الحاج، أحمد علي. (٢٠١٥). نموذج لخطة استراتيجية للموارد البشرية في الجامعات اليمنية في ضوء خصائص عمالة اقتصاد المعرفة. جامعة صنعاء.

الحبيشي، صادق عسكر. (٢٠٢٠). رأس المال الفكري : مدخل استراتيجي لتحقيق جودة التعليم العالي. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ع ٢٧، ٤٤ – ٧٠.

حسانين، علاء أحمد جاد الكريم. (٢٠٢١). تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري لدى القيادات بالجامعات المصرية لتحقيق الميزة التنافسية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(١١)، ١-٤٢.

حسين، مرفت عبد الحميد. (٢٠٢٢). تنمية رأس المال الفكري لدعم الميزة التنافسية بالجامعات المصرية (آليات مقترحة). مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٨(٧)، ١٩٠-٢٣٨.

الديراوي، أيمن حسن. (٢٠٢١). الدور الوسيط للتوجه بالتعليم في العلاقة بين رأس المال الفكري والإبداع الإداري في كبرى شركات المقاولات العاملة في قطاع غزة. مجلة جامعة الأقصى للعلوم الإنسانية، ٢٢(١)، ٣٥٠-٣٨٨.

الراشدي، حامد هاشم. (٢٠١٧). إدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية. دار طيبة للنشر والتوزيع.

الرضا، زينب محمد عليوي. (٢٠١٧). قياس الجاهزية الاستراتيجية لرأس المال التنظيمي للمؤسسات التعليمية وفقاً لمنظور بطاقة الدرجات المتوازنة: دراسة حالة في جامعة المثنى، رسالة دبلوم عالي. جامعة القادسية.

بو سعد، زكية. (٢٠١٨). استراتيجية التمكين ودورها في تنمية رأس المال الفكري لتعزيز التنمية المستدامة، أطروحة دكتوراه. جامعة باتنة.

شعبان، مصطفى رجب. (٢٠١١). رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية لشركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية جوال: دراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

الصالح، عثمان عبد الله محمد. (٢٠١٢). بناء الميزة التنافسية في الجامعات الحكومية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى.

صبح، أحلام عبد الحافظ. (٢٠١٣). دور الجامعات الفلسطينية في تنمية رأس المال البشري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

الطريس، محمد بن عواض، وشمعون، عاصم التجاني إبراهيم. (٢٠١٨). أثر عناصر رأس المال الفكري على تطبيق مستلزمات إدارة الجودة الشاملة: دراسة تطبيقية في جامعة شقراء. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، ٢٤، ١٠٩-١٥٢.

العامري، سعود جايد مشكور. (٢٠٢٢). رأس المال الفكري أساس صناعة القرارات. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العباد، عبد الله بن حمد بن إبراهيم. (٢٠١٧). نموذج لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات. المجلة التربوية المتخصصة، ٦(٣)، ٣٠٦-٣٢٧.

العتيبي, ضاري عباس صالح العتيبي (٢٠٢٤). الريادة العالمية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية لقيادات التعليم الثانوي في دولة الكويت" دراسة تحليلية". مجلة كلية التربية، أسيوط.

عبد القادر، حسين. (٢٠١٤). استغلال رأس المال الفكري لزيادة نسبة مساهمته في التنمية المستدامة من وجهة نظر الأكاديميين في جامعة الاستقلال. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي المشترك ٢٠١٤م، جامعة الاستقلال، ١٣٣-١٦٣.

عسكر، نجيب مصلح محمد. (٢٠١٦). درجة ممارسة القيادة الريادية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأهلية اليمنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

العودة، إبراهيم بن سليمان، والمقري، أريج بنت إبراهيم بن سعد. (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة رأس المال الفكري بجامعة الملك سعود. الثقافة والتنمية، ٢٠(١٦٤)، ١-٧٦

غبور، أماني السيد السيد. (٢٠١٨). تصور مقترح لإدارة الكراسي العلمية بالجامعات المصرية كمدخل لتعزيز قدرتها التنافسية فى ضوء بعض التجارب العربية والعالمية. مستقبل التربية العربية، ٢٥(١١٢)، ١١-١١٠.

فلوح، أحمد. (٢٠١٦). دور الجامعة في خدمة المجتمع. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ٥(١)، ٢١٣ – ٢٣٦.

القباطي، فيصل محمد علي، وقراضة، على محمد. (٢٠١٩). معوقات تنمية رأس المال الفكري بجامعة ذمار وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، كلية التربية، جامعة تعز، ٤(٨)، ٢٤٣-٣٦٨.

قشطة، منال نبيل خليل. (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

قشقش، خالد أحمد عبده. (٢٠١٤). إدارة رأس المال الفكري وعلاقتها في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو لبدة، صابرين عماد عرفات. (٢٠١٨). رأس المال الفكري ودوره في تحقيق التميز المؤسسي لدى جامعة القدس، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.

مبروك، عاطف محمد عبد الباري. (٢٠١٩). تحقيق الميزة التنافسية تبعاً لأبعاد رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ١٠(٣)، ٩٩-١٤٤.

محمود، صفاء محمود علي. (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لتنمية رأس المال الفكري بكليات التربية في ضوء ثقافة الإبداع، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

مخلوف، أسماء محمد. (٢٠٢٢). تعظيم رأس المال الفكري بجامعة السويس لتحقيق ميزتها التنافسية (تصور مقترح). المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٢٨(٦)، ١٩-١٢٨.

مشرف، شيرين عيد مرسي. (٢٠١٣). دور التعليم الجامعي في تلبية متطلبات تنمية رأس المال الفكري: دراسة مستقبلية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣(٩٥)، ١-٨٣.

المطيري، عواطف لافي، والفضلي، منى عبد المحسن. (٢٠٢٠). واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٨)، ٥١١-٥٣٠.

المؤتمر السنوي العربي الدولي الرابع عشر (٢٠٢٤) لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة والمعنون : مؤتمر تطوير التعليم النوعي لتحقيق الميزة التنافسية في ظل التحديات الاقتصادية، المؤتمر السنوي العربي الدولي الرابع عشر، جامعة المنصورة.

المركز الوطني للتنافسية *https://ncc.gov.sa/ar/pages/default.aspx*

ترجمة المراجع العربية:

Abu Labda, S. I. A. (2018). Intellectual capital and its role in achieving institutional excellence at Al-Quds University. Unpublished master's thesis. Al-Quds University.

Al-Amri, S. J. M. (2022). Intellectual capital as a foundation for decision-making. Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

Al-Dairawi, A. H. (2021). The mediating role of education orientation in the relationship between intellectual capital and administrative creativity in major contracting companies operating in Gaza Strip. Journal of Al-Aqsa University for Human Sciences, 22(1), 350–388.

Al-Haj, A. A. (2015). A model for a strategic human resources plan in Yemeni universities in light of knowledge economy labor characteristics. Sana'a University.

Al-Hassanain, A. A. J. K. (2021). A proposed vision for developing intellectual capital among leaderships in Egyptian universities to achieve competitive advantage. Journal of Scientific Research in Education, 22(11), 1–42.

Al-Hussein, M. A. (2022). Developing intellectual capital to support competitive advantage in Egyptian universities (Proposed mechanisms). Journal of Educational and Social Studies, 28(7), 190–238.

Al-Ibad, A. H. B. I. (2017). A model to enhance the competitiveness of King Saud University in light of global university ranking standards. Specialized Educational Journal, 6(3), 306–327.

Al-Motairi, A. L., & Al-Fadhli, M. A. (2020). The reality of human capital leadership towards achieving administrative excellence at the University of Jeddah. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(18), 511–530.

Al-Qabbati, F. M. A., & Qaradah, A. M. (2019). Obstacles to developing intellectual capital at Dhamar University and ways to overcome them. Journal of Educational Sciences and Humanities Studies, 4(8), 243–368.

Al-Rashidi, H. H. (2017). Intellectual capital management in educational institutions. Dar Taybah for Publishing and Distribution.

Al-Ridha, Z. M. A. (2017). Measuring the strategic readiness of organizational capital in educational institutions according to the balanced scorecard perspective: A case study at Al-Muthanna University. Higher Diploma thesis. Al-Qadisiyah University.

Al-Turaise, M. A., & Shamoun, A. T. I. (2018). The impact of intellectual capital elements on applying total quality management requirements: An applied study at Shaqra University. Al-Manarah Journal for Legal and Administrative Studies, 24, 109–152.

Al-Oudah, I. S., & Al-Muqri, A. I. B. S. (2021). A proposed strategy for developing intellectual capital management at King Saud University. Culture and Development, 20(164), 1–76.

Askar, N. M. M. (2016). The degree of entrepreneurial leadership practice and its relation to achieving competitive advantage in Yemeni private universities [Unpublished doctoral dissertation]. Sana'a University, Yemen.

Bo Saad, Z. (2018). Empowerment strategy and its role in developing intellectual capital to enhance sustainable development. Doctoral dissertation. University of Batna.

Falluoh, A. (2016). The role of universities in community service. Journal of Human and Social Sciences, 5(1), 213–236.

Ghabour, A. S. S. (2018). A proposed vision for managing scientific chairs in Egyptian universities as an approach to enhance their competitiveness in light of some Arab and international experiences. The Future of Arab Education, 25(112), 11–110.

Hassanain, A. A. J. K. (2021). A proposed vision for developing intellectual capital among leaderships in Egyptian universities to achieve competitive advantage. Journal of Scientific Research in Education, 22(11), 1–42.

Mabrouk, A. M. A. B. (2019). Achieving competitive advantage according to intellectual capital dimensions among faculty members in Saudi universities. Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, 10(3), 99–144.

Mahmoud, S. M. A. (2017). A proposed strategy for developing intellectual capital in faculties of education in light of the culture of creativity. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education, Sohag University, Egypt.

Makhlouf, A. M. (2022). Maximizing intellectual capital at Suez University to achieve its competitive advantage (A proposed vision). Scientific Journal of Faculty of Education, Assiut University, 28(6), 19–128.

Meshref, S. E. M. (2013). The role of university education in meeting the requirements of intellectual capital development: A futuristic study. Journal of Faculty of Education, Benha University, 3(95), 1–83.

Qashta, M. N. K. (2015). A proposed strategy for developing intellectual capital to achieve competitive advantage in Palestinian universities. Unpublished master's thesis. Islamic University, Gaza, Palestine.

Qashqash, K. A. A. (2014). Intellectual capital management and its relation to enhancing competitive advantage: An applied study on Palestinian universities in Gaza Strip. Unpublished master's thesis. Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Sabah, A. A. H. (2013). The role of Palestinian universities in developing human capital from the perspective of faculty members [Unpublished master's thesis]. Islamic University.

Saleh, O. A. M. (2012). Building competitive advantage in Saudi public universities. Unpublished doctoral dissertation. Umm Al-Qura University.

Shaaban, M. R. (2011). Intellectual capital and its role in achieving competitive advantage for the Palestinian cellular communications company Jawwal: A case study. Unpublished master's thesis. Islamic University.

Shabaan, M. R. (2011). Intellectual capital and its role in achieving competitive advantage for the Palestinian cellular communications company Jawwal: A case study. Unpublished master's thesis. Islamic University.

Sabbagh, A. A. H. (2013). The role of Palestinian universities in developing human capital from the faculty perspective. Unpublished master's thesis. Islamic University.

Sabbah, A. A. H. (2013). The role of Palestinian universities in developing human capital from the perspective of faculty members. Unpublished master's thesis. Islamic University

المراجع الأجنبية:

Abu-Rumman, A. (2018). Gaining competitive advantage through intellectual capital and knowledge management: An exploration of inhibitors and enablers in Jordanian universities. Problems and Perspectives in Management, 16(3), 259–268.

Buschkamp, L., & Seidenschnur, T. (2024). Competition on hold? How competing discourses shape academic organisations in times of crisis. Higher Education, 88, 569–585. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01130-9

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

Hill, C. W. L., & Jones, G. R. (2009). Strategic management: An integrated approach (9th ed.). South-Western Cengage Learning.

Jafar, H. (2015). Differentiation and collaboration in a competitive environment: A case study of Ontario postsecondary education system. College Quarterly, 18(2). Retrieved from http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num02-spring/jafar.html

Odeparticu, R., & Staniț, A. (2016). Intellectual capital – The key for sustainable competitive advantage for the organization. Bulletin of the Transilvania University of Brașov, Series V: Economic Sciences, 9(2), 211–218.

Santati, P., Sulastri, Perizade, B., & Widiyanti, M. (2024). Intellectual capital for higher education competitiveness. KnE Social Sciences, 9(14), 489–502.

Vasiliev, A. (2022). University competitiveness in the global educational space: Concept and assessment tools. Higher Education Quarterly, 76(4), 1011–1028. https://doi.org/10.1111/hequ.12345

Secundo, G., Elena-Perez, S., Martinaitis, Ž., & Leitner, K.-H. (2017). An intellectual capital framework to measure universities' third mission activities. Technological Forecasting and Social Change, 123, 229–239.

Sharabati, A., & Nour, I. (2013). The relationship between human capital development and university's business performance. European Journal of Business and Management, 5(6), 104–120.

المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية كمتغيرات تنبؤية بنمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من الأفراد الذين مروا بتجارب حياتية صادمة

Cognitive Flexibility and Social Support as Variables Predicting Post-Traumatic Growth among Individuals Who Experienced Traumatic Life Events

إعداد

د. أزهار ياسين سمكري

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس–كلية التربية– جامعة أم القرى

Dr. Azhar Yaseen Samkari

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology - Faculty of Education

Umm Al-Qura University

Email: ayhsamkari@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-026

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٠١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/٢٩ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية بنمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة تكّونت من (٤٣٥) فرداً من الجنسين من الأفراد الذي تعرضوا لتجارب صادمة، كما هدفت إلى الكشف عن مستوى كلٍ من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن الفروق في نمو ما بعد الصدمة في ضوء بعض المتغيرات شملت النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، والحالة المهنية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق كلٍ من مقياس المرونة المعرفية ومقياس المساندة الاجتماعية ومقياس نمو ما بعد الصدمة وجميعها من إعداد الباحثة على عيّنة الدراسة، وقد تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، وبتحليل البيانات أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة من خلال المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية لدى عيّنة الدراسة، كما تشير النتائج إلى تمتُّع أفراد العينة بمستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة، ومستوى متوسط من المرونة المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة احصائياً في نمو ما بعد الصدمة تُعزى لاختلاف النوع لصالح الذكور، وفروق تُعزى لاختلاف الحالة المهنية لصالح الفئة العاملة، في حين لم تُظهر النتائج فروقاً دالّة في نمو ما بعد الصدمة تُعزى لمتغيري العمر والمستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية، المساندة الاجتماعية، نمو ما بعد الصدمة، تجارب حياتية صادمة.

Abstract

The present study aimed to examine the predictive power of cognitive flexibility and social support on post-traumatic growth (PTG) among a sample of 435 males and females who had experienced traumatic events. The study also sought to determine the levels of cognitive flexibility, social support, and PTG within the sample, as well as to identify differences in PTG according to gender, age, educational level, and occupational status. To achieve these objectives, the researcher administered three instruments developed by herself: the Cognitive Flexibility Scale, the Social Support Scale, and the Post-Traumatic Growth Scale. The descriptive method was employed. Data analysis revealed that PTG could be significantly predicted by both cognitive flexibility and social support. Moreover, the findings indicated that participants reported high levels of social support and PTG, whereas their cognitive flexibility was at a moderate level. Statistically significant differences in PTG were found in favor of males over females, and in favor of employed participants over their unemployed counterparts. However, no significant differences were observed in PTG with respect to age or educational level.

Keywords: Cognitive flexibility, Social support, Post-traumatic growth, Traumatic life events

المقدمة

تُعد التجارب الحياتية الصادمة من أبرز التحديات التي تواجه الإنسان في مسار حياته كفقد الأحبة أو مواجهة الأمراض المستعصية أو التعرُّض للحوادث والكوارث، تلك التحديات قد تترك بصماتها السلبية على البناء النفسي للفرد، ومع ذلك فإن هذه الأحداث الصادمة قد لا تقف بالضرورة عند حد الضيق والحزن والانهيار، بل قد تُمثّل لدى البعض نقطة تحوّل إيجابية في حياتهم وبداية لمسار جديد من التغيير يُفضي إلى ما يُعرف بـ "نمو ما بعد الصدمة" والذي يُمثّل نمط من التغييرات الإيجابية التي يمكن أن تنشأ بعد المرور بتجربة مؤلمة حيث ينعكس في تقدير أعمق للحياة ونضج نفسي أكبر وإعادة ترتيب للأولويات.

ويشير مفهوم "نمو ما بعد الصدمة" إلى التغير الإيجابي الذي يطرأ على الأفراد نتيجة تعاملهم مع أحداث حياتية شديدة، حيث يؤدي إلى تطور نفسي في مجالات متعددة كزيادة تقدير الحياة بشكل عام، وعلاقات شخصية أكثر جدوى، وشعور متزايد بالقوة الشخصية، وتغيير الأولويات، وحياة وجودية أكثر ثراء (Tedeschi & Calhoun, 2004). كما يُعرّف بأنه "حالة من التغيير والنمو النفسي الإيجابي تحدث للأفراد الذين تعرضوا لأحداث وخبرات صادمة خلال فترة حياتهم أدت لتغيير جذري في جوانب شخصيتهم على المستوى الشخصي من خلال نظرتهم لأنفسهم، وعلى مستوى علاقتهم بالآخرين ونظرتهم للحياة ككل، إذ يشير مفهوم نمو ما بعد الصدمة إلى التطوُّر النفسي الإيجابي الشامل لكل جوانب الشخصية" (عبد الحافظ، ٢٠٢٣، ص٧٩٦).

ويُعد كلٌ من Tedeschi & Calhoun أول من صاغا مفهوم "نمو ما بعد الصدمة" (PTG) بطريقة علمية عام (١٩٩٦)، حيث لاحظا أن بعض الأفراد يخرجون من الأزمات بتغييرات إيجابية، وليس بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وقد وسّع الباحثان لاحقًا هذا المفهوم من خلال تطوير "مقياس نمو ما بعد الصدمة" (Post-Traumatic Growth Inventory - PTGI)، الذي يُستخدم حتى اليوم في الدراسات النفسية (Tedeschi & Calhoun, 1996؛ Tedeschi & Calhoun, 2004).

وفقًا للنموذج النظري الذي قدماه Tedeschi & Calhoun (١٩٩٦)، فإن نمو ما بعد الصدمة يتجلّى من خلال خمسة أبعاد رئيسية، تُعبّر عن التغيرات الإيجابية التي تحدث نتيجة مواجهة حدث صادم، وهي كالتالي:

(١) قوة الشخصية (Personal Strength): يشعر الأفراد الذين مروا بأزمات حياتية بأنهم أقوى نفسيًا، وأكثر قدرة على مواجهة المصاعب، حيث يتولّد لديهم شعور بأنهم قادرون على تحمُّل الشدائد، حتى تلك التي لم يظنوا يومًا أنهم قادرون على تخطيها، هذا ما أكده كلٌ من علي ويزيد (٢٠٢٥) حيث ذهبا إلى أن الخبرات والتجارب السلبية تدفع نحو مزيد من النضج والنمو والازدهار ذلك كونها تبرز مكامن القوى الشخصية في تحقيق نمو ما بعد الصدمة. وفي هذا السياق، توصلت دراسة Li, Shu, Wu, Li, Yang, Luo, & Wei (٢٠٢٥) إلى أن نمو ما بعد الصدمة عامل يقوي الشخصية ويسهم في تعزيز المرونة النفسية لاحقاً، ويزيد من قدرة الفرد على الصمود في مواجهة الكوارث والصدمات، في حين أكدّت بعض الدراسات على أهمية سمات الشخصية كالكفاءة الذاتية (شويخ، ٢٠٢٣؛ Pellicano, 2019)، وإدارة الذات (الصمادي وسمور، ٢٠٢١)، والمرونة النفسية (عبد الحافظ، ٢٠٢٣)، ومهارات التفكير الإيجابي (يونس، ٢٠١٨) في تحقيق نمو ما بعد الصدمة.

(٢) تحسُّن العلاقات مع الآخرين (Relating to Others): بعد المرور بحدث صادم، غالبًا ما يشعر الفرد بقيمة العلاقات الاجتماعية، ويصبح أكثر تعاطفًا وميلًا لدعم الآخرين، وقد يتعمّق إدراكه لأهمية القرب العاطفي، مما يحسِّن جودة علاقاته، وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة Johnsen & Afgun (٢٠٢٠) أن أكثر مجالات نمو ما بعد الصدمة شيوعًا لدى الأشخاص المفجوعين بشكل صادم هو تحسّن العلاقات مع الآخرين، حيث عبّر المشاركون عن شعور أقوى بالترابط الاجتماعي، وازدياد تقديرهم للأشخاص المحيطين بهم، مما يعكس إعادة بناء إيجابية للعلاقات الإنسانية بعد الفقد.

(٣) تقدير الحياة (Appreciation of Life): يُعد تقدير الحياة عنصر جوهري وأساسي في نمو ما بعد الصدمة، وفي هذا الصدد، كشفت دراسة Dell'Osso et al., (٢٠٢٢) أن مواجهة الأحداث الصادمة قد تفسح المجال لإعادة تفسير معنى الحياة، وتؤدي إلى إدراك أعمق لقيمتها، مما يعزّز مشاعر الامتنان والوعي الذاتي.

(٤) النمو الروحي أو التغير الديني (Spiritual Change): قد تؤدي التجارب الصادمة إلى تغيير وجودي روحي عميق، يتجاوز مجرد تعميق الإيمان، ليشمل بناء منظور جديد للحياة والوجود (Tedeschi, Cann, Taku, Senol-Durak, & Calhoun, 2017). وفي هذا السياق، وجدت دراسة Machinga-Asaolu (2024) التي أجريت على بعض النساء الناجيات من عنف الشريك الحميم؛ أن النمو الروحي واستكشاف إمكانيات جديدة أكثر المجالات شيوعاً في نمو ما بعد الصدمة.

(٥) استكشاف إمكانيات جديدة (New Possibilities): يمثّل اكتشاف الإمكانيات الجديدة أحد الأبعاد الأساسية لنمو ما بعد الصدمة، والذي يشير إلى إدراك الفرد لإمكانيات ومسارات حياتية لم يكن يفكر بها من قبل. وقد أوضحت Senol-Durak وزملاؤها (٢٠٢٣) في افتتاحية بحثية نُشرت في Frontiers in Psychology أن هذا النوع من النمو يمثّل تحوّلًا حقيقيًا في شخصية الفرد يتجاوز التكيّف مع الألم، ويعكس قدرة الإنسان على إعادة بناء حياته من خلال اكتشاف غايات جديدة، وإعادة ترتيب أولوياته، والانفتاح على فرص لم يكن يراها ممكنة قبل الصدمة (Senol-Durak, Di Tella, & Romeo, 2023).

وقد شهد مفهوم نمو ما بعد الصدمة (Post-Traumatic Growth) اهتمامًا متزايدًا في الأدبيات النفسية في الآونة الأخيرة، حيث اهتمت العديد من الدراسات بقياس مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى الأفراد الذين مروا بخبرات حياتية صادمة بوصفه مؤشراً على قدرة الأفراد على تجاوز الضغوط والخبرات الصادمة وتحويلها إلى فرص للتغيير الإيجابي، وفي هذا الصدد، أجرت مجاور (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن نمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة تكوّنت من (١٧٤) مريضة بسرطان الثدي، وتوصلت النتائج إلى أن المستوى العام لنمو ما بعد الصدمة كان متوسطاً لدى أفراد العيّنة، هذا أيضاً ما توصلت اليه دراسة الخطيب (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرُّف على الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات لدى عيّنة تألفت من (٩٩) أماً من أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، حيث تبيّن من نتائجها أن مستوى نمو ما بعد الصدمة كان متوسطاً لدى أفراد العيّنة، وكذلك دراسة المحسن (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرُّف على مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة تكوّنت من (٦٠) مصاب من المصابين جسدياً في المشافي الحكومية؛ حيث أظهرت النتائج وجود مستوى

متوسط من نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة، ولم تُظهر الدراسة فروق في مستوى نمو ما بعد الصدمة تُعزى للنوع أو العمر أو المستوى التعليمي.

وفي المقابل أسفرت بعض الدراسات عن مستوى فوق المتوسط من نمو ما بعد الصدمة كدراسة سليمة وسناني (٢٠٢٤) التي سعت إلى محاولة معرفة مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة تكوّنت من (٤) حالات من النساء اللاتي تعرضن لفقدان الجنين، حيث كشفت نتائج المقابلات والاستبيانات عن مستوى فوق المتوسط لنمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة، كما أجرى كلٌ من حمادي وعايش (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى نمو ما بعد الصدمة على عيّنة تكوّنت من (١٥٠) مريض من مرضى السرطان، وقد كشفت النتائج عن مستوى مرتفع من نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة، ولم تكن هناك فروق في مستوى نمو ما بعد الصدمة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ومن الجدير بالاهتمام فهم العوامل التي ساهمت في التغييرات الإيجابية التي تلي التجارب الصادمة، ومن هنا أولت الدراسات اهتماماً باستكشاف العوامل النفسية والاجتماعية التي تُعزّز من حدوث نمو ما بعد الصدمة، حيث تركَّز هذا التوجه على تحليل المتغيرات التي تسهم في دعم الأفراد على استعادة توازنهم وصناعة شخصية أكثر صلابة ومرونة، قادرة على النهوض وقت الأزمات بجاهزية أكبر من ذي قبل. وفي هذا الإطار برزت "المرونة المعرفية" كأحد المتغيرات النفسية التي قد تسهم في تمكين الفرد من إعادة تفسير الحدث الصادم بطريقة مختلفة وتبني طرق تفكير إيجابية تساعده على التكيُّف مما يسهّل تجاوز الأثر النفسي للصدمة، حيث تؤكد دراسة Türk (٢٠٢٤) أن الأفراد الذين يتمتعون بمرونة عالية أظهروا مستويات أعلى من النمو ما بعد الصدمة رغم التعرُّض لمستويات مرتفعة من الضغط، كما تؤكد دراسة (٢٠٢٥) García-Fernández et al., أن المرونة المعرفية عاملاً نفسيًا معرفيًا حاسمًا يؤثر في استجابة الأفراد للمواقف الضاغطة والمشاعر السلبية، مما يجعلها أداة مهمة في الوقاية من الاكتئاب والقلق، أو في التنبؤ بهما، كما تؤكد دراسة (Huang et al., (2024 أن المرونة المعرفية قد تمثِّل عامل حماية نفسي في ظل الظروف الضاغطة، إذ تسهم في تقليل أثر الضغوط النفسية على الصحة النفسية، لا سيما أعراض الاكتئاب، وفي دراسة وثيقة الصلة قام بها (Popescu et al., 2023) تبيّن من نتائجها أن اضطراب ما بعد الصدمة يرتبط بضعف في المرونة المعرفية.

وتُعد المرونة المعرفية من الوظائف العقلية العليا المرتبطة بالتحكُّم التنفيذي، وتُعرف بأنها "قدرة الفرد على إعادة تنظيم أنماط التفكير أو تعديل استجاباته عند التبديل بين مهام مختلفة أو التكيُّف مع متغيرات بيئية جديدة" (Braem & Egner, 2018, p. 470). وتتكوَّن المرونة المعرفية من ثلاثة أبعاد وهي: المرونة الإدراكية: ويُقصد بها القدرة على إدراك التفسيرات البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة، والمرونة التكيفية: وهي القدرة على التكيُّف مع الأوضاع التي تتطلبها المشكلة وانتقاء الاستجابات الملائمة، والمرونة التلقائية: وتتضمن القدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى حول مشكلة ما ومدى التنوع في الأفكار والحلول دون التقيُّد بإطار معين حول المشكلة (سليمان، ٢٠٢٥).

ومن أبرز النظريات المفسرة للمرونة المعرفية (Tong et al., 2024؛ Hohl & Dolcos, 2024):

– نظرية الوظائف التنفيذية (Executive Function Theory): تنظر إلى المرونة المعرفية كأحد المكونات الرئيسة للوظائف التنفيذية إلى جانب الذاكرة العاملة وضبط الانتباه، وفقًا لهذه النظرية، فإن القدرة على التبديل بين المهام أو تعديل الاستجابات تعتمد على عمليات عليا في القشرة أمام الجبهية تساعد الفرد على التخطيط، التنظيم، وتغيير السلوك عند تغيّر الظروف.

– النظرية السماتية الإدراكية (Trait-based / Self-report Theory): تفسر المرونة المعرفية كمهارة أو سمة معرفية شخصية يمكن قياسها من خلال تقارير الأفراد الذاتية، وبناءً على هذه النظرية، فإن المرونة ليست فقط أداءً لحظيًا في مهمة تجريبية، بل خاصية معرفية إدراكية تُمكّن الفرد من توليد بدائل متعددة وإعادة صياغة المواقف الصعبة أو الصادمة بطرق جديدة.

– نظرية الشبكات العصبية (Neural Network Theory): تفسر المرونة المعرفية بوصفها ناتجة عن قدرة الدماغ على إعادة تنظيم الاتصال الوظيفي بين المناطق العصبية، خصوصًا القشرة أمام الجبهية، العقد القاعدية، والـ Anterior Cingulate Cortex. هذه المرونة العصبية تمكّن من تعديل التفكير والسلوك بما يتناسب مع تغير المتطلبات البيئية والسياقية.

وفي ضوء الدراسات التي تناولت العلاقة ما بين المرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة، لم تتحصل الباحثة سوى على دراستين في هذا المجال، أحدهما دراسة (Çınar, Boyalı, & Özkapu 2022) التي هدفت إلى الكشف عن دور المرونة المعرفية والمخططات الإيجابية في العلاقة ما بين نمو

ما بعد الصدمة والمرونة النفسية لدى عينة تكونت من (٣٢٩) من الراشدين من الجنسين، وقد تبيّن من نتائجها أن المرونة المعرفية تلعب دورًا وسيطًا معنويًا في تعزيز العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة والمرونة النفسية، مما يدل على أن الأفراد الذين يتمتعون بمرونة معرفية أعلى، قادرون بشكل أفضل على تحويل التجربة الصادمة إلى فرصة للنمو النفسي الإيجابي، كما أجرى Zhao et al,. (2025) دراسة هدفت الى استقصاء العلاقة ما بين المرونة النفسية والمرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة تكوّنت من (٢٠٥) مريض من مرضى الإنتان الشديد، وقد انتهت النتائج إلى أن المرونة المعرفية تلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين المرونة النفسية ونمو ما بعد الصدمة، حيث تسهم في خفض مستوى التوتر وتعزيز التكيف الإيجابي مع التجارب النفسية الصادمة، كما كشفت النتائج أن المرضى حققوا مستوى متوسط من المرونة النفسية والمرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة.

وفي إطار تفسير نمو ما بعد الصدمة، تأتي "المساندة الاجتماعية" في مرتبة متقدمة من بين أكثر العوامل التي تلعب دوراً هاماً ولا يُستهان به في تعزيز نمو ما بعد الصدمة لدى الأفراد، حيث تسهم في تحسين قدرة الفرد على التكيُّف والتأقلم وتسهم في إعادة التوازن النفسي وتوفّر شعوراً بالانتماء لدى الفرد، وتُعرف المساندة الاجتماعية بأنها "الموارد المادية أو العاطفية أو المعلوماتية التي يقدمها الآخرون للفرد، والتي تُسهم في تعزيز شعوره بالانتماء والأمان والقدرة على التكيُّف مع الضغوط الحياتية" (Taylor, 2023, p. 41).

وتشير الأدبيات إلى أن المساندة الاجتماعية مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن أنماطًا مختلفة من الدعم تختلف بحسب المصدر والوظيفة النفسية والاجتماعية، وهي: المساندة العاطفية: وتشمل مشاعر التعاطف والاهتمام، وتسهم في تعزيز الأمن النفسي والانتماء، والمساندة العملية: وتشمل المساعدة الملموسة كالرعاية الصحية أو الدعم المالي، والمساندة المعلوماتية: وتتضمن تقديم معلومات أو إرشادات تساعد الأفراد على فهم المواقف واتخاذ قرارات مناسبة، ومساندة الانتماء والتواصل الاجتماعي: وتعكس مدى الإحساس بالانتماء للمجتمع والروابط الاجتماعية الإيجابية، والمساندة القائمة على التقدير الذاتي: مثل دعم القيم الشخصية والاعتراف بالهوية الفردية، والمساندة القائمة على الدين أو العقيدة: وتعتمد على الموارد الدينية والروحية (Gao, Tian, & Boateng et al., 2024؛ Wu, 2025).

وفي سياق الدراسات المؤكدة لأهمية المساندة الاجتماعية في تعزيز نمو ما بعد الصدمة، تبيّن أن توفر علاقات داعمة يُعد من أهم العوامل التي تسهم في تخفيف حدة الآثار السلبية وتمكّن من التفاعل الإيجابي مع الخبرات الصادمة، وفي هذا الصدد، أظهرت دراسة Alone (٢٠١٩) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة على عيّنة تكونت من (٢١٨) أماً من أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ أن المساندة الاجتماعية تنبئ بنمو ما بعد الصدمة لدى الأمهات. وفي دراسةHao et al., (٢٠٢٣) هدفت إلى الكشف عن علاقة اضطراب ما بعد الصدمة ونمو ما بعد الصدمة بالمساندة الاجتماعية على عيّنة تكوّنت من (٢٩٩٠) طالب جامعي أثناء فترة كورونا، تبيّن من نتائجها أن المساندة الاجتماعية تسهم في تخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وتعزيز نمو ما بعد الصدمة. وفي نفس السياق، أجرى كلٌ من Ma, Wan, & Chen (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المساندة الاجتماعية في نمو ما بعد الصدمة، وقد أجريت الدراسة على عيّنة تكوّنت من (٦٣٨٠) مريضة من مريضات سرطان الثدي، وقد أسفرت النتائج عن علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين نمو ما بعد الصدمة والمساندة الاجتماعية لدى أفراد العيّنة سواء كانت هذه المساندة مدركة أو فعلية، فهي تُعد من العوامل المهمة في تعزيز التكيُّف الإيجابي والنمو النفسي بعد الخبرات الصحية الصادمة. وفي ذات الصدد، أظهرت نتائج دراسة (Ning et al,. 2023) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة المساندة الاجتماعية بنمو ما بعد الصدمة على عيّنة تكوّنت من (٢١٧) فرداً ممن تعرضوا لتجارب صادمة؛ وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة، حيث أن الأفراد الذين يحظون بمستوى عالٍ من الدعم الاجتماعي يُظهرون مستويات أعلى من النمو النفسي بعد المرور بتجارب حياتية صادمة. كما ذكر Vrontaras et al., (2023) في مراجعتهم المنهجية لـ ٤٦ تجربة سريرية فريدة أن غالبية التدخلات النفسية كانت فعّالة بدرجة متوسطة إلى مرتفعة في تعزيز نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان، وكانت أكثرها فعالية هي العلاج السلوكي المعرفي تليه التدخلات القائمة على اليقظة الذهنية والدعم الجماعي.

وجاءت الدراسات العربية داعمة للعلاقة ما بين المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة، وفي هذا الصدد، أجرت شاهين (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة على عيّنة تكوّنت من (١٢٠) زوجة من زوجات

الشهداء، أسفرت نتائجها عن علاقة طردية بين المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة، كما أجرت مجاور (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة نمو ما بعد الصدمة بالدعم الاجتماعي لدى عيّنة تكوّنت من (١٧٤) مريضة من مريضات سرطان الثدي، وقد أسفرت النتائج عن أن الدعم الاجتماعي منبئ بنمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة، وقد أجرى الخطيب (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرُّف على الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، حيث تألفت عيّنة الدراسة من (٩٩) أماً من أمهات الشهداء، وقد أسفرت النتائج عن تأكيد دور المساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة بشكل دال إحصائياً، كما كشفت النتائج عن أن مستوى المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة كان متوسطاً لدى أفراد العيّنة. وفي ذات الصدد، أجرى محمود وآخرون (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر كل من الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية في نمو ما بعد الصدمة على عيّنة تكوّنت من (٦٢) مريض من مرضى سرطان الدم؛ وقد كشفت النتائج عن ارتفاع المساندة الاجتماعية يصاحبها زيادة في نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة. وفي دراسة شويخ (٢٠٢٣) التي سعت إلى توضيح دور بعض المتغيرات في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة تكوّنت من (٢٤٠) فرد من الأفراد الذين تعرضوا لصدمات حياتية، ولقد أسفرت النتائج عن أن المساندة الاجتماعية تنبئ بنمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة. وفي ذات الصدد أجرى كلٌ من آل عواض والفيفي (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى إمكانية التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة من خلال الدعم الاجتماعي والأمن النفسي، وقد أكدّت الدراسة على دور المساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة. وجاءت دراسة حسن (٢٠٢٤) مؤكدة على أهمية المساندة الاجتماعية، حيث هدفت إلى الكشف عن دور تراحم الذات والمساندة الوجدانية المدركة في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة تكوّنت من (٨٠) فرد من أسر الشهداء، وقد انتهت نتائجها إلى تأكيد دور المساندة الوجدانية المدركة في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة بشكل دال إحصائياً.

استنادًا إلى ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل الدور التنبؤي لكل من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية في تفسير نمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من الأفراد الذين مرُّوا بتجارب حياتية صادمة، وتنبع أهمية هذا التوجه من الحاجة المتزايدة إلى فهم العوامل الإيجابية التي تُعزّز من

قدرة الأفراد على التكيُّف الإيجابي بعد الصدمات وتحويل المعاناة التي تسببها الصدمات إلى فرص للنمو والتطوُّر، وخاصة في ظل التحديات المتسارعة وتزايد معدلات التعرُّض للصدمات والضغوط الحياتية التي تميز الواقع المجتمعي الراهن.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بدأ الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال استشعار الباحثة لأهمية نمو ما بعد الصدمة والذي يُعد مطلباً أساسياً لاستمرارية الحياة والعطاء وخاصة بعد التجربة الشخصية الصادمة التي مرّت بها الباحثة خلال الثلاث سنوات الماضية وهي الفقد المفاجئ لشريك حياتها والذي يُعد أشد الأحداث وطأة بالنسبة لها؛ وقد خلفّت هذه التجربة أثراً نفسياً عميقاً، لكنها في الوقت ذاته شكّلت نقطة تحوُّل إيجابية في نظرتها لمعنى الحياة، ولقد دفعتها هذه التجربة إلى التساؤل عن كيفية تجاوز الألم والبحث عن الضوء حتى في أحلك اللحظات وهو ما قادها إلى مفهوم "نمو ما بعد الصدمة" كإطار علمي لفهم ما يحدث بعد الألم.

ففي خضم التعامل مع هذه المحنة دفعت هذه التجربة الباحثة للتنقيب عن الموارد والقدرات التي تسهم في تحقيق هذا النوع من النمو، ومحاولة استكشاف سُبل النهوض من جديد، فهذا النمو لم يكن وليد الزمن، بل جاء نتيجة عوامل نفسية واجتماعية تفاعلت فيما بينها. ابتداء لاحظت الباحثة أن طريقة تفسيرها للحدث الصادم وتكيُّفها العقلي مع التغيير المفاجئ كان له دوراً كبيراً في تجاوز آثار الفقد المؤلمة وهو ما يُعرف في الأدبيات النفسية بـ "المرونة المعرفية" أي القدرة على تعديل أنماط التفكير وتبني تفسيرات أكثر إيجابية وواقعية للأحداث الصادمة. كما استشعرت بأن الدعم الاجتماعي المقدّم من الأسرة والأقارب والأصدقاء يلعب دوراً محورياً في تعزيز الإحساس بالأمان والانتماء الأمر الذي يخفّف من حدّة الانفعالات السلبية ويساعد على التوازن العاطفي والقدرة على استئناف الحياة بشكل أكثر وعياً ونضجاً وهو ما يتوافق مع مفهوم "المساندة الاجتماعية" بوصفها عامل حماية مهم وقت الأزمات.

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام البحثي بمفهوم نمو ما بعد الصدمة والعوامل المساهمة في تعزيزه، لا تزال "المرونة المعرفية" تُعد من المتغيرات التي لم تنل حظها الكافي من البحث، خصوصًا في علاقتها بالنمو الإيجابي بعد المرور بخبرات حياتية صادمة، ففي حدود علم الباحثة لم ينل البُعد

المعرفي العميق الذي تمثّله المرونة المعرفية اهتماماً بحثياً، والذي يُعد محورًا رئيسيًا في تفسير كيفية إعادة بناء التجربة الصادمة نفسيًا ومعرفيًا، كما أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لا تزال محدودة (Alone, 2019؛ Ma, Wan, & Chen, 2023 Hao et al., 2023) ولا سيما في السياقات الثقافية العربية (شاهين، ٢٠١٩؛ الخطيب، ٢٠٢١). وهذا يشير إلى وجود فجوة بحثية تستدعي المزيد من الدراسات التي تستكشف العوامل النفسية والاجتماعية التي تسهم في تعزيز التعافي الإيجابي لدى الأفراد بعد المرور بخبرات صدمية.

وانطلاقاً من المبررات السابقة، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن الدور التنبؤي لكل من "المرونة المعرفية" التي تتيح للفرد إعادة تفسير الحدث الصادم بطريقة تكيفية، و"المساندة الاجتماعية" بوصفها مصدر للدعم العاطفي والمعنوي في تفسير "نمو ما بعد الصدمة" لدى عيّنة من الأفراد في المجتمع السعودي ممن تعرضوا لتجارب حياتية صادمة، وعليه تتحدّد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

(١) ما مستوى كلٍ من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من الأفراد الذي تعرضوا لتجارب حياتية صادمة؟

(٢) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية وبين نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة؟

(٣) ما مدى إسهام كل من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير النوع؟

(٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير العمر؟

(٦) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

(٧) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير الحالة المهنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

(١) التعرّف على مستوى كلٍ من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من الأفراد الذين تعرضوا لتجارب حياتية صادمة.

(٢) الكشف عن العلاقة بين المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى الأفراد.

(٣) تحديد مدى إسهام كل من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة.

(٤) الكشف عن الفروق الدالة احصائياً في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعًا لمتغير النوع.

(٥) تحديد الفروق الدالة في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير العمر.

(٦) تحديد الفروق الدالة في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

(٧) تحديد الفروق الدالة في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير الحالة المهنية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبثق الأهمية النظرية للدراسة من تركيزها على مفهوم "نمو ما بعد الصدمة" بوصفه أحد المفاهيم الحديثة والمتنامية في مجال علم النفس الإيجابي، حيث يسلّط الضوء على قدرة الفرد على تجاوز آثار التجربة الصادمة وتحويلها إلى دافع للنمو النفسي والتطور الشخصي، كما تتجلى أهمية الدراسة في دمجها بين هذا المفهوم الإيجابي ومتغيرين نفسيين جوهريين هما: المرونة المعرفية بوصفها أحد العوامل المعزّزة للتكيف العقلي في مواجهة الضغوط، والمساندة الاجتماعية التي تسهم في توفير بيئة حاضنة تمنح الفرد الشعور بالانتماء والتقدير وتخفّف من وطأة المشاعر السلبية المرتبطة بالتجربة الصادمة، مما يمهد الطريق نحو نمو نفسي إيجابي بعد الصدمة،

ومن ثم، فإن هذه الدراسة تُسهم في سد فجوة بحثية في الأدبيات العربية من خلال فحص العلاقة بين هذه المتغيرات في سياق ثقافي واجتماعي خاص بالمجتمع السعودي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في قدرتها على سد الفجوة بين الفهم النظري للتعافي والتشافي بعد الصدمة والممارسة الواقعية لدعم الأفراد نفسياً، فقد تسهم النتائج في تطوير برامج دعم نفسي وإرشادي تُعنى برفع مستويات المرونة المعرفية وتعزيز شبكات المساندة الاجتماعية لدى الأفراد الذين مروا بتجارب حياتية صادمة، مع التركيز على استهداف الأفراد الأكثر هشاشة نفسية، كما قد تزوّد نتائج الدراسة المختصين النفسيين والمؤسسات المجتمعية بمؤشرات واضحة تساعدهم في تقديم تدخلات وقائية مبكرة، وبناء استراتيجيات تعزز النمو النفسي الإيجابي بعد الصدمة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

(١) المرونة المعرفية: تُعرّف بأنها "قدرة الفرد على إعادة تنظيم أنماط التفكير أو تعديل استجاباته عند التبديل بين مهام مختلفة أو التكيُّف مع متغيرات بيئية جديدة" (Braem & Egner, 2018, p. 470). ويُعبّر عنها اجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة المتحصّل عليها في مقياس المرونة المعرفية المعد من قِبل الباحثة.

(٢) المساندة الاجتماعية: تُعرّف بأنها "الموارد المادية أو العاطفية أو المعلوماتية التي يقدّمها الآخرون للفرد، والتي تُسهم في تعزيز شعوره بالانتماء والأمان والقدرة على التكيُّف مع الضغوط الحياتية" (Taylor, 2023, p. 41). ويُعبّر عنها اجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة المتحصّل عليها في مقياس المساندة الاجتماعية المعد من قِبل الباحثة.

(٣) نمو ما بعد الصدمة: يُعرّف نمو ما بعد الصدمة بأنه: "التحوُّل الإيجابي في نظرة الفرد للحياة أو نفسه، والذي ينشأ نتيجة للتعامل مع حدث صادم يتجاوز قدرة الفرد على التكيُّف، مما يؤدي إلى تطور نفسي ملموس في مجالات متعددة مثل العلاقات، والروحانية، وتقدير الحياة، واكتشاف إمكانيات جديدة" (Zhao et al., 2025, p. 3). ويُعبّر عنه إجرائياً بأنه الدرجة المتحصّل عليها في مقياس نمو ما بعد الصدمة المعد من قِبل الباحثة.

حدود الدراسة:

تحدّدت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على فحص القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية بنمو ما بعد الصدمة.

– الحدود الأدائية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، باستخدام أدوات مقننة من إعداد الباحثة لقياس كلٍ من: المرونة المعرفية، والمساندة الاجتماعية، ونمو ما بعد الصدمة، مما يحدّد نوعية البيانات وطرق تحليلها.

– الحدود البشرية (العيّنة): تتحدّد الدراسة الحالية بالعيّنة المختارة بطريقة قصدية وهي عيّنة من الأفراد الذين تعرضوا لتجارب صدمية بمنطقة مكة المكرمة.

– الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي (١٤٤٦هـ)، وهو الإطار الزمني الذي تم خلاله جمع البيانات وتحليلها.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: في محاولة للإجابة على تساؤلات الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن–التنبؤي لمناسبته مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين متغيراتها.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من الأفراد الذين مروا بتجارب حياتية صادمة بمنطقة مكة المكرمة، حيث تم تطبيق الاستبانات الكترونياً، مع الاقتصار على الأفراد الذين لديهم تجارب سابقة مع أحداث صادمة من خلال طرح تساؤل حول تعرّض المشاركين لتجارب صادمة، حيث اقتصر اختيار أفراد العيّنة على المشاركين الذين أجابوا بـ"نعم" على التساؤل المتعلق بالتعرض لصدمات نفسية وذلك لضمان توافق خصائص العيّنة مع أهداف الدراسة.

عيّنة الدراسة: تم اختيار عيّنة من الأفراد الذين تعرضوا لخبرات صادمة بمنطقة مكة المكرمة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٨ إلى ٥٠ سنة فأكثر)، حيث تم تطبيق الدراسة على عيّنة تكوّنت من (٤٣٥) فرداً.

جدول (١) خصائص أفراد العينة

المتغير	المستوى	العيّنة
الجنس	ذكور	82
	إناث	353
الفئة العمرية	من 18 سنة إلى أقل من 30 سنة	163
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	95
	من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة	117
	من 50 سنة فأكثر	60
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	59
	جامعي	295
	دراسات عليا	81
الحالة المهنية	طلاب	130
	عاملون	210
	غير عاملون	95

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس المرونة المعرفية:

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: قامت الباحثة بإعداد مقياس المرونة المعرفية استنادًا إلى الأدبيات النفسية ذات الصلة (Dennis & Vander Wal, 2010؛ Braem & Egner, 2018)، وبما يتفق مع مجال البحث وأهدافه، وتكوّن المقياس في صورته الأولية من (١٨) عبارة، حيث تّمت صياغة العبارات بشكل متوازن بين العبارات الإيجابية والسلبية لقياس المتغير المستهدف بموضوعية ووضوح، وقد تم التحقق المبدئي من وضوح فقرات المقياس وسلامة الصياغة ومدى ملائمة العبارات لأهداف الدراسة من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين بقسم علم النفس، وتم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار، ثم تم تطبيقه على عيّنة استطلاعية تكوّنت من (١٥٥) فرداً من الجنسين لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قبل تطبيقه على العيّنة الأساسية، وبعد التحليل الاحصائي تم استبعاد عبارة واحدة لم تحقق دلالة إحصائية ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (١٧) عبارة، وتم تقييم استجابات المشاركين باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، تُسجَّل فيه درجة الاتفاق على كل عبارة كما يلي: تنطبق تماماً (٥)،

تنطبق غالباً (٤)، تنطبق أحياناً (٣)، تنطبق نادراً (٢)، لا تنطبق أبداً (١)، ويتم تصحيح المقياس عن طريق جمع درجات استجابات الفرد على جميع العبارات، بعد عكس درجات العبارات السلبية، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١٧ إلى ٨٥ درجة)، بحيث تعكس الدرجات الأعلى مستوى مرتفع من المرونة المعرفية، والعكس تماماً.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق: تم التحقق من صدق الأداة من خلال:

– صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس من خلال معامل ارتباط بيرسون بين كل بند والمجموع الكلي للمقياس، وقد تبيّن تمتُّع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي (صدق البناء) والذي يعكس اتساق المفردات مع المقياس الكلي.

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

مقياس المرونة المعرفية		
رقم العبارة	درجة الاتساق	مستوى الدلالة
1	0,562**	0,000
2	0,390**	0,000
3	0,583**	0,000
4	0,664**	0,000
5	0,461**	0,000
6	0,575**	0,000
7	0,561**	0,000
8	0,252**	0,002
9	0,524**	0,000
10	0,521**	0,000
11	0,598**	0,000
12	0,536**	0,000
13	0,490**	0,000
14	0,488**	0,000
15	0,551**	0,000
16	0,601**	0,000
17	0,478**	0,000

صدق التحليل العاملي: قبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تم التحقُّق من ملاءمة البيانات باستخدام اختبار كايزر–ماير–أولين (KMO) واختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity).

جدول (٣) نتائج اختبار ملائمة البيانات للتحليل العاملي (KMO and Bartlett's Test)

مقياس كايزر–ماير–أولكين لكفاية العينة (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)		0,816
اختبار بارتليت للكروية (Bartlett's Test of Sphericity)	قيمة مربع كاي التقريبية (Approx. Chi-Square)	1006,180
	درجة الحرية	136
	مستوى الدلالة	0,000

وقد أظهرت النتائج الموضحة أعلاه ما يلي:

– بلغت قيمة KMO = 0,816 وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى أن حجم العينة مناسب جدًا لإجراء التحليل العاملي (القيمة المقبولة ≥ ٠,٦٠، والممتازة ≥ ٠,٨٠).

– كما أظهر اختبار بارتليت قيمة كا^2 1006,180 = (χ^2)، بدرجة حرية (١٣٦)، ودلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، مما يدل على أن هناك علاقات ارتباطية كافية بين المتغيرات بما يكفي لإجراء التحليل العاملي، وبناءً عليه، تم إجراء التحليل العاملي لاستخراج العوامل الكامنة خلف بنود المقياس.

فبعد التحقُّق من الشروط تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis - EFA) لاختبار البناء العاملي لمقياس المرونة المعرفية، وقد تم تطبيق طريقة التحليل باستخدام تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) واستخلاص العوامل وفقاً لمعيار القيمة الذاتية الكبرى من (١) (Eigenvalue > 1).

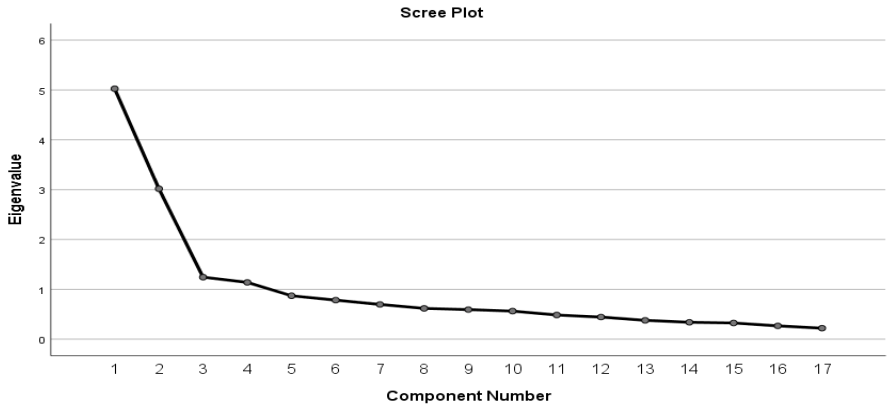
جدول (٤) قيمة التباين الكلي المستخرج من التحليل العاملي

المكون	قيمة التباين المستخرج	نسبة التباين	النسبة التراكمية
1	3,717	21,867%	21,867%
2	3.332	19,602%	41,469%
3	2,175	12,794%	54,263%
4	1.220	7,061%	61,325%

أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax) استخراج أربعة عوامل أساسية تمثّل البنية الكامنة للمقياس ذات قيمة جذرية أكبر من (١)، وهو المعيار المستخدم لتحديد عدد العوامل (Kaiser Criterion)، وقد فسّر العامل الأول نسبة (٢١,٨٦٧٪) من

التباين، والعامل الثاني (١٩,٦٠٢٪)، والعامل الثالث (١٢,٧٩٤٪)، والعامل الرابع (٧,٠٦١٪)، وبذلك يكون مجموع ما تفسّره العوامل الأربعة بعد التدوير من التباين الكلي هو (٦١,٣٢٥٪) وهي نسبة جيّدة في البحوث النفسية والاجتماعية، ويدل ذلك على أن هذه العوامل الأربعة تفسّر أكثر من نصف التباين في إجابات المشاركين، مما يعكس تماسك البنية العاملية للمقياس ويدعم صدقه البنائي.

المؤشر البياني للجذر الكامن للتعرف على عدد العوامل



تم استخدام الرسم البياني Scree Plot لتحديد عدد العوامل المناسبة التي تفسّر البناء الكامن للمقياس، وقد أظهر الرسم وجود انحدار بعد العامل الرابع، مما يؤيد وجود أربع عوامل أساسية فقط تساهم في تفسير التباين الكلي بشكل واضح، ويُعد هذا داعمًا إضافياً للنتائج المستخلصة من معيار القيمة الذاتية (Eigenvalue > 1)، ويؤكد أن استخراج أربعة عوامل هو القرار الإحصائي الأمثل وفقًا لقاعدة الكوع (Elbow Rule) المستخدمة في التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول (٥) تشبعات فقرات مقياس المرونة المعرفية بالعوامل الأربعة

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)	
المكون Component	

	1	2	3	4
(12) حتى في أحلك الظروف يمكنني التفكير خارج الصندوق.	0,737			
(9) أستطيع التغلب على المواقف الصعبة من خلال تطويع قدرتي على التأقلم معها.	0,733			
(13) أميل إلىالمناقشات الجماعية في المواقف المختلفة ذلك أنها تجعلني أكثر قدرة على انتاج الأفكار المتنوعة.	0,716			0,321
(15) أعمل على إعادة صياغة المشكلة حتى أتمكن من حلها.	0,701			
(7) أفضل التعامل مع المواقف التي تتحدى قدراتي.	0,659			
(2) أستطيع أن أوصل الفكرة بطرق مختلفة.	0,640			
(11) عندما أواجه مشكلة أنظر لها من زوايا مختلفة حتى أتوصل للحل الأمثل.	0,606		0,454	
(3) من الصعب عليّ اتخاذ قرار في المواقف الصعبة.		0,755		
(16) أجد صعوبة في التركيز على الجوانب الإيجابية في التجارب السيئة.		0,744		
(17) يصعب عليّ التركيز في أي شيء عندما أكون منزعجاً.		0,735		
(14) يصعب عليّ التكيف مع الظروف الطارئة التي تواجهني في المواقف المختلفة.		0,726		
(1) أميل إلى تجنب المواقف		0,704		

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)				
	المكون Component			
	1	2	3	4
الجديدة.				
(10) تُشل قدرتي على التفكير عندما أتعرض لمواقف صعبة.		0,686		
(5) أستطيع أن أضع نفسي مكان الآخرين والتفكير في الأمور من وجهة نظرهم.			0,861	
(6) أستطيع أن أجد حلولاً عملية للمشكلات التي تبدو أنها مستحيلة الحل.	0,330		0,775	
(4) أمتلك القدرة على اقتراح أفكار متنوعة وسريعة لمواجهة المواقف.	0,480		0,585	
(8) عندما أجد حلاً مناسباً لمشكلة ما أكتفي به ولا أبحث عن مزيد من الحلول.				0,807

يتضّح من الجدول أعلاه أن المقياس يتمتّع ببنية عامليّة مقبولة، تعكس أبعاداً متعدّدة للمرونة المعرفية، كما أن القيم العاملية لجميع العبارات كانت أعلى من (٠,٤٠) مما يدل على تشبّعها الجيّد بعواملها.

الثبات: تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال:

– الثبات بطريقة الفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات للمقياس الكلي باستخدام معامل الفا كرونباخ، وقد كانت النتائج مشجعة حيث بلغ معامل الفا (٠,٨٣١).

– الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بلغ معامل جتمان باستخدام التجزئة النصفية (٠,٨٤٦) وهذا يشير إلى تمتُّع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: مقياس المساندة الاجتماعية:

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: قامت الباحثة بإعداد مقياس المساندة الاجتماعية استنادًا إلى الأدبيات النفسية ذات الصلة، مع الاستفادة من الأطر النظرية في هذا المجال (Gao, Tian, & Wu, 2025؛ Boateng et al., 2024)، وذلك بما يتناسب مع البيئة الثقافية والنفسية للمجتمع السعودي، ويتفق مع مجال البحث وأهدافه. وتكوّن المقياس في صورته الأولية من (١٨) عبارة، حيث تّمت صياغة العبارات بشكل متوازن بين العبارات الإيجابية والسلبية وفق ما تقتضيه أشكال المساندة الاجتماعية، وقد تم التحقق المبدئي من وضوح فقرات المقياس وسلامة الصياغة ومدى ملائمة العبارات لأهداف الدراسة من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين بقسم علم النفس، وتم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار، ثم تم تطبيقه على عيّنة استطلاعية تكوّنت من (١٥٥) فرداً من الجنسين لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قبل تطبيقه على العيّنة الأساسية، وبعد التحليل الإحصائي تم استبعاد عبارة واحدة لم تحقق دلالة إحصائية ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (١٧) عبارة، وتم تقييم استجابات المشاركين باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، تُسجَّل فيه درجة الاتفاق على كل عبارة كما يلي: تنطبق تماماً (٥)، تنطبق غالباً (٤)، تنطبق أحياناً (٣)، تنطبق نادراً (٢)، لا تنطبق أبداً (١)، ويتم تصحيح المقياس عن طريق جمع درجات استجابات الفرد على جميع العبارات، بعد عكس درجات العبارات السلبية، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١٧ إلى ٨٥ درجة)، بحيث تعكس الدرجات الأعلى مستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية، والعكس تماماً.

الخصائص السيكومترية لمقياس المساندة الاجتماعية:

الصدق: للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة باستخدام:

– صدق الاتساق الداخلي: تبيّن تمتُّع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي (صدق البناء) والذي يعكس اتساق المفردات مع المقياس الكلي.

جدول (٦) معامل الارتباط بين فقرات مقياس المساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس

مقياس المساندة الاجتماعية		
رقم العبارة	درجة الاتساق	مستوى الدلالة
1	0,620**	0,000

2	0,540**	0,000
3	0,685**	0,000
4	0,671**	0,000
5	0,682**	0,000
6	0,691**	0,000
7	0,514**	0,000
8	0,551**	0,000
9	0,471**	0,000
10	0,587**	0,000
11	0,710**	0,000
12	0,540**	0,000
13	0,686**	0,000
14	0,514**	0,000
15	0,668**	0,000
16	0,709**	0,000
17	0,532**	0,000

صدق التحليل العاملي: قبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تم التحقُّق من ملاءمة البيانات باستخدام اختبار كايزر-ماير-أولين (KMO) واختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity).

جدول (٧) نتائج اختبار ملائمة البيانات للتحليل العاملي (KMO and Bartlett's Test)

مقياس كايزر-ماير-أولكين لكفاية العينة (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)		0,865
اختبار بارتليت للكروية (Bartlett's Test of Sphericity)	قيمة مربع كاي التقريبية (Approx. Chi-Square)	1139,490
	درجة الحرية	136
	الدلالة الاحصائية	0,000

وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- بلغت قيمة KMO = 0,865 وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ملائمة البيانات للتحليل العاملي.

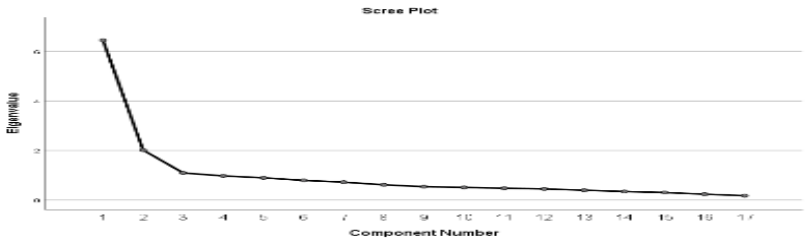
- كما أشار اختبار بارتليت قيمة كا^2 1139,490 = (χ^2)، بدرجة حرية (١٣٦)، ودلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، مما يدعم إمكانية تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تم تطبيقه باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية، واستخلاص العوامل وفقاً لمعيار القيمة الذاتية الكبرى من ١ (Eigenvalue > 1).

جدول (٨) قيمة التباين الكلي المستخرج من التحليل العاملي

المكون	قيمة التباين المستخرج	نسبة التباين	النسبة التراكمية
1	3,958	23,283%	23,283%
2	٣،236	19,034%	42,317%
3	2،375	13,969%	56,286%

أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد استخراج ثلاثة عوامل أساسية تمثّل البنية الكامنة للمقياس تمتلك قيمًا ذاتية أكبر من (١)، وقد فسّر العامل الأول نسبة (٢٣,٢٨٣٪) من التباين، والعامل الثاني (١٩,٠٣٤٪)، والعامل الثالث (١٣,٩٦٩٪)، وبذلك يكون مجموع ما تفسّره العوامل الثلاثة بعد التدوير من التباين الكلي هو (٥٦,٢٨٦٪)، مما يشير إلى وجود بنية عاملية قوية.

المؤشر البياني للجذر الكامن للتعرف على عدد العوامل



يُظهر الرسم البياني Scree Plot وجود انحدار حاد بعد العامل الثالث، وبعدها يبدأ الخط في الاستقرار شكل (الكوع) مما يدعم الاحتفاظ بثلاثة عوامل، وهو ما سبق وأظهره جدول التباين.

جدول (٩) تشبعات فقرات مقياس المساندة الاجتماعية بالعوامل الثلاثة

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)			
	المكون Component		
	1	2	3

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)			
	المكون Component		
	1	2	3
(5) لدي من يقف بجانبي عندما أحتاج إلى مساعدة.	0,814		
(3) هناك من ينصت إلي باهتمام عندما أود أن أتحدث عن مشاعري.	0,782		
(1) يشعرني من حولي بأهميتي.	0,737		
(14) أتلقى الدعم والتشجيع من أصدقائي لأتجاوز صعوبات الحياة.	0,625		
(16) أحظى بعلاقات جديرة بالاهتمام تشاركني أفراحي وأحزاني.	0,596	0,443	
(7) هناك من يحاول أن يفعل كل ما من شأنه أن يبعث السرور إلى نفسي.	0,542		
(12) أجد الدعم من أفراد أسرتي في كل الظروف.	0,520		
(4) بكل صدق لم أتلق مساندة حقيقية من أحد.	0,466	0,453	
(8) يبتعد الناس عني لعدم قدرتهم على تحمل تقلباتي المزاجية.		0,826	
(11) أشعر بأنني عبء ثقيل على غيري.	0,315	0,703	
(6) أشعر بالوحدة بسبب انشغال الناس عني.		0,689	0,327
(9) أتمنى لو كان هناك من يزورني بين فترة وأخرى للاطمئنان علي.		0,665	
(13) في أوقات الشدة أشعر بأنني وحيدة ولا أحد بجواري.		0,488	0,671
(15) ينقصني الإحساس بالدفء وأنا بين أفراد أسرتي.		0,403	0,628
(2) أفتقد الثقة بالآخرين.		0,434	0,589
(10) عندما أمرض أجد من يهتم	0,494		0,535

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)			
	المكون Component		
	1	2	3
بصحتي.			
(17) يوجد من يرتب معي شؤوني الخاصة باهتمام.	0,377		0,490

مما سبق، يمكن القول بأن البنود أظهرت توزيعاً واضحاً ومنطقياً على العوامل الثلاثة، مما يعكس اتساق البنية العاملية للمقياس ويدعم صدق البناء الخاص به.

الثبات: تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال:

– الثبات بطريقة الفا كرونباخ: تمّ حساب معامل الثبات للمقياس الكلي باستخدام معامل الفا كرونباخ، وتشير النتائج إلى مستوى ثبات مرتفع حيث بلغ معامل الفا (٠,٨٩٣).

– الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تمّ التحقق من ثبات المقياس أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة معامل سبيرمان براون (٠,٨٧٥)، كما بلغ معامل جتمان (٠,٨٧٥)، وهي قيم تدل على ثبات مرتفع.

ثالثاً: مقياس نمو ما بعد الصدمة:

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: قامت الباحثة بإعداد مقياس نمو ما بعد الصدمة استنادًا إلى الأدبيات النفسية ذات الصلة، مع الاستفادة من الأطر النظرية في هذا المجال (Tedeschi & Calhoun, 1996) ويتفق مع مجال البحث وأهدافه. ويتكوّن المقياس من (٢٠) عبارة، تمت صياغتها بشكل متوازن بين العبارات الإيجابية والسلبية، وفق ما تقتضيه أبعاد النمو النفسي والمعنوي. وقد تم التحقُّق المبدئي من وضوح فقرات المقياس وسلامة الصياغة ومدى ملائمة العبارات لأهداف الدراسة من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين، وتم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار، كما تم تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعية تكوّنت من (١٥٥) فرداً من الجنسين لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي صلاحية جميع العبارات ولذا تم الاحتفاظ بها ولم يتم حذف أي منها من المقياس، ويتم تقييم استجابات المشاركين باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، تُسجَّل فيه درجة الاتفاق على كل

عبارة كما يلي تنطبق تماماً (٥)، تنطبق غالباً (٤)، تنطبق أحياناً (٣)، تنطبق نادراً (٢)، لا تنطبق أبداً (١)، ويتم تصحيح المقياس عن طريق جمع درجات استجابات الفرد على جميع العبارات، بعد عكس درجات البنود السلبية، تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٠ إلى ١٠٠ درجة)، بحيث تعكس الدرجات الأعلى مستوى مرتفع من النمو ما بعد الصدمة، والعكس تماماً.

الخصائص السيكومترية لمقياس نمو ما بعد الصدمة:

الصدق: تم حساب صدق الأداة من خلال:

– صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تبيّن تمتُّع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي (صدق البناء) والذي يعكس اتساق المفردات مع المقياس الكلي.

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة

مقياس نمو ما بعد الصدمة		
رقم العبارة	درجة الاتساق	مستوى الدلالة
1	0,612**	0,000
2	0,437**	0,000
3	0,511**	0,000
4	0,623**	0,000
5	0,697**	0,000
6	0,274**	0,001
7	0,227**	0,004
8	0,453**	0,000
9	0,545**	0,000
10	0,666**	0,000
11	0,572**	0,000
12	0,557**	0,000
13	0,604**	0,000
14	0,540**	0,000
15	0,679**	0,000
16	0,493**	0,000
17	0,570**	0,000
18	0,631**	0,000
19	0,533**	0,000
20	0,765**	0,000

صدق التحليل العاملي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة تكوّنت من (١٥٥) فرداً من الجنسين، وقبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تمّ التحقّق من ملاءمة البيانات باستخدام اختبار كايزر–ماير–أولين (KMO) واختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity).

جدول (١١) نتائج اختبار ملائمة البيانات للتحليل العاملي (KMO and Bartlett's Test)

مقياس كايزر–ماير–أولكين لكفاية العينة (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)		0,869
اختبار بارتليت للكروية (Bartlett's Test of Sphericity)	قيمة مربع كاي التقريبية (Approx. Chi-Square)	1268,825
	درجة الحرية	190
	الدلالة الاحصائية	0,000

وقد أظهرت النتائج الموضحة أعلاه:

– بلغت قيمة KMO = 0,869 وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى أن حجم العينة مناسب جدًا لإجراء التحليل العاملي (القيمة المقبولة ≥ ٠,٦٠، والممتازة ≥ ٠,٨٠).

– كما أظهر اختبار بارتليت قيمة كا^2 1268,825 = (χ^2)، بدرجة حرية (١٩٠)، ودلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، مما يدل على أن هناك علاقات ارتباطية كافية بين المتغيرات تبرر استخدام التحليل العاملي الاستكشافي لاستخراج العوامل الكامنة خلف بنود المقياس.

وبعد التحقق من الشروط تم استخدام التحليل العاملي لاختبار البناء العاملي لمقياس نمو ما بعد الصدمة، وقد تمّ تطبيق طريقة التحليل باستخدام تحليل المكونات الأساسية واستخلاص العوامل وفقاً لمعيار القيمة الذاتية الكبرى من (١).

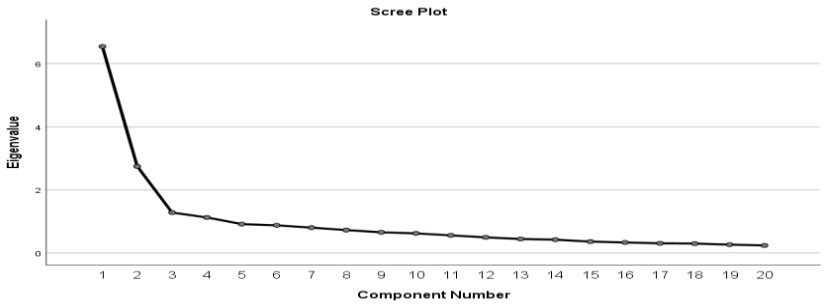
جدول (١٢) قيمة التباين الكلي المستخرج من التحليل العاملي

المكون	قيمة التباين المستخرج	نسبة التباين	النسبة التراكمية
1	3,534	17,668%	17,668%
2	3,424	17,119%	34,787%
3	3,266	16,328%	51,116%
4	1,468	7,341%	58,457%

أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد استخراج أربعة عوامل أساسية تمثّل البنية الكامنة للمقياس تمتلك قيمًا ذاتية أكبر من (١)، وهو المعيار المستخدم

لتحديد عدد العوامل، وقد فسّر العامل الأول نسبة (١٧,٦٦٨٪) من التباين، والعامل الثاني (١٧,١١٩٪)، والعامل الثالث (١٦,٣٢٨٪)، والعامل الرابع (٧,٣٤١٪)، وبذلك يكون مجموع ما تفسّره العوامل الأربعة بعد التدوير من التباين الكلي هو (٥٨,٤٥٧٪) مما يعكس تماسك البنية العاملية للمقياس ويدعم صدقه البنائي.

المؤشر البياني للجذر الكامن للتعرف على عدد العوامل



أظهر الرسم البياني وجود انحدار حاد بعد العامل الرابع، مما يؤيد وجود أربع عوامل أساسية فقط تساهم في تفسير التباين الكلي بشكل واضح، ويُعد هذا داعمًا إضافيًا للنتائج المستخلصة من معيار القيمة الذاتية، ويؤكد أن استخراج أربعة عوامل هو القرار الإحصائي الأمثل وفقًا لقاعدة الكوع المستخدمة في التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول (١٣) تشبعات فقرات مقياس نمو ما بعد الصدمة بالعوامل الأربعة

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)				
	المكون Component			
	1	2	3	4
(4) فشلت في أن أخلق لنفسي اهتمامات جديدة.	0,707			
(10) فقدت الاستمتاع بالقيام بالأمور التي كنت أستمتع بها قبل التعرض للحدث الصادم.	0,700		0,302	

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)				
	المكون Component			
	1	2	3	4
(11) أميل إلى الانعزال عن الآخرين.	0,667			
(5) بعد حدوث هذه الأزمة اكتشفت أنني أضعف مما كنت أظن.	0,627			
(15) أصبحت أفتقر إلى حس الفكاهة والمرح.	0,592		0,429	
(14) يضايقني الحديث عن الحدث الصادم.	0,523		0,372	0,423-
(1) لم يعد لدي أهداف وخطط مستقبلية.	0,476	0,321	0,302	0,392
(9) أصبحت أُقدّر قيمة حياتي بشكل أكبر.		0,798		
(12) أشعر بالرضا عن الطريقة التي تسير بها أمور حياتي.		0,740		
(2) تحسّنت قدرتي على التعامل مع المشكلات التي واجهتني بعد الصدمة.		0,692		
(3) أُذكّر نفسي أن الأمور ستتحسن لاحقاً.		0,689		
(16) لدي القدرة على تأدية الواجبات الموكلة إلي على الوجه المطلوب.		0,650		
(6) بالرغم مما حدث لي إلا أنه يمكنني أن أحافظ على هدوئي وتماسكي لوقت طويل.		0,561		
(19) تنتابني مخاوف حول حدوث أحداث سلبية.			0,793	

مصفوفة المكونات بعد التدوير (Rotated Component Matrixa)				
	المكون Component			
	1	2	3	4
(17) تمنيت لو لم أكن موجوداً حتى لا أعيش تلك الأحداث.			0,681	
(18) ينفذ صبري سريعاً عندما مواجهة أي مشكلة.			0,681	
(20) أشعر بخيبة أمل.	0,413		0,660	
(13) ينتابني البكاء عندما أكون بمفردي.	0,484		0,515	
(7) أصبحت أكثر استعداداً للتحدث عن الحدث الصادم.		0,367		0,734-
(8) أشعر وكأن الحدث الصادم يتكرر أمامي مجدداً رغماً عني.			0,477	0,551

يتضّح من الجدول أعلاه أن المقياس يتمتّع ببنية عامليّة مقبولة، تعكس أبعاداً متعدّدة لنمو ما بعد الصدمة، مع ملاحظة ظهور عامل يحتوي على بند واحد فقط، مما قد يشير إلى خصوصية هذا البند، وبما أن الهدف من التحليل هو فحص صدق البناء وليس بناء عوامل مستقلة، فقد تم الاحتفاظ به في التحليل.

الثبات: تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال:

– الثبات بطريقة الفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات للمقياس الكلي باستخدام معامل الفا كرونباخ، وتشير النتائج إلى تمتُّع المقياس بدرجة عالية من الثبات قد بلغ معامل الفا (٠,٨٨٠).

– الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بلغ معامل جتمان باستخدام التجزئة النصفية (٠,٨٣٥) وهذا يؤيد تمتُّع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

(١) ما مستوى كلٍ من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من الأفراد الذين تعرضوا لتجارب حياتية صادمة؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة للكشف عن مستوى المرونة المعرفية لديهم، ولتحديد مستوى المرونة المعرفية تم استخدام المحك المعياري التالي: استخراج مدى كل فقرة وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة (٥-١=٤)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥=٠,٨٠)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) لتصبح المستويات على النحو التالي:

- المدى (أقل من ١,٨٠) يشير إلى انعدام الظاهرة المدروسة.
- المدى (من ١,٨٠إلى أقل من ٢,٦٠) يشير إلى مستوى منخفض.
- المدى (من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠) يشير إلى مستوى متوسط.
- المدى (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠) يشير إلى مستوى مرتفع.
- المدى (من ٤,٢٠ فأكثر) يشير إلى مستوى مرتفع جداً.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة حول مستوى المرونة المعرفية

الترتيب	رقم	المرونة المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أستطيع أن أضع نفسي مكان الآخرين، والتفكير في الأمور من وجهة نظرهم.	3,88	1,035	مرتفع
2	11	عندما أواجه مشكلة أنظر إليها من زوايا مختلفة حتى أتوصل إلى الحل الأفضل.	3,80	1,058	مرتفع
3	9	أستطيع التغلب على المواقف الصعبة من خلال تطويع قدراتي على التأقلم معها.	3,71	0,986	مرتفع

الترتيب	رقم	المرونة المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	4	أمتلك القدرة على اقتراح أفكار متنوعة وسريعة لمواجهة المواقف.	3,69	0,974	مرتفع
5	2	أستطيع أن أوصل الفكرة بطرق مختلفة.	3,63	1,034	مرتفع
6	6	أستطيع أن أجد حلولاً عملية للمشكلات التي يبدو أنها مستحيلة الحل.	3,62	1,010	مرتفع
7	15	أعمل على إعادة صياغة المشكلة حتى أتمكن من حلها.	3,59	1,077	مرتفع
8	13	أميل إلى المناقشات الجماعية في المواقف المختلفة حيث أنها تجعلني أكثر قدرة على إنتاج الأفكار المتنوعة.	3,50	1,217	مرتفع
9	7	أُفضل التعامل مع المواقف التي تتحدى قدراتي.	3,43	1,0172	مرتفع
10	12	حتى في أحلك الظروف يمكنني التفكير خارج الصندوق.	3,28	1,109	متوسط
11	14	يصعب علي التكيُّف مع الظروف الطارئة التي تواجهني في المواقف المختلفة.	3,13	1,149	متوسط
12	16	أجد صعوبة في التركيز على الجوانب الإيجابية في التجارب السيئة.	3,06	1,239	متوسط
13	3	من الصعب علي اتخاذ قرار في المواقف الصعبة.	3,06	1,251	متوسط
14	1	أميل إلى تجنب المواقف الجديدة.	3,04	1,349	متوسط
15	10	تُشل قدرتي على التفكير عندما أتعرض لمواقف صعبة.	2,93	1,223	متوسط
16	8	عندما أجد حل مناسب لمشكلة ما أكتفي به، ولا أبحث عن مزيد من الحلول.	2,67	1,148	متوسط

الترتيب	رقم	المرونة المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
17	17	يصعب علي التركيز في أي شيء عندما أكون منزعجة.	2,39	1,135	منخفض
المجموع الكلي للأداة			56,3793	10,28179	متوسط

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية بلغ (٥٦,٣٧)، بانحراف معياري مقداره (١٠,٢٨)، وبالنظر إلى أن المقياس يتكون من (١٧) عبارة، ويُستخدم فيه مقياس ليكرت الخماسي، فإن الدرجة الكلية الممكنة تتراوح ما بين (١٧) كحد أدنى و(٨٥) كحد أقصى، وبحساب متوسط الدرجة الكليّة على مستوى العبارة الواحدة: ٥٦,٣٧٩/١٧ =٣,٣٢، وعليه فإن متوسط استجابات العينة على المقياس (٣,٣٢) يشير إلى أن أفراد العينّة يتمتّعون بمستوى متوسط من المرونة المعرفية، ولكنه في الحد الأعلى من الفئة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Zhao et al., (٢٠٢٥) والتي كشفت عن تمتع أفراد العيّنة بمستوى متوسط من المرونة المعرفية. وتعكس هذه النتيجة مستوى جيّد من النضج المعرفي وتكييف الاستراتيجيات الذهنية بما يتناسب مع متطلبات البيئة المتغيرة والمعقدة ويسهم في التعامل الفعّال مع التحدّيات حتى وإن كان هذا النضج لم يصل إلى الحد الذي يُصنّف كمستوى مرتفع إلا أنه دليل على وجود وعي جيد لدى الأفراد بأهمية التفكير المرن لتعزيز التكيُّف النفسي مع الضغوط والأزمات.

وإذا ما انتقلنا إلى متغير "المساندة الاجتماعية" تم أيضاً استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة للكشف عن مستوى المساندة الاجتماعية التي يتلقاها أفراد العيّنة، وقد تم اعتماد معايير التصنيف الثلاثي الشائعة في تفسير متوسطات مقياس ليكرت الخماسي كما سبق توضيحه.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة حول مستوى المساندة الاجتماعية

الترتيب	رقم	المساندة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	أجد الدعم من أفراد أسرتي في كل الظروف.	3,97	1,174	مرتفع
2	8	يبتعد الناس عني لعدم قدرتهم على تحمُّل تقلباتي المزاجية.	3,88	1,247	مرتفع
3	5	لدي من يقف إلى جانبي عندما أحتاج إلى مساعدة.	3,87	1,191	مرتفع
4	10	عندما أمرض أجد من يهتم بصحتي.	3,86	1,229	مرتفع
5	16	أحظى بعلاقات جديرة بالاهتمام تشاركني أفراحي وأحزاني.	3,80	1,169	مرتفع
6	3	هناك من ينصت إلي باهتمام عندما أود أن أتحدث عن مشاعري.	3,74	1,158	مرتفع
7	1	يشعرني من حولي بأهميتي.	3,70	1,145	مرتفع
8	11	أشعر بأنني عبء ثقيل على غيري.	3,70	1,333	مرتفع
9	7	هناك من يحاول أن يفعل كل ما من شأنه أن يبعث السرور إلى نفسي.	3,66	1,196	مرتفع
10	4	بكل صدق لم أتلق مساندة حقيقية من أحد.	3,64	1,341	مرتفع
11	6	أشعر بالوحدة بسبب انشغال الناس عني.	3,54	1,334	مرتفع
12	15	ينقصني الإحساس بالدفء وأنا بين أسرتي.	3,52	1,398	مرتفع
13	14	أتلقى الدعم والتشجيع من صديقاتي لأتجاوز صعوبات الحياة.	3,51	1,261	مرتفع
14	13	في أوقات الشدة أشعر بأنني وحيدة ولا أحد بجواري.	3,32	1,378	متوسط
15	9	أتمنى لو كان هناك من يزورني بين فترة وأخرى للاطمئنان علي.	3,22	1,420	متوسط

الترتيب	رقم	المساندة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	17	يوجد من يرتب معي شؤوني الخاصة باهتمام.	3,08	1,424	متوسط
17	2	أفتقد الثقة بالآخرين.	3,07	1,227	متوسط
المجموع الكلي للأداة			61,0920	13,20316	مرتفع

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات أفراد العيّنة على مقياس المساندة الاجتماعية بلغ (٦١,٠٩٢)، بانحراف معياري مقداره (١٣,٢٠). وبالنظر إلى أن المقياس يتكوّن من (١٧) عبارة، ويُستخدم فيه مقياس ليكرت الخماسي، فإن الدرجة الكلية الممكنة تتراوح ما بين (١٧) كحد أدنى و(٨٥) كحد أقصى. وبحساب متوسط الدرجة الكليّة على مستوى العبارة الواحدة: ٦١,٠٩٢٠/١٧ =٣,٦، وعليه فإن متوسط استجابات العينة على المقياس (٣,٦) يشير إلى أن أفراد العينة يتمتّعون بمستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (٢٠٢١) التي أسفرت عن مستوى متوسط من المساندة الاجتماعية لدى أفراد العيّنة. وتُعزي الباحثة ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية في الدراسة الحالية إلى الطبيعة التعاونية والمترابطة للمجتمع السعودي حيث يولي أهمية كبيرة للعلاقات الأسرية والاجتماعية مما يسهم في خلق بيئة نفسية حاضنة وداعمة ولا سيما في أوقات الأزمات تسهم في التخفيف من حدة التجربة الصادمة وتعزّز من قدرة الفرد على التكيُّف والنمو.

وفيما يتعلق بمستوى نمو ما بعد الصدمة، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة حول مستوى نمو ما بعد الصدمة، وقد تم اعتماد معايير الخماسي في تفسير متوسطات مقياس ليكرت الخماسي كما سبق توضيحه.

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة حول مستوى نمو ما بعد الصدمة

الترتيب	رقم	نمو ما بعد الصدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أُذكر نفسي أن الأمور ستتحسن لاحقاً	4,26	0,905	مرتفع جداً
2	16	لدى القدرة على تأدية الواجبات المطلوبة على الوجه المطلوب.	4,16	0,985	مرتفع
3	9	أصبحت أُقدّر قيمة حياتي بشكل أكبر.	4,13	1,086	مرتفع

الترتيب	رقم	نمو ما بعد الصدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	12	أشعر بالرضا عن الطريقة التي تسير بها أمور حياتي.	3,90	1,107	مرتفع
5	1	لم يعد لدي أهداف وخطط مستقبلية	3,84	1,192	مرتفع
6	6	بالرغم مما حدث لي إلا أنه يمكنني أن أحافظ على هدوئي وتماسكي لوقت طويل	3,76	1,104	مرتفع
7	2	تحسّنت قدرتي على التعامل مع المشكلات التي واجهتني بعد الصدمة	3,74	1,126	مرتفع
8	4	فشلت في أن أخلق لنفسي اهتمامات جديدة.	3,67	1,330	مرتفع
9	15	أصبحت أفتقر إلى حس الفكاهة والمرح	3,48	1,306	مرتفع
10	7	أصبحت أكثر استعداداً للتحدث عن الحدث الصادم.	3,46	1,383	مرتفع
11	17	تمنيت لو أنني لم أكن موجودة حتى لا أعيش تلك الأحداث.	3,43	1,540	مرتفع
12	5	بعد حدوث هذه الأزمة اكتشفت أنني أضعف مما كنت أظن.	3,30	1,380	متوسط
13	10	فقدت الاستمتاع بالقيام بالأمور التي كنت استمتع بها قبل التعرض للحدث الصادم.	3,25	1,427	متوسط
14	20	أشعر بخيبة أمل.	3,24	1,365	متوسط
15	18	ينفذ صبري سريعاً عند مواجهة أي مشكلة.	3,11	1,323	متوسط
16	8	أشعر وكأن الحدث الصادم يتكرر أمامي مجدداً رغماً عني.	2,97	1,316	متوسط
17	11	أميل إلى الانعزال عن الآخرين.	2,91	1,331	متوسط
18	14	يضايقني الحديث عن الحدث الصادم.	2,89	1,435	متوسط
19	13	ينتابني البكاء عندما أكون بمفردي.	2,86	1,323	متوسط

الترتيب	رقم	نمو ما بعد الصدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
20	19	تنتابني مخاوف حول حدوث أحداث سلبية.	2,63	1,251	متوسط
المجموع الكلي للأداة			68,98	14,20	مرتفع

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات أفراد العيّنة على مقياس نمو ما بعد الصدمة بلغ (٦٨,٩٨)، بانحراف معياري قدره (١٤,٢٠). وبالنظر إلى أن المقياس يتكوّن من (٢٠) عبارة، ويُستخدم فيه مقياس ليكرت الخماسي، فإن الدرجة الكلية الممكنة تتراوح ما بين (٢٠) كحد أدنى و(١٠٠) كحد أقصى. وبحساب متوسط الدرجة الكليّة على مستوى العبارة الواحدة: ٢٠/٦٨,٩٨ =٣,٤٥، يتضّح أن متوسط استجابات العيّنة على المقياس (٣,٤٥) يقع ضمن الفئة المرتفعة، مما يشير إلى أن أفراد العيّنة يتمتعون بمستوى مرتفع من نمو ما بعد الصدمة بحسب تقديراتهم الذاتية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمادي وعايش، ٢٠٢٣) والتي كشفت عن مستوى مرتفع من نمو ما بعد الصدمة، في حين تختلف مع دراسة كلٍ من (مجاور، ٢٠٢٠؛ الخطيب، ٢٠٢١؛ المحسن، ٢٠٢٣) التي كشفت عن مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة. وتُشيد الباحثة بارتفاع مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة حيث تعكس هذه النتيجة قدرة الفرد على تحويل التجارب الصادمة التي مر بها إلى فرص للنمو والتطور الشخصي، وهذا مؤشراً ايجابياً على امتلاكه مصادر داخلية وخارجية أسهمت في تبني تصورات جديدة للحياة من منظور أعمق وأكثر نضجاً.

(٢) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية وبين نمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من الأفراد الذين تعرضوا لخبرات حياتية صادمة؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين كل من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول (١٧) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة

المتغيرات		معامل بيرسون	مستوى الدلالة
نمو ما بعد الصدمة	المرونة المعرفية	0,661**	0،000
	المساندة الاجتماعية	0,591**	0،000

أظهرت نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًا بين المرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٦١) وهي قيمة دالّة عند (٠,٠٠٠)، وهذا يعني أنه كلما زادت درجات المرونة المعرفية لدى الأفراد، زادت لديهم مستويات النمو الذي يلي الصدمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال (Türk, 2024: Zhao et al,. Çınar, Boyalı, & Özkapu, 2022 :٢٠٢٥) التي تؤكّد على دور المرونة كعامل نفسي هام يسهم في التكيُّف الإيجابي بعد المرور بتجارب ضاغطة أو صادمة.

كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٩١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، ويشير ذلك إلى أن الأفراد الذين يحظون بمستويات أعلى من الدعم الاجتماعي يميلون إلى تحقيق معدلات أعلى من النمو النفسي بعد المرور بتجربة صادمة. وتتسق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أبرزت أهمية الدعم الاجتماعي في تعزيز عمليات التكيف والنمو ما بعد الأزمات (Hao et al,. 2023: Ma, Wan, & Chen, 2023: Ning et al,. 2023 ؛ شاهين، ٢٠١٩؛ محمود وأخرون، ٢٠٢٢).

وبناء على النتائج السابقة يتضح أن المرونة المعرفية بمثابة محفّز يقف خلف حكايات القوة والصمود ويصنع من الألم بداية جديدة تُولد من رحم الصدمة، حيث تمكّن المرونة المعرفية الفرد من استيعاب الألم وإعادة تفسيره والتحرُّر من سجن التفسير السلبي للواقع والبحث عن معانٍ بديلة تُعزّز من النمو الإيجابي وتسهم في تحقيق التوازن النفسي في ظل الواقع المتغير. كما تُعد المساندة الاجتماعية أحد الركائز الأساسية في تعزيز قدرة الفرد على التكيُّف الإيجابي بعد الصدمات، حيث تشكّل حجز الأساس في مسار التعافي من الصدمات لما توفره من شعور بالأمان والانتماء والتقدير والاهتمام من قِبل البيئة المحيطة.

(٣) ما مدى إسهام كل من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للكشف عن درجة مساهمة المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية في تفسير نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة.

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Multiple Regression Stepwise

المتغير التابع	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط	مقدار التباين	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت
نمو ما بعد الصدمة	المرونة المعرفية	0,661	0,437	336,564	0,000	0,661	18,346	0,000
	المرونة المعرفية المساندة الاجتماعية	0,735	0,540	253,998	0,000	0,362	9,844	0,000

يتضح من نتائج جدول تحليل الانحدار أن متغيري (المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية) أسهما في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة، حيث يوضّح الجدول أن نموذج الانحدار في مرحلته الأولى (المرونة المعرفية فقط) يفسّر نسبة ٤٣,٧٪ من التباين في نمو ما بعد الصدمة، بينما ارتفعت النسبة إلى ٥٤٪ بعد إضافة المساندة الاجتماعية، مما يعكس تحسُّن النموذج، وقد كانت كل من المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية متغيرين دالين إحصائيًا (٠,٠٠٠)، حيث أظهرت المرونة المعرفية التأثير الأكبر تليها المساندة الاجتماعية، مما يؤكد أهمية المتغيرين في تعزيز نمو ما بعد الصدمة. وقد جاءت هذه النتيجة داعمة لنتائج الدراسات السابقة التي أكدّت أن المساندة الاجتماعية تنبئ بنمو ما بعد الصدمة (مجاور، ٢٠٢٠؛ الخطيب، ٢٠٢١؛ آل عواض والفيفي، ٢٠٢٤؛ حسن، ٢٠٢٤؛ Alone, 2019).

يمكن التنبؤ بدرجات نمو ما بعد الصدمة باستخدام متغيري المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

نمو ما بعد الصدمة = ٦,٧٤٨ + (٠,٦٨٢ × المرونة المعرفية) + (٠,٣٩٠ × المساندة الاجتماعية)

وهذا يعني أن كل زيادة بمقدار درجة واحدة في المرونة المعرفية تؤدي إلى زيادة قدرها (٠,٦٨٢) في درجة نمو ما بعد الصدمة، بينما كل زيادة بمقدار درجة واحدة في المساندة الاجتماعية تقابلها زيادة بمقدار (٠,٣٩٠)، مع ثبات تأثير المتغير الآخر.

وانطلاقاً مما سبق عرضه من نتائج، فإن متغير "المرونة المعرفية" مثّل أعلى تأثير في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، ذلك أن المرونة المعرفية تمثّل مورداً داخلياً يمنح الشخص القدرة على إعادة بناء الاستجابة المعرفية تجاه الخبرات الصادمة بطريقة أكثر تكيفاً، وبتركيبة فكرية أكثر نضجاً، إذ تمكّن المرونة المعرفية الشخص من قراءة الألم بطريقة مختلفة أكثر عمقاً وبأسلوب يسحبه برفق من مشاعر الانكسار إلى نقطة تحول والتقاء مع ذات أعمق. بينما تُعد "المساندة الاجتماعية" مؤثراً خارجياً يعتمد على وجود شبكة اجتماعية داعمة، وتؤكد الباحثة الدور الحاسم الذي تلعبه المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الشخص سواء من الأسرة أو الأقارب أو من مجتمع الأصدقاء في تعزيز نمو ما بعد الصدمة فهي بمثابة محفّز للنمو والنضج واستيعاب الحدث الصادم بحدَّة أقل وبتكلفة نفسية أقل قسوة؛ حيث أن الشعور بالاحتواء والاحتضان في لحظات الضعف ليس رفاهية بل هي ضرورة علاجية توفّر الشعور بالانتماء والدعم تعبر بها النفس من الانهيار الصامت إلى التحرُّر من المشاعر المكبوتة ومحاولة التعافي والقدرة على الاستمرار بعد الألم.

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير النوع؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في نمو ما بعد الصدمة.

جدول (١٩) نتائج اختبار ت T-Test

المتغير	النوع	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نمو ما بعد الصدمة	ذكر	82	73,0732	14,22464	1,57085	2,921	433	0,004
	انثى	353	68,0312	14,04686	0,74764			

تم استخدام اختبار ت (T-test) بعد التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار Levene لتعزيز موثوقية النتائج، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالّه إحصائيًا بين الذكور والإناث في متوسط درجات نمو ما بعد الصدمة، حيث بلغ متوسط الذكور (٧٣,٠٧٣٢)، بينما بلغ متوسط الإناث (٦٨,٠٣١٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤)، مما يشير إلى أن الذكور أظهروا مستويات أعلى من نمو ما بعد الصدمة مقارنة بالإناث. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المحسن (٢٠٢٣) التي انتهت إلى عدم وجود فروق دالّة في نمو ما بعد الصدمة تُعزى للجنس. وتُعزي الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الاختلاف بين الرجل والمرأة حيث أن المرأة أكثر عاطفية من الرجل لذا فهي أكثر حساسية للتجارب الصادمة وأكثر حدّة في استجابتها الانفعالية فهي أكثر عرضة للبكاء والتوتر، وأكثر انخراطاً في التفكير العميق بعد الصدمات، ولا شك أن التغيرات الهرمونية تلعب دوراً حاسماً في تلك الاستجابة العاطفية، في حين يُرِيّ الرجل على ضبط العواطف والنهوض سريعاً بعد الشدائد، والقدرة على اتخاذ قرارات عملية مما يدفعه إلى تطوير نضج سريع لمواكبة التوقعات الثقافية، وإعادة تأطير التجربة الصادمة بطريقة إيجابية.

(٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير العمر؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في نمو ما بعد الصدمة وفقاً لاختلاف الفئة العمرية، والجدول التالي يوضّح الفروق بين المتوسطات.

جدول (٢٠) البيانات الإحصائية لمتغير العمر

المتغير	العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمو ما بعد الصدمة	من 18 إلى أقل من 30 سنة	163	66,8773	13,99593
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	95	69,2211	14,66664
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	117	70,1197	14,20913
	سنة فأكثر 50	60	72,1000	13,46647
	المجموع	435	68,9816	14,20195

بمراجعة المتوسطات كما هو موضّح في الجدول السابق نجد أنها كانت على التوالي (٦٦،٨٧٧٣، ٦٩٢٢١١، ٧٠،١١٩٧، ٧٢،١٠٠٠)، والجدول التالي يوضّح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
نمو ما بعد الصدمة	بين المجموعات	1462,224	3	487,408	2,441	0,064
	داخل المجموعات	86073,629	431	199,707		
	المجموع	87535,853	434	-		

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفروق بين متوسطات درجات نمو ما بعد الصدمة عبر الفئات العمرية الأربع لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٦٤) مما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الفئات المختلفة. ومع ذلك، بيّنت المتوسطات كما هو موضح في الجدول (٢٠: أ) اتجاهًا تصاعديًا لدرجات نمو بعد الصدمة مع التقدُّم في العمر، وهو ما قد يعكس تأثير التراكم المعرفي والخبرات الحياتية في تعزيز التكيُّف النفسي والنضج الانفعالي وإعادة تأطير التجارب الصادمة بطريقة تضفي عليها معنى ايجابياً أو بناءً. وبناءً عليه، يُوصى بالتوسُّع في اختبار تأثير العمر على نمو ما بعد الصدمة في دراسات لاحقة ذات عينات أكبر، وباستخدام نماذج تحليل متعددة المتغيرات تأخذ بعين الاعتبار متغيرات وسيطة أخرى.

(٦) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في نمو ما بعد الصدمة وفقاً لاختلاف المستوى التعليمي، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسطات.

جدول (٢٢) البيانات الإحصائية لمتغير المستوى التعليمي

المتغير	المستوى التعليمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمو ما بعد الصدمة	ثانوي فأقل	59	68,2034	13,34913
	جامعي	295	68,6475	13,87987
	دراسات عليا	81	70,7654	15,90383
	المجموع	435	68,9816	14,20195

جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
نمو ما بعد الصدمة	بين المجموعات	326,415	2	163،207	0,808	0,446
	داخل المجموعات	87209,438	432	201,874		
	المجموع	87535,853	434	-		

على الرغم من افتراض تأثير المستوى التعليمي على نمو ما بعد الصدمة على اعتبار أن التعليم يمنح الفرد أدوات فكرية ومهارات معرفية واستبصارية تسهم في بنائه وتساعد على تخطيه الصدمات النفسية والتكيُّف معها إلا أن النتائج لم تُظهر فروقًا دالّة إحصائيًا في نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة، حيث بلغت قيمة ف (٠،٨٠٨) وهي قيمة غير دالّة، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (المحسن، ٢٠٢٣؛ حمادي وعايش، ٢٠٢٣) اللاتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى نمو ما بعد الصدمة تُعزى إلى المستوى التعليمي.

وهذه النتيجة تعكس من وجهة نظر الباحثة حقيقة مفادها أن التعليم الأكاديمي رغم أهميته قد لا يكون العامل الحاسم في تفسير مدى تعافي الأفراد ونموهم بعد الأحداث الحياتية الصادمة، بل أن نمط الشخصية، والدعم الاجتماعي، وطبيعة الصدمة قد تكون أكثر أهمية فنمو ما بعد الصدمة يبدو عملية وجودية عميقة، ترتبط بالوعي الذاتي وإعادة بناء الذات بعد التجارب

الصادمة والدعم المحيط، وهي خبرة لا تُكتسب بالضرورة من الكتب أو القاعات الدراسية، بل من الحياة نفسها، وهذا يفتح المجال أمام فهم أوسع للنمو النفسي، بعيدًا عن المؤهلات، وأكثر التصاقًا بالتجربة الإنسانية الداخلية.

(٧) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العيّنة تُعزى لمتغير الحالة المهنية؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في نمو ما بعد الصدمة وفقاً لاختلاف الحالة المهنية، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسطات.

جدول (٢٤) البيانات الإحصائية لمتغير الحالة المهنية

المتغير	المهنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمو ما بعد الصدمة	طالب/طالبة	130	67,7923	13,82431
	يعمل/ تعمل	210	71,2571	14,07161
	لا يعمل/لا تعمل	95	65,5789	14,26466
	المجموع	435	68,9816	14,20195

بمراجعة المتوسطات كما هو موضّح في الجدول أعلاه نجد أنها كانت على التوالي (٦٧,٧٩٢٣، ٧١,٢٥٧١، ٦٥,٥٧٨٩)، وفيما يلي نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
نمو ما بعد الصدمة	بين المجموعات	2371,188	2	1185,594	6,014	0,003
	داخل المجموعات	85164,664	432	197,140		
	المجموع	87535,853	434	-		

تشير نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول السابق إلى أن للحالة المهنية أثر دال إحصائياً على نمو ما بعد الصدمة، حيث بلغت قيمة ف (٦,٠١٤) وهي قيمة دالّة عند مستوى (٠,٠٠٣)، والجدول التالي يوضّح نتائج الاختبار البعدي.

جدول (٢٦) نتائج الاختبار البعدي شيفيه (Scheffe)

المتغير	نمو ما بعد الصدمة
الحالة المهنية	لا يعمل/ لا تعمل
يعمل/ تعمل	0,005

بعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفيه كما هو موضح في الجدول أعلاه، تبيّن أن الفروق الدالة كانت بين الحالة المهنية (يعمل/ تعمل) وبين (لا يعمل/ لا تعمل) لصالح الفئة الأولى، حيث أظهر أفراد الفئة العاملة درجات أعلى في نمو ما بعد الصدمة، وهذه نتيجة متوقعة من وجهة نظر الباحثة ذلك أن العمل والانخراط في النشاط المهني وسيلة فعّالة لصرف انتباه الشخص عن الحدث الصادم والذكريات المؤلمة المرتبطة به، هذا فضلاً عما يوفّره العمل من شعوراً بالإنجاز والكفاءة مما يمهّد الطريق لاستعادة التوازن النفسي تدريجياً.

توصيات الدراسة:

بناء على معطيات الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. توصي الدراسة بضرورة تصميم وتنفيذ برامج إرشادية متخصصة تُعنى بتنمية المرونة المعرفية لدى الأفراد، لما لها من أثر في تعظيم الاستفادة من الدعم الاجتماعي وتعزيز فرص الوصول إلى مستويات أعلى من نمو ما بعد الصدمة، كما توصي بإطلاق حملات مجتمعية لتعريف الأفراد بأهمية المساندة الاجتماعية سواء في الأسرة أو في المؤسسات التربوية أو في بيئة العمل بوصفها مورداً نفسياً أساسياً يسهم في خفض الضغوط النفسية وزيادة القدرة على مواجهة الصدمات من خلال بيئة نفسية حاضنة للتعافي.

٢. في ضوء ما كشفت عنه النتائج من وجود علاقة دالة بين المرونة المعرفية والمساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة، توصي الدراسة بضرورة إعداد برامج إرشادية وتدخلات نفسية متكاملة تجمع بين تنمية مهارات المرونة المعرفية وتعزيز شبكات المساندة الاجتماعية، إذ يُتوقع أن

يسهم هذا التكامل بين القدرات الشخصية والموارد الاجتماعية في تمكين الأفراد من إعادة تفسير خبراتهم الصادمة بمرونة أكبر وإيجاد معانٍ جديدة لها، والاستفادة من الدعم الاجتماعي المتاح، بما يعزز فرص تحقيق مستويات أعلى من النمو النفسي الإيجابي.

٣. نظرًا لأن النتائج أظهرت أن المرونة المعرفية المتغير الأعلى تأثيرًا في تحقيق نمو ما بعد الصدمة، يُوصى بالتركيز على تنمية الموارد النفسية الداخلية مثل إعادة هيكلة الأفكار السلبية وتبني بدائل معرفية مرنة تسهم في كيفية تحويل المحن والأزمات إلى فرص للنمو والتطور وتعزيز التكيف الإيجابي.

٤. في ضوء تفوق الذكور على الإناث في مستوى نمو ما بعد الصدمة، توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج إرشادية متخصصة تراعي الفروق الجندرية، وتعزز لدى الإناث مهارات المرونة المعرفية والتكيف الإيجابي، إلى جانب تقوية شبكات الدعم الاجتماعي الموجهة لهن، كما تؤكد على أهمية تبني سياسات تمكينية للمرأة، تتيح لها التعبير عن خبراتها والتعامل معها بفاعلية، وبناء شخصية قادرة على تحويل التجارب الصعبة إلى فرص للنمو والتطور.

٥. بناءً على ما أظهرته النتائج من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعًا للفئة العمرية، توصي الدراسة بضرورة تصميم تدخلات إرشادية تراعي احتياجات الأفراد على اختلاف أعمارهم، حيث يستدعي أن تتبنى المؤسسات الصحية والتعليمية برامج مرنة وقابلة للتطبيق عبر مختلف المراحل العمرية، لضمان استفادة جميع الفئات من فرص التعافي والنمو.

٦. في ضوء عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعًا للمستوى التعليمي، توصي الدراسة بضرورة أن تكون برامج الدعم والتدخلات العلاجية الموجهة لتعزيز نمو ما بعد الصدمة متاحة وشاملة للجميع دون تمييز علمي.

٧. ينبغي للمؤسسات المجتمعية إطلاق مبادرات وبرامج موجهة لتشجيع الأفراد غير العاملين على الانخراط في العمل التطوعي وورش العمل والأندية والأنشطة المجتمعية الهادفة باعتبارها وسائل عملية لإشغالهم عن التركيز على آثار الصدمة ولتعزيز الصحة النفسية والقدرة على التكيف الإيجابي بما يسهم في دعم مستويات نمو ما بعد الصدمة لديهم.

المقترحات البحثية:

تثير الدراسة الحالية بعض الأفكار الخاصة بتوجهات البحوث المستقبلية، وفي هذا السياق تقترح الباحثة التالي:

١. إجراء المزيد من الدراسات المماثلة التي تأخذ في اعتبارها بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية كالحالة الاجتماعية والاقتصادية، والتنشئة الوالدية، ونوع الصدمة وزمن حدوثها.

٢. توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات معمّقة تستكشف طبيعة الفارق بين الجنسين في نمو ما بعد الصدمة، مع التركيز على العوامل الوسيطة المحتملة مثل الدعم الأسري، ومستوى الوعي الذاتي، واستراتيجيات التكيف النفسي، ويُتوقع أن يسهم هذا التوجه البحثي في بناء تدخلات إرشادية أكثر دقة وملاءمة للفروق الفردية والجندرية، بما يضمن فاعلية أكبر في تعزيز النمو الإيجابي بعد الصدمات.

٣. لم تُظهر الدراسة فروقاً بين أفراد العينة في نمو ما بعد الصدمة تُعزى للمؤهل العلمي، ولذا توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال على افتراض أن الأفراد ذوي المؤهل العلمي الأعلى يمتلكون قدرات أعلى على التفكير التحليلي الذي يساعد على بناء معانٍ جديدة للحياة بعد التعرض للتجارب الصدمية.

٤. إجراء دراسات تهدف إلى المقارنة بين المجتمعات العربية والغربية في مستوى نمو ما بعد الصدمة بعد الأزمات المشتركة.

٥. إجراء دراسات تتناول علاقة نمو ما بعد الصدمة بمتغيرات أخرى كالصلابة النفسية وقوة الأنا.

المراجع

المراجع العربية:

آل عواض، أحمد والفيفي، مصلح (٢٠٢٤). الأمن النفسي والدعم الاجتماعي كمنبئات لنمو ما بعد الصدمة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس الحد الجنوبي بمنطقة نجران. مجلة جامعة السعيد للعلوم الإنسانية، ٧ (٤)، ٢٦-٦٩.

حسن، إبراهيم حسن (٢٠٢٤) الاسهام النسبي لتراحم الذات والمساندة الوجدانية المدركة في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من أسر الشهداء. مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم، ١٦ (٢)، ١٧٠١-١٧٦٥.

حمادي، فتحي وعايش، صباح (٢٠٢٣). نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى السرطان. مجلة الروائز، ٧ (١)، ١٠٩-١١٩.

الخطيب، عبد الله (٢٠٢١). الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية، ١٢، (٣٦)، ٦٦-٨٣.

سليمان، محمد فتحي (٢٠٢٥). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية في العلاقة بين المرونة المعرفية والتنافر المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ٤٥ (٤٥)، ٦٤٣-٧١٠.

سليمة، دريسي وسناني، عبد الناصر (٢٠٢٤). نمو ما بعد الصدمة للمرأة التي تعرضت لفقدان الجنين. مجلة التواصل، ٣٠ (٢)، ٢٤-٣٣.

شاهين، نداء رياض (٢٠١٩). معنى الحياة كمتغير وسيط بين المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى زوجات الشهداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس-فلسطين.

شويخ، هناء أحمد (٢٠٢٣). التعاطف والتعلق والكفاءة الذاتية كمنبئات بالنمو ما بعد الصدمة لدى هيئة التمريض. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، ٨ (١)، ٢٣-٤٣.

شويخ، هناء أحمد (٢٠٢٣). دور بعض المتغيرات في التنبؤ بالنمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من المصريين تعرضوا للصدمات، مجلة العلوم الاجتماعية، ٥١ (١)، ١٥٥-١٨٨.

الصمادي، دلال وسمور، قاسم (٢٠٢١). القدرة التنبؤية لإدارة الذات في نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين الدارسين في المدارس الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٧ (١)، ٧٧-٩٢.

عبد الحافظ، إيمان عزت (٢٠٢٣). المرونة النفسية والرغبة في الحياة بوصفهما محدّدان لنمو ما بعد الصدمة لدى المرأة. مجلة كلية الآداب بقنا، ٣٢ (٦١)، ٧٨٢-٨٣٩.

علي، مهني ويزيد، شويعل (٢٠٢٥). الصدمة من منظور سيكولوجية القوى الإنسانية، ما بين تعزيز مكامن القوى الشخصية وتحقيق النمو ما بعد الصدمة. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، ٩ (١)، ١٧٦-١٩٥.

مجاور، دعاء فتحي (٢٠٢٠). علاقة نمو ما بعد الصدمة والدعم الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي "دراسة تنبؤية مقارنة". مجلة كلية التربية ببنها، (١٢٣)، ٣٧-١٠٢.

المحسن، كالورين (٢٠٢٣). مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى عيّنة من المصابين جسدياً في محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي. مجلة جامعة حماة، ٦ (١)، ٢-١٧.

محمود، جهاد علي وشويخ، هناء أحمد والغباشي، سهير فهيم والعشري، منى محمود (٢٠٢٢). أثر كل من الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية في نمو ما بعد الصدمة لدى مرضى سرطان الدم. دراسات عربية في علم النفس، ١٢ (٣)، ٣٧٩- ٤٢٤.

يونس، إبراهيم (٢٠١٧). مهارات التفكير الإيجابي وعلاقتها بنمو ما بعد الصدمة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، مجلة البحث العلمي في التربية-جامعة عين شمس، ١٩، ١- ٢٢.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Hafez, E. I. (2023). Psychological resilience and desire for life as determinants of post-traumatic growth among women. Journal of Faculty of Arts, Qena University, 32(61), 782–839.

Al-Awad, A., & Al-Fifi, M. (2024). Psychological security and social support as predictors of post-traumatic growth among middle school students in the southern border schools in Najran. University of Al-Saeed Journal of Human Sciences, 7(4), 26–69.

Al-Khatib, A. (2021). The relative contribution of social support in predicting post-traumatic growth and self-esteem among mothers of martyrs of the Return Marches in Gaza Strip. Al-Quds Open University Journal for Psychological & Educational Research, 12(36), 66–83.

Ali, M., & Shwaiel, Y. (2025). Trauma from the perspective of human strengths psychology: Between enhancing personal strengths and achieving post-traumatic growth. Studies in the Psychology of Deviance, 9(1), 176–195.

Al-Mohsen, K. (2023). The level of post-traumatic growth among physically injured individuals in Damascus Governorate according to gender, age, and educational level. Journal of Hama University, 6(1), 2–17.

Al-Samadi, D., & Samour, Q. (2021). The predictive ability of self-management in post-traumatic growth among Syrian refugee students in Jordanian schools. Jordanian Journal of Educational Sciences, 17(1), 77–92.

Hassan, I. H. (2024). The relative contribution of self-compassion and perceived emotional support in predicting post-traumatic growth among families of martyrs. Journal of Faculty of Arts, Fayoum University, 16(2), 1701–1765.

Hammadi, F., & Ayesh, S. (2023). Post-traumatic growth among cancer patients. Al-Rawaz Journal, 7(1), 109–119.

Maghawer, D. F. (2020). The relationship between post-traumatic growth and social support among breast cancer patients: A predictive comparative study. Journal of Faculty of Education, Benha University, (123), 37–102.

Mahmoud, J. A., Shweikh, H. A., Al-Ghabashy, S. F., & Al-Ashry, M. M. (2022). The impact of psychological hardiness and social support on post-traumatic growth among leukemia patients. Arab Studies in Psychology, 12(3), 379–424.

Salima, D., & Senani, A. (2024). Post-traumatic growth among women who experienced fetal loss. Al-Tawasul Journal, 30(2), 24–33.

Shaheen, N. R. (2019). Meaning of life as a mediator between social support and post-traumatic growth among wives of martyrs (Unpublished master's thesis). Al-Quds University, Palestine.

Shweikh, H. A. (2023). Empathy, attachment, and self-efficacy as predictors of post-traumatic growth among nurses. Studies in the Psychology of Deviance, 8(1), 23–43.

Shweikh, H. A. (2023). The role of some variables in predicting post-traumatic growth among a sample of Egyptians exposed to trauma. Journal of Social Sciences, 51(1), 155–188.

Suleiman, M. F. (2025). Direct and indirect effects of mindfulness on the relationship between cognitive flexibility and cognitive dissonance among university students. Wadi Al-Nile Journal for Human, Social and Educational Research, 45(45), 643–710.

Younes, I. (2017). Positive thinking skills and their relationship to post-traumatic growth among mothers of children with autism spectrum disorder. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 19, 1–22.

المراجع الأجنبية:

Alon, R. (2019). social support and post crisis growth among mothers of children with autism spectrum disorder and mothers of children with down syndrome. Science Direct Journal, 90, 22-30.

Boateng, G. O., Wachter, K., Schuster, R. C., Burgess, T. L., & Bunn, M. (2024). A scoping review of instruments used in measuring social support among refugees in resettlement. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21(6), 805. https://doi.org/10.3390/ijerph21060805.

Braem, S., & Egner, T. (2018). Getting a grip on cognitive flexibility. Current Directions in Psychological Science, 27(6), 470–476. https://doi.org/10.1177/0963721418787475.

Çınar, S. E., Boyalı, C., & Özkapu, Y. (2022). The relationship between posttraumatic growth and psychological resilience in the Covid-19 pandemic: The mediating role of cognitive flexibility and positive schemas. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12(64), 1–17. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1095688.

Dell'Osso, L., Lorenzi, P., Nardi, B., Carmassi, C., & Carpita, B. (2022). Post Traumatic Growth (PTG) in the Frame of Traumatic Experiences. Clinical Neuropsychiatry, 19(6), 390–393. https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20220606.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy and Research, 34(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4.

Gao, J., Tian, X., & Wu, H. (2025). Exploring the mediating role of social support in sports participation and academic burnout among adolescent students in China. Frontiers in Psychology, 16, 1223345. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1223345.

García-Fernández, M., Fuentes-Sánchez, N., Escrig, M. A., Eerola, T., & Pastor, M. C (2025). Gender, emotion regulation, and cognitive flexibility as predictors of depression, anxiety, and affect in healthy adults. Current Psychology, 44 (7), 5685–5694. https://doi.org/10.1007/s12144-024-07240-6.

Hao, R., Han, P., Wang, L., & Zhang, Y. (2023). The effect of the social support on PTSD and PTG about university student volunteers in the prevention and controlling of coronavirus: With coping style as the intermediary. Frontiers in Psychology, 14, Article 1152823. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152823.

Hohl, K., & Dolcos, S. (2024). Measuring cognitive flexibility: A brief review of neuropsychological, self-report, and neuroscientific approaches. Frontiers in Human Neuroscience, 18, 1331960. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1331960.

Huang, W., Fang, Y., Tan, X., & Zhao, J. (2024). Childhood trauma, stressful life events, and depression: Exploring the mediating effect of cognitive flexibility. Psychological

Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 16(Suppl 1), S45–S52. https://doi.org/10.1037/tra0001337.

Johnsen, I., & Afgun, K. (2020). Complicated grief and post-traumatic growth in traumatically bereaved siblings and close friends. Journal of Loss and Trauma, 25(3), 246–259. https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1762972.

Li, S., Shu, H., Wu, Y., Li, F., Yang, J., Luo, L., & Wei, X. (2025). Post-traumatic growth promotes resilience development: A longitudinal mediation model. Journal of Affective Disorders, 368, 727–733. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.113.

Machinga-Asaolu, R. Q. (2024). Post-traumatic growth promoting and inhibiting factors among intimate partner violence survivors: A systematic review. Trauma, Violence, & Abuse. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/15248380241291075.

Ma, X., Wan, X., & Chen, C. (2023). The correlation between posttraumatic growth and social support in people with breast cancer: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 14, 1130826. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1130826.

Ning, J., Tang, X., Shi, H., Yao, D., Zhao, Z., & Li, J. (2023). Social support and posttraumatic growth: A meta-analysis. Journal of Affective Disorders, 320, 117–132. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.114.

Popescu, M., Popescu, E.-A., DeGraba, T. J., & Hughes, J. D. (2023). Cognitive flexibility in post-traumatic stress disorder: Sustained interference associated with altered modulation of cortical oscillatory activity during task-switching. NeuroImage: Clinical, 37, 103297. https://doi.org/10.1016/j.nicl.2022.103297.

Pellicano, A (2019). Investigation of Posttraumatic Growth on Health Behaviors with Self-efficacy as a Mediator. Ph D Dissertation. Walden University.

Senol-Durak, E., Di Tella, M., & Romeo, A. (2023). Editorial: Post-traumatic growth. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1227892.

Taylor, S. E. (2023). Health psychology (11th ed.). McGraw-Hill Education.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9(3), 455–471. https://doi.org/10.1002/jts.2490090305.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. Psychological Inquiry, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01.

Tedeschi, R. G., Cann, A., Taku, K., Senol-Durak, E., & Vishnevsky, T. (2017). The Posttraumatic Growth Inventory: A revision integrating existential and spiritual change. Journal of Traumatic Stress, 30(1), 11–18. https://doi.org/10.1002/jts.22123.

Tong, K., Fu, X., Mun, L. K., Vassiliu, C., Langley, C., Sahakian, B. J., & Leong, V. (2024). The development of cognitive flexibility and its implications for mental health disorders. Psychological Medicine, 54(12), 3203–3209. https://doi.org/10.1017/S0033291724001508.

Türk, F. (2024). Traumatic stress and post-traumatic growth in individuals who had Covid-19: The mediating effect of resilience and moderating effect of psychological flexibility. PLOS ONE, 19(12), e0310495. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310495.

Vrontaras, N., Koulierakis, G., Ntourou, I., Karakatsoulis, G., Sergentanis, T. N., Kyrou, D., Kapetanakis, A., Karademas, E., & Karamanidou, C (2023). Psychosocial interventions on the posttraumatic growth of adults with cancer: A systematic review and meta-analysis of clinical trials. Psycho-Oncology, 32(12), 1798–1826. https://doi.org/10.1002/pon.624.

Zhao, C., Zhou, L., Gao, H., Lu, Y., & Shi, M. (2025). Relationship between psychological resilience, cognitive flexibility and post-traumatic growth level in patients with severe sepsis treated by continuous renal replacement therapy. Frontiers in Public Health, 13, Article 1589223.

أثر توظيف بيئة تعلم مصغر هجين "قائمة على الرسوم التخطيطية" في تنمية الكفاءة الرقمية والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات جامعة حائل

The Impact of a Diagram–Based Hybrid Microlearning Environment on Digital Competence and Learning Retention among University Students

إعداد

د. أمل بنت رجاء الله المحمدي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

قسم تقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة حائل

Dr. Amal Raja'Allah AL Mohammadi

Assistant Professor of Educational Technology

Department of Educational Technology - College of Education

University of Hail

Email: a.almohamadi@uoh.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-027

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٠٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/٣٠ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر بيئة التعلم المصغر الهجين في تنمية الكفاءات الرقمية بجانبيها (المعرفي والأدائي) لدى طالبات جامعة حائل إضافة إلى التحقق من مدى استمرارية هذا الأثر والاحتفاظ بالتعلم مع مرور الزمن. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة مكوّنة من (٤٢) طالبة، تم توزيعهن بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد شملت أدوات الدراسة اختبارًا تحصيليًا واختبارًا أدائيًا للكفاءات الرقمية، تم تطبيقهما في ثلاث مراحل: قبلي، وبعدي، ومؤجل. وأُجري تحليل البيانات باستخدام اختبار "مان- ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية في جميع التطبيقات (البعدي والمؤجل) لكل من الاختبار التحصيلي والأدائي، مما يدل على فاعلية بيئة التعلم المصغر الهجين في تعزيز الكفاءات الرقمية لدى الطالبات واستدامة أثرها، وأوصت الدراسة بتبني استراتيجيات التعلم المصغر الهجين في مؤسسات التعليم العالي، ودمج الرسوم التخطيطية في تصميم المقررات الرقمية لدعم الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومة، كما اقترحت إجراء دراسات مستقبلية لقياس أثر هذه البيئة في مهارات التفكير العليا.

الكلمات المفتاحية: الكفاءات الرقمية، التعلم المصغر، التعلم الهجين، الرسوم التخطيطية.

Abstract

This study aimed to examine the impact of a hybrid microlearning environment on developing digital competencies—both cognitive and performance-based—among female students at the University of Hail. It also sought to investigate the sustainability of this impact and the retention of learning over time. The researcher adopted a quasi-experimental design applied to a sample of 42 students, equally divided into an experimental group and a control group, The study tools included a digital competencies achievement test and a performance-based assessment, administered in three phases: pre-test, post-test, and delayed post-test. Data were analyzed using the Mann–Whitney U test to identify the significance of differences between the two groups, The results revealed statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in favor of the experimental group in all post and delayed applications of both tests. This indicates the effectiveness of the hybrid microlearning environment in enhancing students' digital competencies and sustaining their impact, The study recommended adopting hybrid microlearning strategies in higher education institutions and integrating diagrammatic visuals into digital course design to support deep understanding and knowledge retention. It also suggested future research to explore the effect of such environments on higher-order thinking skills.

Keywords: Digital Competencies, Microlearning, Hybrid Learning,, Instructional Diagrams.

المقدمة

في ظل الثورة الرقمية الحاصلة وطبيعة التحديثات التقنية المتسارعة ثقل كاهل الأنظمة التعليمية في مواجهة التحديات الجديدة متطلبةً حلولًا مبتكرة تتماشى مع تحقيق التوازن بين احتياجات ومتطلبات بناء المتعلمين في القرن الواحد والعشرين(McCarthy et al., 2023)، ومن هنا نشأت الحاجة إلى تحديث أساليب التعليم التقليدية بأساليب حديثة أكثر توافقًا مع متطلبات العصر الرقمية، ومن أبرز الحلول التي لاقت رواجًا حديثًا، بيئات التعلم المصغر (Microlearning Environments) ، القائم على فكرة تجزئة عملية التعلم باستخدام التقنيات الحديثة لتقديم محتوى علمي مختصر بطريقة جاذبة منظمة تعزز تجربة المتعلم وتحسن جودة التعليم (Mostrady, et al. ,2024).

وبما أن الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والاعتياد على استهلاك المحتوى القصير أسهما في تراجع قدرة الطلبة على التركيز لفترات طويلة وأضعف تحملهم لمتطلبات التعلم المستمر أو إتمام المهام الأكاديمية الممتدة (الجهني،٢٠١٧)، وهذا الواقع كشف عن ضرورة إعادة التفكير في أساليب تعليمية تناسب نمط الحياة الرقمية الراهنة للمتعلمين، وذلك من خلال تبني أساليب تُقدم المحتوى التعليمي بصورة موجزة مركّزة، ويعد التعلم المصغر تجسيدا عمليا لهذا التوجه إذ يعتمد على تقسيم المحتوى إلى وحدات قصيرة محددة الأهداف لا تتجاوز (١٥) دقيقة، بما يعزز سرعة اكتساب المعرفة واستبقاءها لفترة أطول (Ghasia& Rutatola,2021).

ويعرف Prior Filipe et al. (٢٠٢٠) التعلم المصغر بأنه مدخل تعليمي مكون من وحدات تعلم مركزة وأنشطة تعليمية قصيرة المدى تهدف إلى تعلم معارف محددة ، ويعرفه القرني (٢٠٢٠) على أنه طريقة رقمية لتقديم المحتوى التعليمي، في صورة وحدات صغيرة مستقلة تحقق كل منها هدف مقصوداً، كما يضيف Shail(٢٠١٩) بأن التعلم المصغر عبارة عن أسلوب تعليمي يقدم فيه المحتوى التعليمي بصورة وحدات تعليمية مركزة من خلال أنشطة تعليمية مكثفة داخل بيئات رقمية غنية بالوسائط المتعددة التفاعلية في فترات زمنية قصيرة تتراوح من الدقيقة إلى العشر دقائق.

ويقدم التعلم المصغر من خلال البيئات التعليمية الإلكترونية في عدة أنماط فقد يكون نمطاً تكاملياً يعتمد بشكل كلي على توظيف أدوات التعلم الإلكتروني من خلال نظام إدارة تعلم

إلكتروني، أو نمط بيئات التعلم المصغر النقالة والتي تقدم من خلال الأجهزة الذكية النقالة ، ونمط بيئات التعلم المصغر الهجين الذي يدمج بين جميع الأنماط السابقة من خلال تقديم تعلم مصغر تجتمع فيه مزايا أنماط التعلم المصغر المختلفة والذي يقدم في صورة إلكترونية من خلال أنظمة إدارة التعلم أو الحوسبة السحابية أو باستخدام الأجهزة الذكية.(أحمد،٢٠٢٣).

ويتمتع التعلم المصغر بالعديد من المزايا التي جعلته في ركب المستحدثات التقنية ذات الأثر الإيجابي البيّن في البيئات التعليمية كما أشارت إلى ذلك نتائج العديد من الدراسات كدراسة كل من (أحمد،٢٠٢٣؛ الرحيلي؛٢٠٢١؛ Aldosemani,2019;Shail,2019; Marti etal.,2023) ، التي أثبت فاعليته في رفع مستوى جودة التعلم وتحسين كفاءته، إضافة إلى درجة الاختزال التي يتمتع بها مما يمنع من صرف المتعلم وقتاً وجهد أكبر في التعلم (أبو النصر،٢٠٢٣) ، الأمر الذي يتناسب طرديا مع خفض العبء المعرفي للطلبة والذي يعد أحد أهم المشكلات التي يتعرض لها طلبة اليوم الذي لا يمتلكون جلد الاستمرار لوقت أطول في عملية التعلم (عبد الحميد،٢٠٢٣، Senadheera et al.,2024).

كما يُعد التعلم المصغر أداة تعليمية مبتكرة لا تقتصر فاعليتها على تحسين الأداء الفوري للمتعلمين، بل تمتد لتدعم الاحتفاظ بالمعلومة لفترات أطول فقد أكدت ذلك دراسة كل من (السلمي ونحاس،٢٠٢٣؛ Hlazunova et al.,2018; Sirwan Mohammed et al., 2018).

وانعكاسا لما سبق، نجد أن للتعلم المصغر أساسا علميا يدعم استخدامه كأحد الأساليب التعليمية الفعالة في الاحتفاظ بالتعلم وذلك بسبب الاختزال التعليمي الذي يزيد تركيز الطلبة على المعلومات المهمة فقط مع سهولة تنظيمها مما يؤدي إلى خفض العبء المعرفي للذاكرة وبالتالي ينهض بمستوى الاحتفاظ بالمعلومة لفترة زمنية تمكنه من استرجاعها مجدداً (فؤاد وعبد العاطي،٢٠٢١).

كما أن للتعلم المصغر صيغ عدة يعرض المحتوى التعليمي من خلالها فقد يُعرض المحتوى من خلال مقاطع فيديو أو نصوص ثابتة، صور، بطاقات تفاعلية أو رسوم تخطيطية (Thillainadesan et al.,2022).

وبما أن الرسوم التخطيطية تُعد من الأدوات التعليمية الفعّالة التي توفر إشارات بصرية وإدراكية تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات وفهمها واسترجاعها حيث تعرف الرسوم التخطيطية بأنها عبارة عن عناصر بصرية تجمع فيها المعلومات والبيانات والأشكال والرموز والصور وتُعْرَض بطريقة سلسلة واضحة بهدف توصيل فكرة أو معلومة مختصرة وبسيطة يمكن فهمها واستيعابها بوضوح(شلتوت،٢٠١٨)، أيضا عرفها السيد (٢٠٢٠) على أنها الطريقة التي يتم فيها تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم إلى صور ورسومات تمكن من فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن استخدام هذه الإشارات، مثل اتجاه الأسهم أو وضع العناوين، يسهم في تحسين أنماط الفهم ودعم التذكر، مما يجعل الرسوم التخطيطية وسيلة مهمة لتعزيز التعلم واستيعاب العلاقات بين المفاهيم (van Amelsvoort et al., 2013)،

ومن هنا جاءت فكرة دمج الرسوم التخطيطية في التعلم المصغر وذلك لقدرتها على تبسيط المفاهيم المعقدة وتحويلها إلى تمثيلاتٍ بصريةٍ موجزةٍ تُعزّز الانتباه وتدعم الذاكرة العاملة، وهذا المبدأ الذي يقوم عليه التعلم المصغر حيث تتقابل الرسوم التوضيحية مع التعلم المصغر في تركيز التعلم حول مجموعة من الإشاراتٍ البصريةٍ التي تُساعد الطلبة على تنظيم المعلومات وربطها، مما يُعمّق فهمهم ويزيد دافعيتهم للتفاعل مع المحتوى (Umam et al., 2024).

وانطلاقا من سياق التعليم الجديد الذي ينظر إلى الكفاءات الرقمية كنموذج للألفية الجديدة وأهم المهارات الضرورية للتعلم المبتكر (Inamorato dos Santos et al.,2023) حيث أصبحت الأجندة الرقمية التعليمية اليوم ذات أهمية متزايدة وذلك نتاجًا لما أفرزته الثورة التقنية من تغيرات مجتمعية وما حتمته مهارات القرن الجديد التي تنادي بضرورة إكساب الفرد المهارات والكفاءات التقنية ليكتسب الحد الأمثل من الكفاءة التي تمكنه من استخدام التقنية بشكل مفيد.

فالكفاءات الرقمية بالوقت الحاضر تعد مؤشرا أساسياً لجودة التعليم ونتائجه، وتعرف على أنها " مجموعة من المهارات التقنية التربوية ومهارات الاتصال التي تسمح للمتعلمين بالعمل بفعالية ضمن السياقات التعليمية التي أنتجتها التقنيات الحديثة" (العروي،٢٠٢٣).

وقد ظهر مصطلح الكفاءة الرقمية لأول مرة عام ٢٠٠٦ كإحدى كفاءات مدى الحياة الثمانية التي أقرها الاتحاد الأوروبي، ومنذ ذلك الوقت، شهد المصطلح تطورات متعددة على مدى

السنوات بهدف مواكبة التقدم التكنولوجي المتسارع. وفي عام ٢٠٢٢، صدر الإصدار الأخير تحت عنوان "Dig Comp 2.2.1"، والذي يقدم ٢٥٠ نموذجًا تطبيقيًا يركز على المهارات والمواقف التي تعزز الاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية من قبل المواطنين.

وضمن هذا الإطار، نادت العديد من الدراسات التربوية إلى أهمية إكساب الطلبة للكفاءات الرقمية كونها مؤثرا فعالاً في جودة العملية التعليمية كدراسة كل من (حسين،٢٠٢٣؛ Nuhoğlu Kibar & Akkoyunlu,2018; Corbeil et al.,2021).

وانطلاقًا مما سبق، اتجهت المؤسسات التعليمية إلى إعادة صياغة أساليب التعلم بما يواكب النمو المتسارع للمعلوماتية والتحول الرقمي، مع مراعاة خصائص المتعلمين واحتياجاتهم المتزايدة نحو تعلم سريع ومحدد في وقت قصير. وفي هذا السياق تبرز أهمية الدراسة الحالية في استكشاف أثر التعلم المصغر القائم على مبدأ الاختصار والتركيز، بوصفه مدخلًا يمكن أن يسهم في تعزيز العلاقة بين أساليب التعلم واكتساب الكفاءات الرقمية، وبما يدعم قدرة المتعلمين على الاستخدام الفعّال للتقنية وتنمية كفاءاتهم الأساسية والاحتفاظ بها.

مشكلة الدراسة:

تعيش المؤسسات التعليمية اليوم تحولات جذرية مدفوعة بتطور التقنية وانتشار أدوات التعلم الإلكتروني ومع ذلك، يواجه الطلبة في مختلف المؤسسات التعليمية، بما في ذلك جامعة حائل، العديد من التحديات التي تتعلق بمدى اكتسابهم المهارات والكفاءات الرقمية الضرورية لمواكبة هذا التحول، فضلًا عن مشكلة ضعف الاحتفاظ بالتعلم الذي قد يُعيق استمرارية الاستفادة من المعرفة أو المهارة المكتسبة وتطبيقها. وهذا ما لمسته الباحثة من عدة نقاط تمثلت في التالي:

- توصيات عدد من المؤتمرات والهيئات الدولية التي أكدت أهمية تنمية الكفاءات الرقمية لمواكبة التحولات التقنية في التعليم، فقد دعت مؤتمرات تربوية مثل المؤتمر التربوي الثاني للدراسات (٢٠٢٠) ومؤتمر الروافد الأول (٢٠٢٠) والمؤتمر والمعرض الدولي للتعليم (٢٠٢٢) إلى اعتماد التقنيات الحديثة وتطوير المناهج والبرامج التدريبية لتعزيز المهارات الرقمية لدى المتعلمين والمعلمين. فيما أبرزت تقارير EDUCAUSE (٢٠٢٣) ضرورة دعم أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين بالكفاءات الرقمية وتوجيه السياسات التعليمية نحو التحول الرقمي.

- تطوير التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تبني التحول الرقمي وبناء نظام تعليمي مبتكر قائم على التقنية، بهدف تحسين جودة التعليم وتوفير بيئة ذكية تلبي متطلبات المستقبل، وتسهم في إعداد جيل رقمي قادر على مواكبة المستجدات وقيادة مسيرة التقدم والابتكار (رؤية المملكة٢٠٣٠، ٢٠١٦).

- من خلال الملاحظة الميدانية وخبرة الباحثة في تدريس مقررات الإعداد العام بجامعة حائل، تبيّن أن العديد من الطالبات، خاصة المستجدات، لا يمتلكن الحد الأدنى من الكفاءات الرقمية. هذا الأمر يستدعي توفير وقت كاف لاكتساب هذه المهارات، إلاّ أن الوقت المخصص للمحاضرات غير كافٍ لتحقيق ذلك بالصورة المطلوبة، كما أن الطالبات يحتجن في كثير من الأحيان إلى تكرار الشرح وإعادته بغرض اكتساب المهارة بإتقان والاحتفاظ بها، وهو ما يصعب توفيره لكل طالبة على انفراد نظرًا إلى التزامات المحاضر وجدولة المحاضرات التي لا تتيح له تلبية هذه الحاجة على الوجه الأمثل، بالإضافة إلى الجداول الدراسية للطالبات التي لا تمنحهن المرونة الكافية للتعلّم.

- الدراسات المرتبطة، حيث إن هناك العديد من الدراسات التي نادت بضرورة الاهتمام بتنمية الكفاءات الرقمية كدراسة كل من (حسين،٢٠٢٣؛ Nuhoğlu Kibar & Akkoyunlu,2018; Corbeil et al.,2021).

- الدراسات التي تدعم فكرة استغلال التعلم المصغر في تنمية الكفاءات الرقمية والاحتفاظ بالتعلم (أحمد،٢٠٢٣؛ الرحيلي؛٢٠٢١؛ Aldosemani,2019;Shail,2019; Marti etal,2023)، إضافة إلى مجموعة الدراسات التي تؤكد النتائج الإيجابية التي تلحق بعملية التعلم والاحتفاظ به من خلال دمج الرسوم التخطيطية بالتعلم كدراسة (حميد ومنصور، ٢٠١٩؛ Çifçi & Elaldı, 2021;Umam et al.,2024; VanAmelsvoort et al.,2013).

وبناء على النقاط المذكورة أعلاه، برزت الحاجة إلى استكشاف أساليب تعليمية مبتكرة تدمج بين التعليم التقليدي والرقمي، مثل بيئات التعلم المصغر الهجين القائمة على الرسوم التخطيطية، لما لها من قدرة على تعزيز الفهم، تسهيل الاحتفاظ بالمعلومات، وتنمية الكفاءات الرقمية.

أسئلة الدراسة:

– ما أثر بيئة التعلم المصغر الهجين "قائمة على الرسوم التخطيطية" في تنمية الجانب المعرفي للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.

– ما أثر بيئة التعلم المصغر الهجين "قائمة على الرسوم التخطيطية" في تنمية الجانب الأدائي للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.

– ما أثر بيئة التعلم المصغر الهجين "قائمة على الرسوم التخطيطية" في تنمية الاحتفاظ بالتعلم للجانب المعرفي للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.

– ما أثر بيئة التعلم المصغر الهجين "قائمة على الرسوم التخطيطية" في تنمية الاحتفاظ بالتعلم للجانب الأدائي للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن أثر بيئة تعلم مصغر قائمة على الرسوم التخطيطية في تنمية الجوانب المعرفية للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.
- الكشف عن أثر بيئة تعلم مصغر قائمة على الرسوم التخطيطية في تنمية الجوانب الأدائية للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.
- الكشف عن أثر بيئة تعلم مصغر قائمة على الرسوم التخطيطية في تنمية الاحتفاظ بالتعلم للجانب المعرفي للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.
- الكشف عن أثر بيئة تعلم مصغر قائمة على الرسوم التخطيطية في تنمية الاحتفاظ بالتعلم للجانب الأدائي للكفاءة الرقمية لدى طالبات جامعة حائل.

أهمية الدراسة:

النظرية:

- تساهم هذه الدراسة في تعزيز الفهم النظري حول بيئات التعلم المصغر كاتجاه تعليمي حديث يعتمد على تقسيم المحتوى التعليمي إلى وحدات صغيرة مع إمكانية تكراراها مما يحسن عملية الحفظ والتركيز على المعلومة.
- تعزيز فهم آلية استخدام بيئات التعلم المصغر لغرض تنمية الكفاءات الرقمية.
- التركيز على أهمية تنمية الكفاءات الرقمية بجانبيها المعرفي والأدائي بما يتماشى مع المخرجات التعليمية المأمولة والتي تركز على تنمية جوانب المتعلم المعرفية والأدائية.
- إثراء الأدبيات المتعلقة بالاتجاهات الحديثة وطرق تطبيقها في التعليم.

التطبيقية:

- المساهمة في بناء قائمة كفاءات يؤخذ بها كنموذج لتصميم بيئات التعلم المصغر.
- تقديم تجربة تعليمية من خلال تطبيق بيئة التعلم المصغر والتي من شأنها الإسهام في تحسين التعليم وضمان جودته.

– تصميم بيئة تعلم مصغر قائمة على الرسوم التخطيطية تعمل على تطوير كفاءات الطلبة الرقمية.

حدود الدراسة:

– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدّراسة الحاليّة على مجموعة من الموضوعات والبالغ عددها (٥) موضوعات (الحوسبة السحابية–تطبيق Word- PowerPoint- Excel– السلامة الرقمية).

– الحدود البشرية: أجريت الدّراسة الحالية على عيّنة عشوائية من طالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة حائل.

– الحدود الزمنية: طبقت هذه الدّراسة في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الجامعيّ ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

بيئة التعلم المصغر الهجين: هي بيئة تعليمية يُقدّم فيها المحتوى التعليمي بصورة مجزئة، حيث تُصمم الموضوعات في صورة وحدات قصيرة مركزة تُعرض هذه الوحدات من خلال رسوم تخطيطية (انفوجرافيك)، متاحة بصورة إلكترونية عبر شبكة الإنترنت مع دمجها بجلسات تعلم حضورية أو تزامنية عبر الإنترنت، بهدف تحقيق أهداف تعليمية مقصودة وتعزيز الاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات جامعة حائل.

الرسوم التخطيطية: مجموعة من التمثيلات البصرية المصممة باستخدام النصوص والصور، لعرض مجموعة من الموضوعات التعليمية بهدف تلخيص المعلومة وتسهيل الفهم لدى طالبات جامعة حائل.

الكفاءة الرقمية: هي مجموعة من المعارف والمهارات التقنية المتمثلة في كفاءة ثقافة البيانات والمعلومات وكفاءة السلامة الرقمية المقصود إكسابها لطالبات جامعة حائل وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في كل من الاختبارين التحصيلي والأدائي.

الاحتفاظ بالتعلم: قدرة الطالبات على استرجاع المعلومات وتطبيق المهارات الخاصة بالكفاءات الرقمية المقدمة خلال فترة التجربة بعد مرور فترة على انتهاء زمن التعلم، ويقاس

مستوى احتفاظ الطالبة بالتعلم من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المؤجل للكفاءات الرقمية بجانبية التحصيلي والأدائي.

أدبيات البحث

التعلم المصغر Micro Learning:

شهد مطلع القرن الجديد اندماج التقنية في منظومة التعليم، مما سهّل الوصول إلى مصادر المعرفة ومشاركتها مع ملايين المستخدمين، كما أدى التدفق الهائل للمعلومات وتضاعف حجم المعرفة إلى اعتماد التقنية كعنصر محوري في العملية التعليمية، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من الأساليب التعليمية الإلكترونية التي تسعى إلى دمج التكنولوجيا بالتعليم بهدف تطويره ورفع كفاءته، ومن أبرز هذه الأساليب "التعلّم المصغّر"، الذي يُعد مثالاً بارزاً على التوظيف الفعّال للتقنية بما ينسجم مع متطلبات العصر الحديث (Javorcik &Polasek,2019).

وقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم التعلم المصغر، حيث عرّفه إبراهيم (٢٠٢٠) بأنه محتوى رقمي صغير الحجم يُقدَّم عبر تطبيقات الهواتف الذكية في صور متعددة مثل النصوص، مقاطع الفيديو، العروض التقديمية أو الإنفوجرافيك، ويركّز على معلومة محددة ومصحوبة بسؤال أو نشاط قصير. فيما يرى Fox (٢٠١٦) أنه شكل من أشكال التعليم يُقدَّم في وحدات صغيرة باستخدام مقاطع الفيديو أو الوسائط المتعددة الأخرى، بما يتيح للمتعلم التحكم في عملية تعلمه من خلال البحث والمناقشة والتوجيه. أما عيد وآخرون (٢٠٢٠، ص. ٢٤١) فقد وصفوه بأنه استراتيجية تعلم تعتمد على وحدات قصيرة ومركزة تتناول موضوعًا واحدًا ولها أهداف تعليمية محددة (١–٣ أهداف)، مع إمكانية الوصول إليها عبر الأجهزة الذكية والبيئات الرقمية أو المدمجة لتحقيق نتائج محددة. في حين يعرّف Allela et al. (٢٠٢٠) التعلم المصغر بأنه تعلم قائم على وحدات مجزأة لا تتجاوز مدتها ١٠ دقائق، تُعرض باستخدام وسائط متعددة مثل الفيديو، النصوص، الصور، الصوت، الإنفوجرافيك، والألعاب القصيرة، وتمتاز بالتركيز، والبساطة، وجودة العرض، والتصميم.

خصائص التعلم المصغر:

ذكرت مجموعة من الأدبيات أن التعلم المصغر يتميز بمجموعة من الخصائص على مطلعها خاصية التقنين فالتعلم المصغر لا يعرض المحتوى بشكل كلي بل يعتمد على التجزئة والتقنين التي تعتمد عرض المحتوى في صورة وحدات كل وحدة تخدم من هدف إلى ثلاثة أهداف محددة وواضحة كحد أعلى (أبو النصر،٢٠٢٤)، ويترتب على ذلك تمتع التعلم المصغر بالإيجاز حيث يتميز بقصر زمن عرض المحتوى والذي قُدّر بمدة لا تتجاوز الخمس عشرة دقيقة كحد أقصى (Javorcil &Polasek,2019)، وهذه الميزة دعمت التعلم المصغر كأنسب الأساليب التعليمية التي تناسب نمط حياة جيل الألفية اليوم اللذين يتعايشون مع عصر متسارع الخطى في التحديث والتطوير مما يجعلهم لا يملكون جلد الانتظار ويفضلون الحصول على الاستجابات السريعة الصريحة لاستفساراتهم (Krasnova et al., 2023).

ومن سمات التعلم المصغر أيضا البنية الذاتية التي تجعل الوحدة المصغرة تعد كيانا علميا مستقلا بذاته له بنية وهيكلة محددة تشتمل على العنوان والوصف والهدف وطريقة العرض إضافة إلى أنشطة مصاحبة وتغذية راجعة فورية (محجوب ويونس،٢٠٢١) ، كذلك الإمكانية والتكاملية التي يتمتع بها التعلم المصغر مع التعلم التقليدي وذلك نظرا لإمكانية استخدام التعلم المصغر خارج الغرف وأسوار المؤسسات التعليمية بحيث يكون مكملا ومتمما لما يُدرس داخل الحجرة الدراسية والذي بدوره يعزز المعارف أو المهارات التي سبق تناولها مما يساعد على حفظ التعلم وتثبيت المعرفة (الزيود، ٢٠٢٤).

كذلك يتميز التعلم المصغر بالتشاركية عبر الأجهزة التقنية وإمكانية تخزينه ككائنات تعلمية رقمية (Emerson & Berge, 2018)، كما يمتاز بالتنويع في عرض المحتوى من خلال الفيديوهات، أو الرسوم، أو الصور، أو المدونات وغيرها (ذكي وعبد الوهاب، ٢٠٢٣). إضافة إلى ذلك، يتسم بالانتقائية التي تمنح المتعلم حرية اختيار المعارف والمهارات التي يرغب في تعلمها بما يعزز من جودة تعلمه ويدعم الاحتفاظ به (فطاني والجندي، ٢٠٢١).

إضافة إلى ما سبق فالتعلم المصغر يتميز بميزة تكيفية تمكنه من الانضمام ضمن بيئات التعلم المختلفة حيث إنه لا يُعامل بشكل مستقل، بل يدمج التعلم المصغر عادة مع بيئات التعلم

الإلكتروني المختلفة كالبيئات التشاركية والشخصية وأو يدمج في صورة فصول مقلوبة عبر المنصات الإلكترونية (بدوي،٢٠٢١).

أهمية التعلم المصغر:

تناولت العديد من الدراسات في الميدان التربوي فاعلية التعلم المصغر، وأكدت أهميته في دعم العملية التعليمية ورفع كفاءتها، من خلال علاقته الموجبة بالتحصيل المعرفي والمهاري. فقد توصلت دراسة والي (٢٠٢٠) إلى فاعلية برنامج تعلم مصغر نقّال قائم على الفيديو التفاعلي المتزامن وغير المتزامن في تنمية التحصيل ومهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب كلية التربية، حيث تفوقت المجموعة المتزامنة في التحصيل الأكاديمي، بينما حققت المجموعة غير المتزامنة تفوقاً في مهارات التعلم الموجه ذاتياً. كما أثبتت دراسة عبد الله (٢٠٢٠) الأثر الإيجابي للتعلم المصغر عبر "البودكاست" على تنمية مهارات التصميم الإبداعي للرسم المعلوماتي بجانبيه المعرفي والأدائي، حيث ظهرت فروق دالة لصالح المجموعات التجريبية.

ومن زاوية أخرى نجد أن التعلم المصغر يعالج عدداً من المشكلات التعليمية الخاصة بالمتعلمين كزيادة الجهد الذي يبذله المتعلم في عملية التعلم مما يدعو المتعلم للشعور بالملل والفتور، وهذا الأمر يؤدي إلى انخفاض مستوى الاكتساب والفهم والاستيعاب (محمد وعطيه،٢٠٢٣؛ Fitria,2022) ، وذلك ما أثبتته نتائج دراسة (السيد وجمعه،٢٠٢٣؛ السيد وكامل،٢٠٢٠؛عبد العليم، ٢٠١٨؛ Major &Calandrio,2018) التي اتفقت على أن التعلم المصغر يعد أحد الحلول المثبت فعاليتها في تقليل جهد المتعلم من خلال التركيز على المعلومات الهامة فقط، فالإيجاز المنفذ ساعد المتعلم على تخفيف الإرهاق العقلي، مما ساعد على اكتساب المعرفة وفهمها وحفظها مع بقائها لفترة أطول وزيادة الدافع للتعلم (عبدالرحيم ،٢٠٢٤).

وفي ذات السياق يعزي كل من (الرحيلي،٢٠٢١؛ حسن، ٢٠٢٠؛ Rof at.e.2024; ,Nikou & Economides, 2018) أهمية التعلم المصغر إلى كونه أسلوب تعلم يحقق التعلم الذاتي فالتعلم المصغر يتميز بالمرونة التي تجعل المتعلم يكتسب المعرفة أو المهارة، ويستطيع تكرار أو استرجاع المحتوى بالقدر الذي يلبي رغبته وبالصورة التي تلائم خصائصه وقدراته، وذلك يترتب عليه مدى صلاحية التعلم المصغر كأحد الأساليب التقنية الداعمة للتعلم والتدريب مدى الحياة.

كذلك يُعد التعلم المصغر من الأساليب الفعّالة في تعزيز بقاء أثر التعلم واستدعاء المعلومة؛ إذ بينت دراسة عبد التواب (٢٠٢٤) أثره في ترسيخ مفاهيم الأمن السيبراني، وأكدت دراسة الرحيلي (٢٠٢١) فاعليته في تحسين التحصيل المؤجل، كما أوضحت دراسة Al-Zahrani (٢٠٢٤) أهميته في دعم العملية التعليمية ورفع مستوى الاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الدراسات العليا. وفي السياق ذاته، أثبتت دراسة Aguanta et al. (٢٠٢٥) دور مقاطع الفيديو التعليمية عبر الإنترنت في تحسين قدرة طلبة المرحلة المتوسطة على استرجاع المعرفة بعد فترة من التعلم.

مكونات التعلم المصغر:

التعلم المصغر يعد أسلوباً مزدوجاً ما بين طريقة وأداة، وذلك بغرض تطوير العملية التعليمية بحيث تتكون الطريقة من التحليل التشخيصي للمتعلمين بالقدر الذي يحدد أنماط سلوكهم وكفاءاتهم وقدراتهم، في حين تتكون الأداة من جهاز تسجيل مرئي أو صوتي وملاحظة ذاتية للسلوك ووسيلة للتغذية الراجعة (أبو النصر،٢٠٢٤)، وبما أن التعلم المصغر أسلوب يعتمد على تجزئة المحتوى العلمي لمجموعة وحدات تعليمية، فتتكون كل وحدة تعليمية من مجموعة من المكونات التي لخصها (ذكي وعبد الوهاب،٢٠٢٣؛ Major &Calandrino,2018):

- الهدف التعليمي: كل وحدة تعليمية تُقصد لعدد من واحد إلى ثلاثة أهداف كحد أقصى، على أن تكون هذه الأهداف ذكية قابلة للقياس.
- المحتوى التعليمي: ذكرنا سابقا أن التعلم المصغر يتبنى فكرة تفتيت المحتوى العلمي، إلى وحدات رقمية صغيرة مبسطة وموجزة ومناسبة للعرض عبر الويب.
- الوسائط: هي الأداة التي يعرض من خلالها محتوى الوحدات المصغرة، وتكون غالبا في صورة مقطع فيديو، أو مقطع صوت، أو ألعاب تعليمية، أو صور ومخططات توضيحية.
- الأنشطة التعليمية: أنشطة تعليمية فردية أو جماعية تردف كل وحدة، وتكون في صورة اختبارات قصيرة أو أسئلة نقاش أو بعض المهام التعليمية التي تخدم موضوع الوحدة.
- التقنية: هي الأجهزة الذكية التي من خلالها يتم الوصول إلى وسائط التعلم المصغر.
- التغذية الراجعة: أهم عناصر التعلم المصغر والتي تزود المتعلم بالملاحظات الفورية حول موضوع الوحدة ومعرفة مدى تقدمهم في التعلم وتحقق الهدف منه.

- التفاعل والتشارك: أحد العناصر القائم عليها التعلم المصغر من خلال تفاعل المتعلم مع المحتوى العلمي أو تفاعل الأقران فيما بينهم من خلال المهام التشاركية أو نشر المحتوى وتبادله.

الأسس النظرية التي يستند إليها التعلم المصغر:

يستند التعلم المصغر على مجموعة من النظريات التي تدعمه فيذكر (إبراهيم،٢٠٢٠؛ Odhiambo,2024) بأن النظرية البنائية تعد إحدى الركائز في تصميم التعلم المصغر الذي يتكون أحد عناصره من تفاعل ونشاط المتعلمين من خلال الأنشطة المرافقة للمحتوى العلمي المصغر في الوحدات، وهذا يتفق مع اتجاه النظرية البنائية التي تتبنى فكرة التعلم من خلال تفاعل ومشاركة المتعلم النشطة.

كذلك النظرية السلوكية التي ترتكز على التشخيص المدخلي للمتعلم وفهم خصائصه، ثم تعديل السلوك من خلال التعلم والملاحظة المستمرة باستخدام التغذية الراجعة التي تمنح الدافعية نحو إنجاز مهام أكبر. وهذا يتوافق مع تصميم التعلم المصغر، حيث تتضمن كل وحدة تعليمية أنشطة مرفقة بتغذية راجعة تقيّم سلوك المتعلم ومدى تحقق الأهداف (عبد القوي، ٢٠٢٢).

أيضا النظرية المعرفية تعد إحدى النظريات التي يستند إليها التعلم المصغر، والتي تعني في مصادر واستراتيجيات عمليات التعلم والفهم والاستيعاب والذاكرة ومعالجة البيانات، وتؤكد أن الوعي والإدراك للمتعلم يقف وراء السعي لاكتساب ما وراء المعرفة، وهذا يتحقق في التعلم المصغر الذي يتمتع بشيء من التحفيز للمتعلم في نهاية كل وحدة، فإن حقق الهدف سوف يسعى للوصول لأهداف أكبر (ذكي وعبد الوهاب،٢٠٢٣).

كما تتوافق مبادئ التعلم المصغر مع نظرية الحمل المعرفي التي تشدد على أهمية تقسيم المعلومات، حيث تفترض أن الذاكرة قصيرة المدى ذات سعة محدودة لا تستطيع معالجة أكثر من سبع وحدات من المعلومات في آن واحد (عبد الحفيظ، ٢٠٢٢). وبالتالي فإن تجزئة المحتوى التعليمي إلى وحدات صغيرة يدعم كفاءة المعالجة الذهنية. كما يتماشى هذا مع نظرية الإدراك البشري التي ترى أن العقل يتعامل بفاعلية أكبر مع المعلومات المجزأة، مما يعزز الفهم والاحتفاظ بالتعلم (عبد الرحيم وآخرون، ٢٠٢٣).

ولا تذهب النظرية الاتصالية بمعزل عن سابقاتها فهي إحدى النظريات التي يستند إليها التعلم المصغر، حيث إن مبدأ النظرية الاتصالية يقوم على فكرة الشبكات والمجتمعات، والتي تتكون من أفراد لديهم الرغبة في تبادل المعلومات والأفكار والخبرات حول موضوع مشترك، وهذا ما يتحقق في التعلم المصغر الذي يعتمد على نشر المحتوى العلمي المصغر بين الأفراد عن طريق الأجهزة الذكية وكذلك تبادل المعلومات حول موضوع محدد من خلال الأنشطة الجماعية المصاحبة للوحدات (فطاني والجندي،٢٠٢١).

الكفاءة الرقمية Digital competency:

جاء مصطلح الكفاءة الرقمية استجابة لمتطلبات التطور التقني والتحول الرقمي الذي شمل مختلف ميادين الحياة، مما استلزم امتلاك مهارات أساسية لاستخدام الحاسوب والإنترنت بفعالية (صلاح الدين، ٢٠١٩). وتُعرَّف الكفاءة الرقمية بأنها القدرة على توظيف التكنولوجيا الرقمية بفاعلية وأمان لتحقيق أهداف تعليمية أو مهنية أو شخصية، وتشمل فهم الأدوات الرقمية، تحليل البيانات، وحل المشكلات التقنية. كما وصفها Odhiambo (٢٠٢٤) بأنها مزيج من المعارف والمهارات والقيم والاستراتيجيات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية لأداء المهام، والتواصل، والتعاون، وبناء المعرفة وإنتاج المحتوى بشكل نقدي وإبداعي مسؤول.

في حين خلصت المفوضية الأوروبية إلى تعريف الكفاءة الرقمية عام ٢٠٠٦ وتحديث هذا التعريف عام ٢٠١٨ إلى أن الكفاءة الرقمية تمثل الاستخدام الأمثل ذا المسؤولية للتقنيات الرقمية الخاصة بالتعلم والعمل والمشاركة المجتمعية، وتتمثل في محاور متعددة كمحو الأمية المعلوماتية، التعاون والتواصل، ومحو الأمية الإعلامية وإنتاج المحتوى والأمن والسلامة الرقمية وجميع المسائل المتعلقة بالملكية الفكرية، إضافة إلى جميع المعارف والمهارات المرتبطة بالجوانب الرقمية European Commission,2019; Vuorikari et al.,2022).

مكونات الكفاءة الرقمية:

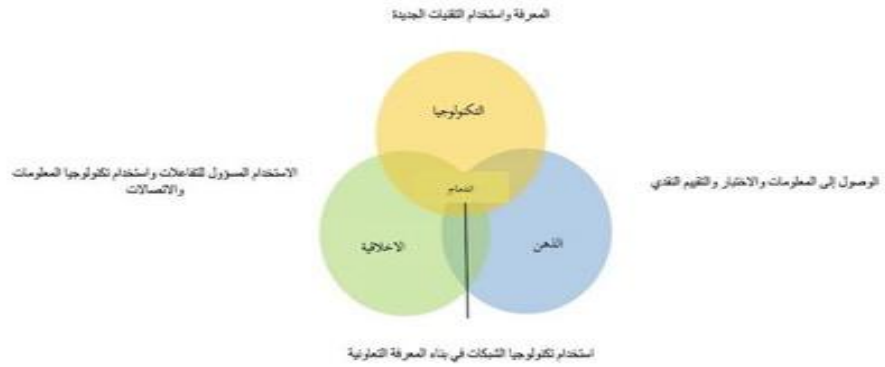
خلصت العديد من الدراسات إلى أن الكفاءة الرقمية ذات مكونات عدة تشمل جميع الأبعاد اللازمة لاكتمال الكفاءة والاستخدام الأمثل للتقنية، سواء كانت على الصعيد النظري أو العملي أو الوجداني، وتحددت

هذه المكونات في التالي (Nelson & Hawk,2020;Nyikes,2018):

– المعرفة: وتعبر عن مدى القدرة الاستيعابية للمعارف والمعلومات النظرية التي حُصِل عليها من خلال عملية التعلم، والتي تتلخص في مجموعة المبادئ والحقائق والنظريات المثبتة من خلال مجموع الدراسات حول واقع التعلم على سبيل المثال مدى تأثير إحدى الوسائط الرقمية على عملية التعلم، أو في معرفة محركات البحث أو خطوات التخزين السحابية.

– المهارة: تتلخص المهارات في مدى امتلاك الفرد القدرة على الممارسة العملية وحل المشكلات الرقمية كالقدرة على إنشاء وإنتاج المحتويات الرقمية أو القدرة على التواصل الرقمي والقدرة على التعامل مع البرامج الحاسوبية بطريقة فعالة.

– الاتجاه: يتمثل في طريقة تفكير الأفراد ودوافعهم خلف الأفعال، متمثلة في قيمهم وأخلاقياتهم وأولياتهم ومدى تأثيرها في استخدامهم الرقمي مع الحرص على المسؤولية الرقمية التي تلزم الفرد بالاستخدام الواعي والمثالي



الشكل (١) Beták (٢٠٢٤)

عناصر الكفاءة الرقمية:

لخصت المفوضية الأوروبية عناصر الكفاءة الرقمية في خمس مجالات رئيسية European Commission (٢٠١٩) كالآتي:

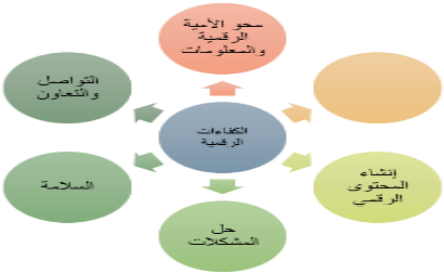
١. محو الأمية الرقمية والمعلومات: ويتضمن هذا المجال تحديد الاحتياجات المعلوماتية الرقمية الخاصة بالمحتويات الرقمية كذلك إدارة وتنظيم البيانات وكيفية استيرادها وتخزينها وتحليلها وإدارتها.

٢. التواصل والتعاون: يتضمن عمليات التفاعل والتواصل عن طريق الأدوات الرقمية ومشاركة المواد من خلالها، مع التأكيد على مراعاة التنوع الثقافي والوعي من خلال المشاركات المجتمعية والمواطنة الرقمية.

٣. إنشاء المحتوى الرقمي: يتضمن عمليات إنشاء محتويات رقمية جديدة من خلال التطبيقات الرقمية أو إعادة صياغة وتحرير محتويات رقمية سابقة، مع مراعاة قوانين حقوق النشر والترخيص وتطبيقها.

٤. السلامة: تتضمن الخصوصية وحماية البيانات وحفظ الهوية الرقمية من خلال تطبيقات الحماية وأدوات السلامة الرقمية، إضافة إلى الوعي بالعلاقة الارتباطية بين الاستخدام الرقمي والصحة العامة بدنية أو نفسية.

٥. حل المشكلات: تتضمن تحديد الاحتياجات والموارد الرقمية المتاحة والعمل على حل المشكلات الرقمية، كذلك العمل على استخدام الأدوات الرقمية بشكل إبداعي يتماشى مع التطور الرقمي.



European Commission (2019)

أهمية الكفاءة الرقمية:

تمثل الكفاءة الرقمية محورًا رئيسًا في تطوير التعليم وإعادة تشكيل البيئات التعليمية بما يواكب التحولات التقنية، وذلك من خلال تمكين المؤسسات من الانتقال من النماذج التقليدية إلى التعليم الرقمي، وتعزيز توظيف الموارد التقنية بفاعلية لخلق بيئات تعلم غنية داعمة للابتكار والإبداع (شحادة والعواودة، ٢٠٢٢). وقد أكدت دراسة محيسن وعلوان (٢٠٢٤) دور التحول الرقمي في تحسين جودة التعليم واستدامته من خلال تعزيز الوصول إلى المعارف النظرية أولًا، وتفعيل التواصل والمشاركة الطلابية عبر بيئات التعلم الرقمية التفاعلية ثانيًا. كما أشار Sanchez-Prieto et al. (٢٠٢٠) إلى أن الكفاءات الرقمية تُعد ركيزة أساسية لتحقيق أهداف المجتمعات التربوية الحديثة، كونها المفتاح لرقمنة عمليات التعليم وإدارتها، ودافعًا رئيسًا للابتكار في التدريس.

في حين يرى صبح (٢٠٢١) أن أهمية الكفاءات الرقمية تكمن في تهيئة العديد من العوامل المساعدة لجودة الإنجاز داخل المؤسسات التعليمية كاختصار الوقت والجهد والدقة التي تحد من الخطأ البشري والسرعة في الوصول للمعلومات وتخزينها والحصول على النتائج واسترجاعها بما يطور سرعة الإنجاز في العمليات التنفيذية، ويزيد مستوى كفاءتها.

ليس الوضع على صعيد عمليات التعلم وإدارته، بل تعود الكفاءات الرقمية بالإيجاب على أدوار عناصر العملية التعليمية معلما ومتعلما حيث أوصت العديد من الدراسات كدراسة (الشريف،٢٠٢١؛ Montenegro-Rueda & Fernández-Batanero, 2022) ضرورة التأكيد على امتلاك المعلمين للكفاءات الرقمية، حيث أصبحت الموارد والوسائط الرقمية الآن أجزاءً مهمة من الممارسة اليومية للمعلمين لتمكنهم من مواكبة كافة المستجدات التقنية في الميادين التربوية والتوظيف الأمثل لها في العملية التعليمية.

في حين يرى الهلالي والصلاحي (٢٠٢١) أن تنمية كفاءات المعلم الرقمية تعود بالإيجاب على قابلية المعلم للانخراط بالتعليم ضمن أحدث الأساليب الأمر الذي يزيد دافعيتهم نحو التعليم والتعلم، ويحافظ على ديمومة الحماس والقابلية تبعا للتحديث المستمر في طرائقهم التدريسية، وهذا

الذي أكدته دراسة Keskin (٢٠٢٣) التي أوصت بضرورة تنمية كفاءات المعلمين الرقمية اعتمادا على ما كشفت عنه من علاقة وثيقة بين اتجاهات المعلمين نحو التعلم مدى الحياة ومستوى كفاءتهم الرقمية كما أوصت بتبني برامج إعداد المعلمين لمجموعة من البرامج التدريبية الخاصة برفع مستوى الكفاءة الرقمية .

أما بالنسبة للمتعلم، فتعود أهمية الكفاءات الرقمية بالتأثير الإيجابي على المستوى الأكاديمي للمتعلم، فهذه دراسة Rodafinos et al. (٢٠٢٤) التي أكدت وجود العلاقة الإيجابية بين تطور كفاءات المتعلمين الرقمية ومستوى أدائهم الأكاديمي، وكذلك دراسة Javier-Aliaga et al. (٢٠٢١) تؤكد وجود علاقة ارتباطية مهمة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الرقمية لدى عينة من طلبة الجامعات، في حين يرى Cabero-Almenara et al. (٢٠٢٢) أن الكفاءة الرقمية للمتعلم تعد أحد المؤشرات الهامة على مستوى الأداء الأكاديمي، نظرا للعلاقة الإيجابية الطردية بينهم، والتي تسمح بالتنبؤ بمستوى الطلبة الأكاديمي عن طريق مستوى الكفاءة الرقمية لديهم.

ولا يقتصر تأثير الكفاءة الرقمية على التحصيل الأكاديمي فقط، بل يمتد إلى تنمية جوانب شخصية ومهارية أخرى؛ إذ أظهرت دراسة ربابعه والرشيدي (٢٠٢٤) ارتباطها الإيجابي بمهارات التفكير الناقد، فيما كشفت دراسة Meepung (٢٠٢٤) عن دورها في تعزيز حل المشكلات عبر تطبيقات برمجية، وأكدت دراسة Martzoukou et al. (٢٠٢١) أهميتها في بيئات العمل من خلال دعم مهارات مثل إدارة المعلومات والتكيف وحل المشكلات.

الاحتفاظ بالتعلم Learning Retention:

يقصد بالاحتفاظ بالتعلم "جملة الاستراتيجيات والعمليات التي تستهدف بناء المعلومات التي أُدْخِلَت إلى مخزن الذاكرة عن طريق التذكر لمدة قصيرة أو طويلة في ضوء احتمالات استخدامها من سلوك أو نشاط الفرد اللاحق على أن إبقاء المعلومات في الذاكرة لا يعني أبداً المحافظة بصورة تامة على حالتها الداخلية وحمايتها من أي تغير، أو تعديل، أو تسرب". (كماش،٢٠١٨)، بينما يعرفه اللقاني (٢٠٠٣،٩٦) بأنه " كل ما تبقى لدى المتعلم، مما سبق له تعلمه في مواقف تعليمية أو ما مر به من خبرات، وكلما كان التعلم في الأثر باقيا كلما كان ذلك مؤشراً على كفاءة وجودة العملية التعليمية"، في حين يرى محمد (٢٠٢٢) إن الاحتفاظ بالتعلم عبارة عن " القدرة على

استرجاع المعلومات أو الأحداث الماضية التي سبق، وأن مرت بخبرة الإنسان، وأنه الأثر الثابت الذي يتبقى بعد التجربة أو الخبرة، وبقاء الأثر في الدماغ مدة من الزمان"، كما يؤكدSell (٢٠١٢) على أن الاحتفاظ بالتعلم هو عملية تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بطريقة تجعل من السهل استرجاعها.

العوامل المؤثرة على الاحتفاظ بالتعلم:

هناك العديد من الدراسات في الأدب التربوي التي تقصت أهم العوامل التي تؤثر في مدى احتفاظ المتعلم بما تعلمه وقدرته على استرجاعه بعد مرور فترة من الزمن إلى أن هذه الدراسات اشتركت في العديد من النقاط (محمد،٢٠٢٢؛ عكاشة،٢٠١١: Aguanta et al.,2024,2024):

– عوامل تتعلق بشخصية المتعلم: تعود بعض العوامل إلى سيكولوجية المتعلم وبعض سمات شخصيته كمستوى الوعي والإدراك لديه أو معدل ذكائه أو مدى استشعاره لمسؤولية التعلم ومستوى نضجه، فكلما كان مستوى ذكائه أو وعيه أكبر كلما كان جهده في محاولة الاستيعاب للمعلومات أكثر والاحتفاظ بها أكبر.

– الدافعية: وجود دافع لدى المتعلم يعتبر عاملاً مؤثراً في مدى احتفاظه بالمعلومة، فالمتعلم الذي يرمي إلى هدف محدد بالوقت الذي يستقبل معلومة متصلة بذلك الهدف سوف يزيد ذلك من حماسه، ويؤثر في مدى قابليته لاستقبال المعلومة.

– عوامل تتعلق في المادة العلمية: تتدرج المحتويات العلمية في مستوى صعوبتها فهناك المعلومات البسيطة وهناك المعلومات المعقدة ودرجة الصعوبة للمحتوى الواحد تختلف من فرد إلى آخر فالطلبة اللذين يميلون إلى المحتويات النظرية يرون المعارف والمعلومات المهارية معقدة لديهم وعلى العكس، إضافة إلى أن المحتويات العلمية ذات المعنى يحتفظ بها المتعلم بصورة أكثر من بعض المعلومات المجردة التي لا ترمز إلى معنى واضح.

– تنظيم وترتيب المعلومات: كلما رُتّبَت المعلومات وفقا لاحتياجات واستعدادات المتعلم سوف يساعد ذلك في الاحتفاظ بالمعلومة، فالمتعلم في حال استقبل معلومة تناسب احتياجه بشكل تدريجي سوف يحرص على الاحتفاظ بها أيضا بشكل تدريجي بحيث يحتفظ بالمعلومات في

صورة تراكمية تكمل بعضها البعض، فعادة الانتقال من معلومة إلى أخرى دون خطة واضحة يبدد الجهود والأوقات معا.

– عوامل تتعلق بطريقة عرض المعلومة: عند استخدام طرق متنوعة في عرض المعلومة تتناسب مع مختلف أنماط المتعلمين يساعد ذلك باستقبال المتعلم للمعلومة بالطريقة التي تناسب أسلوبه ونمطه التعليمي، مما يدعو إلى تعلمه بطريقة فعالة.

– التعزيز عن طريق الإعادة والتكرار: إن العمد إلى تكرار تعلم المحتوى أو مراجعته ومحاولته التفاعل مع ذلك من خلال تدوين ملاحظات حوله على سبيل المثال ذلك يعطي الفرصة للمتعلم بتثبيت المعلومة التي يمكنه بعد ذلك استدعائها، فكلما زادت عدد مرات التكرار كلما زاد مقدار الاحتفاظ بالتعلم.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) كمنهج معتمد في معالجة مشكلة الدراسة والإجابة عن أسئلتها وفروضها، من خلال تتبع أثر السبب (المتغير المستقل بيئة تعلم مصغر هجين قائمة على الرسوم التخطيطية) على النتيجة (المتغيرات التابعة الكفاءة الرقمية والاحتفاظ بالتعلم).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة حائل.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من طالبات البكالوريوس كجزء من البحث الأصلي، حيث اخْتِيرَت عينة قوامها (٤٢) طالبة قُسّمْن إلى مجموعتين متساوية مجموعة تجريبية بلغت (٢١) طالبة ومجموعة ضابطة بلغت (٢١) طالبة.

مواد وأدوات الدراسة:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد مجموعة من المواد والأدوات البحثية بغرض تقصي أثر توظيف بيئة تعلم مصغر هجين "قائمة على الرسوم التخطيطية" في تنمية الكفاءة الرقمية والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات جامعة حائل.

مواد الدراسة:

أولا: قائمة بالكفاءات الرقمية:

اقتضى هدف الدراسة الحالية بناء قائمة من الكفاءات الرقمية المقصود إكسابها للطالبات، وتم بناء هذه القائمة بتتبع مجموعة من الخطوات كالتالي:

١: تحديد الهدف من قائمة الكفاءات الرقمية: حيث تمثل الهدف في محاولة تحديد الكفاءات الرقمية المراد تنميتها لدى طالبات جامعة حائل في مجالي ثقافة البيانات والمعلومات والسلامة الرقمية.

٢: مصادر إعداد قائمة الكفاءات الرقمية: تم اشتقاق قائمة الكفاءات الرقمية من عدة مصادر تمثلت في:

- مسح الأدب التربوي باللغة العربية والإنجليزية ذو العلاقة بمتغير الكفاءات الرقمية كدراسة كل من (خطاطبة،٢٠٢٤؛ ربابعه والرشيدي،٢٠٢٤؛ Rodafinos et al. ,2024 ;European Commission,2019).

- الأخذ بآراء المختصين وذلك عن طريق إجراء مقابلات غير مقننة مع بعض القائمين على التدريس في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس.

٣: اختيار التطبيقات التقنية الملائمة لتنمية الكفاءات الرقمية للطالبات بمجالاتها المحددة (مجال ثقافة البيانات والمعلومات ومجال السلامة الرقمية).

المجال الأول: مجال ثقافة البيانات والمعلومات.

- القسم الأول: بعد عملية مسح لتطبيقات التخزين السحابي وقع الاختيار على تطبيق (Google Drive) لتنمية القسم الأول من مجال ثقافة البيانات والمعلومات.

– القسم الثاني: بعد التتبع لمجموعة الدراسات ذات العلاقة أُخْتِيرَت تطبيقات المايكروسوفت أوفيس (Word-PowerPoint-Excel) كأهم الأساسيات التي تقوم عليها ثقافة البيانات والمعلومات، ثم تلت مرحلة الاختيار محاولة تحليل قوائم التطبيقات وتبويباتها وأدواتها.

المجال الثاني: السلامة الرقمية.

الاطلاع على مجموعة من طرق الحماية للأجهزة والبيانات إضافة إلى تصفح موقع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.

٤: إعداد قائمة الكفاءات بصورتها الأولية، والمكونة من مجالين رئيسية، تضمن المجال الرئيسي الأول مجالين فرعية، بينما اشتمل المجال الثاني على ثلاث كفاءات كالآتي:

م	الكفاءات الرئيسية	الكفاءات الفرعية	عدد الكفاءات
١	ثقافة البيانات والمعلومات	مهارات استخدام الحوسبة السحابية	٧
		كفاءة التعامل مع تطبيق (Word)	٢٥
		كفاءة التعامل مع تطبيق (Power Point)	٢٦
		كفاءة التعامل مع تطبيق (Excel)	١٧
٢	السلامة الرقمية	تفعيل الجدار الناري	١
		تثبيت برنامج مكافح الفيروسات	١
		تفعيل طريقة التحقق بخطوتين	١
٣	المجموع	٧٨ كفاءة	

جدول (١): الصورة الأولية لقائمة الكفاءات الرقمية

٥: التحقق من صدق قائمة الكفاءات: بعد الانتهاء من الصورة الأولية لقائمة الكفاءات الرقمية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لاستطلاع آرائهم حول شمول قائمة الكفاءات وأهمية كل كفاءة ومدى ارتباط الكفاءات الفرعية بالكفاءات الرئيسية والتأكد من مناسبتها ودقتها وسلامة صياغتها اللغوية، وقد تم التعديل في ضوء التوجيهات والمقترحات المقدمة من قبل السادة المحكمين.

٦: التحقق من ثبات قائمة الكفاءات: بعد إجراء التعديلات المقترحة حسب توجيهات المحكمين من ذوي الاختصاص تم التحقق من ثبات قائمة الكفاءات عن طريق حساب نسب اتفاق المحكمين على بنود القائمة، وحُسِب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper):

الكفاءات الرئيسية	الكفاءات الفرعية	البنود	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق
ثقافة البيانات والمعلومات	مهارات استخدام الحوسبة السحابية	٧	٢٨	٠	١٠٠٪
	كفاءة التعامل مع تطبيق (Word)	٢٥	٩١	٩	٩١٪
	كفاءة التعامل مع تطبيق (Power Point)	٢٦	١٠٢	٢	٩٨٪
	كفاءة التعامل مع تطبيق (Excel)	١٧	٦٨	٠	١٠٠
كفاءات السلامة الرقمية	تفعيل الجدار الناري	٣	٣	٠	١٠٠
	تثبيت برنامج مكافح الفيروسات	٢	٢	٠	١٠٠
	تفعيل طريقة التحقق بخطوتين	٢	٢	٠	١٠٠
المجموع	٨٢ كفاءة		٢٩٦	١١	٩٦٪

جدول (٢): نسب اتفاق المحكمين على قائمة الكفاءات الرقمية

٥: إعداد قائمة الكفاءات الرقمية بصورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات اللازمة على الصورة المبدئية لقائمة الكفاءات الرقمية تم إنشاء الصورة النهائية، بحيث اشتملت قائمة الكفاءات في صورتها النهائية على (٨٢) كفاءة رقمية.

ثانيا: تصميم وإنتاج مادة المعالجة التجريبية:

صمّمَت بيئة التعلم المصغر وفقا لنموذج التصميم التعليمي العام ADDIE.

المرحلة الأولى التحليل Analysis: تمت مرحلة التحليل بتتبع الإجراءات التالية:

أ- تحديد الأهداف العامة للبرنامج: تمثل الهدف العام في تنمية الكفاءات الرقمية والاحتفاظ بالتعلم لدى الطالبات من خلال بيئة تعلم مصغر هجين "قائمة على الرسوم التخطيطية.

ب–تحديد الاحتياجات التدريبية: حُدِدت الاحتياجات التدريبية للطالبات من خلال عدة مصادر أولها خبرة الباحثة التي استشفت من خلالها عدم امتلاك الطالبات المستويات المطلوبة من الكفاءات الرقمية ومن خلال إجراء مقابلات غير رسمية مع مجموعة من عضوات قسم تقنيات التعليم بجامعة حائل واللواتي أكدن ضرورة تنمية كفاءات الطالبات الرقمية.

ج– خصائص الفئة المستهدفة: تمثلت عينة الدراسة جميعها من طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة حائل بمختلف تخصصاتهن واللواتي تقاربن في مستوى الوعي والإدراك.

د– تحديد موضوعات التدريب: حدِدت الموضوعات التدريبية بناء على الاحتياجات كالتالي:

م	الموضوعات	عدد الساعات
١	الحوسبة السحابية	٢
	Word	٤
٢	PowerPoint	٢
	Excel	٤
٣	السلامة الرقمية	٢
	المجموع	١٤

جدول (٣) موضوعات التدريب

هـ– تحليل بيئة التدريب: بيئة التدريب عبارة عن بيئة تعلم هجين تجمع بين التعلم (الحضوري – عن بعد) قائمة على الرسوم التخطيطية.. اعتمدت في بنائها على مجموعة من التطبيقات الرقمية:

- تطبيقات إنتاج الرسوم التخطيطية Genially - Canva - Viseme.
- تطبيق التواصل الاجتماعي Telegram.
- برنامج إدارة الاستبيان Google Forms.
- برنامج قارئ الملفات Acrobat Reader.

- تطبيقات المايكروسوفت أوفيس Excel Word-Power Point-.

المرحلة الثانية التصميم Design: وقد تمت مرحلة التصميم بتتبع الإجراءات التالية:

أ. تحديد وصياغة الأهداف التعليمية الإجرائية: صاغت الأهداف التعليمية السلوكية المرجو تحقيقها وفق الكفاءات الرقمية، وتصنيف بلوم، حيث تضمنت الأهداف التعليمية بصورتها الأولية (٦٨) معرفيًا بمستويات التذكر والفهم والتحليل، و(٧٨) أدائيًا، وبعد مراجعة المحكمين للتأكد من دقة صياغتها، وصحة مستوياتها، وبناء على ملاحظاتهم ومقترحاتهم عُدّلَت قائمة الأهداف ووضعها في صورتها النهائية حيث بلغت (٦٨ هدفا معرفيا – ٨٢ هدفا أدائيا).

ب. تحديد المحتوى التدريبي: حُدّد المحتوى التدريبي وما يتضمنه من معارف ومعلومات ومهارات تباعا للخطو التالي:

- مراجعة الأدبيات والمراجع المرتبطة بالكفاءات الرقمية.
- تحديد الهدف العام المرجو تحقيقه من خلال البرنامج.
- مراجعة وتحليل تطبيق Google Drive, وتطبيقات المايكروسوفت أوفيس (Word-Power Pointe-Excel).
- التعرف على طرق السلامة الرقمية وحماية البيانات.
- إعداد قائمة بالكفاءات الرقمية المراد تنميتها لدى الطالبات في ضوء الأهداف الإجرائية السلوكية.
- وضع تصور لموضوعات البرنامج الرئيسية والفرعية لمحتوى البرنامج التدريبي في ضوء ما سبق.

ج. تنظيم محتوى البرنامج التدريبي: نُظّم المحتوى التدريبي وفقا لجمع من الاستراتيجيات كاستراتيجية التنظيم الهرمي الذي يعمد تقسيم المادة العلمية إلى موضوعات رئيسة وفرعية، واستراتيجية التنظيم التتابعي الذي يفرض تتابع الموضوعات بشكل متسلسل منطقي.

ح. تحديد استراتيجية التدريب: بما أن بيئة التعلم بيئة تعلم هجين فقد أُعْتُمِدَت طريقة التدريب المباشر الحضوري إضافة إلى التدريب الذاتي من خلال التعلم المصغر.

خ. تحديد الأنشطة والتكليفات: تتضمن كل جلسة مجموعة من الأنشطة المتصلة بموضوع الجلسة والهادفة إلى التقويم البنائي والتقويم الختامي لكل موضوع.

د. تحديد أساليب التفاعلات: اقتضت بيئة التعلم الحالية اتباع ثلاثة أنماط للتفاعلات، تفاعل المتدربة مع واجهة الاستخدام وتفاعل المتدربة مع المحتوى التعليمي أيضا تفاعل المتدربة مع الباحثة أو المتدربات بعضهن البعض من خلال وسائل الدعم والاتصال المرتبطة في بيئة التعلم.

ذ. تصميم السيناريو: تم إعداد سيناريو يصف الرسوم التخطيطية ومحتوياتها على نحو دقيق قبل البدء بعملية التنفيذ.

كما روعي معايير تصميم بيئة التعلم المصغر، وذلك بالاستعانة بقائمة المعايير المعدة من قبل الناشري وآخرون (٢٠٢٥) بقصد الحكم على مدى سلامة بنية بيئة التعلم.

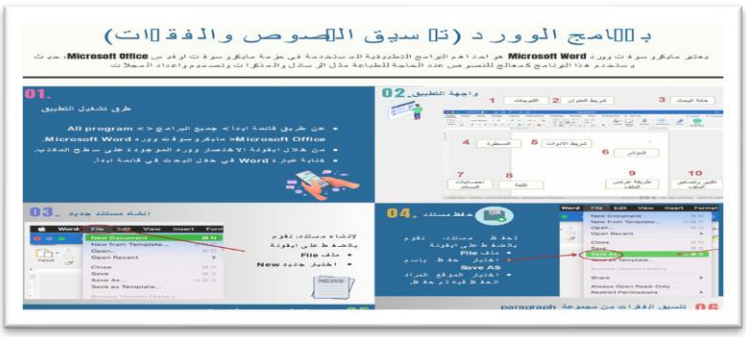
المرحلة الثالثة التطوير Development: شملت هذه المرحلة ترجمة السيناريو وتوظيف مخرجات التصميم السابقة عبر عدة خطوات، باستخدام التطبيقات المختارة لإنتاج بيئة التعلم المصغر.











المرحلة الرابعة التنفيذ Implementation: هدفت مرحلة التنفيذ إلى وضع بيئة التعلم في سياق واقعي بغرض تقييمها والتأكد من صلاحيتها وإخراجها بالصورة النهائية، من خلال:

- عرض بيئة التعلم المصغر على مجموعة من المحكّمين في مجال تقنيات التعليم، وفق معايير مستمدة من دراسة الناشري وآخرون (٢٠٢٥)، وذلك بهدف التحقق من سلامة البيئة التعليمية.

– التجريب المبدئي لبيئة التعلم المصغر أُجريَ التجريب المبدئي لبيئة التعلم المصغر بعد الانتهاء من عملية التحكيم وإجراء التعديلات المقترحة، حيث طُبِّقت على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة خارج عينة الدراسة، لتحقق من سلامة المحتوى العلمي وكفاءة البيئة التعليمية من الناحية التقنية والفنية.

المرحلة الخامسة التقييم Evaluation: تمثلت هذه المرحلة في الآتي:

– التقويم البنائي والذي تم في المرحلة القبلية من تنفيذ التجربة على عينة الدراسة وقد تمت هذه المرحلة من خلال التجربة الاستطلاعية وتطبيق أدوات الدراسة قبليا وبعديا على العينة الاستطلاعية، وبذلك حكِم على جميع أدوات ومواد الدراسة والتعديلات في ضوء هذا التطبيق.

– التقويم النهائي وهو التقويم الناتج عن تطبيق تجربة الدراسة الفعلية والحكم على مدى أثر بيئة التعلم المصغر.

ثانيا: أدوات الدراسة:

أولا: اختبار تحصيلي للكفاءات الرقمية: وقد تم بناء هذا الاختبار بتتبع الخطوات التالية:

– تمثل الهدف العام من الاختبار التحصيلي في قياس الجانب المعرفي للكفاءات الرقمية لدى الطالبات، وطُبّق على ثلاث مراحل: قبليًا لقياس تكافؤ العينة، وبعديًا لقياس أثر بيئة التعلم المصغر، ومؤجلًا لقياس مدى احتفاظ الطالبات بالمعارف المكتسبة.

– تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية للاختبار التحصيلي، حيث بلغ عددها ٦٨ هدفا معرفيا، في ثلاثة مستويات مختلفة (التذكر–الفهم–التحليل)، وكان ذلك منطلقا لبناء جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي.

– أُعِدّت مفردات الاختبار التحصيلي في ضوء جدول المواصفات على هيئة اختيار من متعدد مكوّن من (٣٠) مفردة، لكل منها أربعة بدائل، مع مراعاة وضوح الصياغة وسلامتها وتوزيع البدائل عشوائياً، كما أُعد مفتاح الإجابة.

– التحقق من صدق الاختبار التحصيلي: وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال جدول المواصفات أولا، وعرضه على مجموعة من المحكّمين في تقنيات التعليم وعلم النفس، وأُجريت التعديلات اللازمة دون حذف أي مفردة، حيث تجاوزت نسبة اتفاق المحكّمين ٨٥٪.

– التطبيق التجريبي على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها ٣٠ طالبة خارج عينة الدراسة بهدف تحديد الزمن المناسب للإجابة وحساب مؤشر الاتساق الداخلي ومعاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار إضافة إلى حساب ثبات الاختبار، على النحو الآتي:

١. حساب مؤشر الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي:

طُبِّقَ الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية، وبالتالي حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة في الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج كالتالي:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٦*	١١	٠,٦٣٠*	٢١	٠,٧٨١**
٢	٠,٧٨١**	١٢	٠,٦٩٤**	٢٢	٠,٧٦٦**
٣	٠,٥٨٢*	١٣	٠,٧٨١**	٢٣	٠,٦١٠*
٤	٠,٧٨١	١٤	٠,٧٦٦**	٢٤	٠,٧٠٠**
٥	٠,٨٦٨**	١٥	٠,٨٢٤**	٢٥	٠.٦٧٢**
٦	٠,٧٢١**	١٦	٠,٨٦٨**	٢٦	٠,٦٨٠**
٧	٠,٦١٦*	١٧	٠,٦٣٦*	٢٧	٠,٦٤٢*
٨	٠,٧٠٠**	١٨	٠,٦٣٠*	٢٨	٠,٧٨١**
٩	٠,٧٠٠**	١٩	٠,٦١٣*	٢٩	٠,٨٢٦**
١٠	٠,٥٧٨*	٢٠	٠,٦٥١*	٣٠	٠,٨٣١**

*معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار

حيث تشير النتائج السابقة إلى أن كل درجة كل فقرة في الاختبار ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستويي دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) مع الدرجة الكلية للاختبار، ويتضح من تلك النتائج أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

٢. حساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار:

رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠,٦٣	٠,٣٧	١١	٠,٤٧	٠,٥٣	٢١	٠,٣٧	٠,٦٣
٢	٠,٣٧	٠,٦٣	١٢	٠,٣٧	٠,٦٣	٢٢	٠,٦٧	٠,٣٣
٣	٠,٥٠	٠,٥٠	١٣	٠,٣٧	٠,٦٣	٢٣	٠,٥٣	٠,٤٧
٤	٠,٣٧	٠,٦٣	١٤	٠,٦٣	٠,٣٧	٢٤	٠,٤٣	٠,٥٧
٥	٠,٥٧	٠,٤٣	١٥	٠,٣٧	٠,٦٣	٢٥	٠,٥٧	٠,٤٣
٦	٠,٥٠	٠,٥٠	١٦	٠,٥٧	٠,٤٣	٢٦	٠,٦٧	٠,٣٣
٧	٠,٥٧	٠,٤٣	١٧	٠,٦٣	٠,٣٧	٢٧	٠,٨٠	٠,٢٠
٨	٠,٥٠	٠,٥٠	١٨	٠,٤٣	٠,٥٧	٢٨	٠,٣٧	٠,٦٣
٩	٠,٤٣	٠,٥٧	١٩	٠,٢٧	٠,٧٣	٢٩	٠,٤٣	٠,٥٧
١٠	٠,٦٧	٠,٣٣	٢٠	٠,٦٣	٠,٣٧	٣٠	٠,٥٠	٠,٥٠

جدول (٥) معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

أظهرت النتائج أن معاملات السهولة لفقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٢٧ – ٠,٨٠)، حيث سجلت فقرة واحدة معامل سهولة (٠,٢٧)، وأخرى (٠,٨٠)، بينما توزعت باقي الفقرات وعددها (٢٨) فقرة بين (٠,٣٧ – ٠,٦٣). أما معاملات الصعوبة فقد تراوحت بين (٠,٢٠ – ٠,٧٣)، إذ حصلت فقرة واحدة على (٠,٢٠) وأخرى على (٠,٧٣)، في حين جاءت معاملات

الصعوبة لبقية الفقرات ضمن المدى (٠,٣٣ – ٠,٦٣). وتشير هذه النتائج إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن الحدود التربوية المقبولة لمعاملات السهولة والصعوبة.

٣. حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار:

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
١	٠,٤٧	١١	٠,٥٣	٢١	٠,٧٣
٢	٠,٧٣	١٢	٠,٤٧	٢٢	٠,٦٧
٣	٠,٧٣	١٣	٠,٧٣	٢٣	٠,٤٠
٤	٠,٧٣	١٤	٠,٧٣	٢٤	٠,٦٠
٥	٠,٨٧	١٥	٠,٧٣	٢٥	٠,٦٠
٦	٠,٧٣	١٦	٠,٨٧	٢٦	٠,٤٠
٧	٠,٦٠	١٧	٠,٤٧	٢٧	٠,٤٠
٨	٠,٤٧	١٨	٠,٦٠	٢٨	٠,٧٣
٩	٠,٦٠	١٩	٠,٥٣	٢٩	٠,٨٧
١٠	٠,٤٠	٢٠	٠,٤٧	٣٠	٠,٧٣

جدول (٦) معاملات التمييز لفقرات الاختبار المعرفي

إذا يتضح من النتائج الواردة في الجدول أن جميع فقرات الاختبار تتمتع بمعاملات تمييز تقع ضمن المدى المقبول تربوياً، حيث تراوحت قيم تلك المعاملات بين (٠,٤٠ – ٠,٨٧)، وتدل تلك النتائج على قدرة تمييزية عالية لفقرات الاختبار.

٤. حساب ثبات الاختبار:

حُسِبت قيمة معامل ألفا كرونباخ لغرض التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، وقد قيمته (٠,٩٦٧)، وهي قيمة دالة على معامل ثبات كبير وذلك يشير إلى صلاحية استخدام الاختبار ومناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

– أُعِدّ الاختبار في الصورة النهائية بعد الاطلاع على آراء المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، وتضمن الاختبار التحصيلي في صورته النهائية عدد من المفردات بلغت (٣٠) مفردة وأعطيت لكل مفردة درجة واحدة.

ثانيا: اختبار أدائي للكفاءات الرقمية: وقد تم بناء هذا الاختبار بتتبع مجموعة من الخطوات كالتالي:

– تمثل الهدف العام من الاختبار الأدائي في قياس الجانب التطبيقي للكفاءات الرقمية لدى الطالبات، حيث طُبّق على ثلاث مراحل: قبليًا لقياس تكافؤ العينة، وبعديًا لقياس أثر بيئة التعلم المصغر، ومؤجلًا لقياس مدى احتفاظ الطالبات بالكفاءات الرقمية المكتسبة.

– تحديد الأبعاد الخاصة بالاختبار الأدائي في ضوء الكفاءات الرقمية المحددة، كالتالي:

- الحوسبة السحابية
- الوورد Word
- البوربوينت PowerPoint
- الإكسل Excel
- السلامة الرقمية

– صياغة أسئلة الاختبار: أُعِدّ الاختبار على هيئة اختبار عملي مكون من (٣٥) فقرة موزعة على جميع المجالات السابقة، مع مراعاة الوضوح ودقة الصياغة اللغوية ومناسبة مفردات الاختبار لما وضع لقياسه، كما أُعد مفتاح الإجابة.

– التحقق من صدق الاختبار الأدائي: وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم وعلم النفس، وقد تم التعديل حسب توجيهات السادة المحكمين.

– التطبيق التجريبي على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها ٣٠ طالبة خارج عينة الدراسة بهدف تحديد الزمن المناسب للإجابة وحساب مؤشر الاتساق الداخلي ومعاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار إضافة إلى حساب ثبات الاختبار، على النحو الآتي:

١.حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار الأدائي:

بعد تطبيق الاختبار الأدائي حُسِبَت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في الاختبار والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كالتالي:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
١	٠,٦٧٩**	١١	٠,٧٩٢**	٢٠	٠,٨٥٣**	٣٠	٠,٦٥٦**
٢	٠,٩٣٤**	١٢	٠,٧٦٨**	٢١	٠,٧٦٨**	٣١	٠,٨٨١**
٣	٠,٧٧٤**	١٣	٠,٧٦٢**	٢٢	٠,٤٧٨**	٣٢	٠,٩٢٤**
٤	٠,٨٣١**	١٤	٠,٨٣٨**	٢٣	٠,٨٠٤**	المحور الخامس	
٥	٠,٨٥٤**	١٥	٠,٦٦٠**	٢٤	٠,٨٤٢**	٣٣	٠,٨٥٨**
٦	٠,٦٣٢**	١٦	٠,٦٦٨**	٢٥	٠,٦٦١**	٣٤	٠,٩٥٧**
المحور الثاني		١٧	٠,٧١٣**	٢٦	٠,٨١٢**	٣٥	٠,٩٠٧**
٧	٠,٧٤٠**	١٨	٠,٨٧٧**	٢٧	٠,٦٥٧**		
٨	٠,٧٤٨**	١٩	٠,٨٦٤**	المحور الرابع			
٩	٠,٥٩٧**			٢٨	٠,٩٢٤**		
١٠	٠,٧١٥**			٢٩	٠,٧٩٦		

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في الاختبار الأدائي ودرجة المحور الذي تنتمي إليه

تشير النتائج السابقة إلى أن درجة كل فقرة في الاختبار الأدائي ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار الأدائي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

محاور الاختبار	معاملات الارتباط
Google Drive	٠,٦٤٧**
Word	٠,٩٥٤**
PowerPoint	٠,٩٦٣**
Excel	٠,٩٠٢**
إتباع إجراءات السلامة الرقمية	٠,٧٩٠**

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٨) معاملات ارتباط درجات محاور الاختبار الأدائي والدرجة الكلية للاختبار

يتضح من الجدول السابق أن درجة كل محور ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية، وتشير تلك النتائج مجتمعة إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

٢. التحقق من ثبات الاختبار الأدائي:

للتحقق من ثبات الاختبار الأدائي تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاختبار، وللاختبار ككل وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

محاور الاختبار	عدد الفقرات	معامل ألفا – كرونباخ
Google Drive	٦	٠,٨٧٥
Word	١٣	٠,٩٢٩
PowerPoint	٨	٠,٨٧٧
Excel	٥	٠,٨٩٠
إتباع إجراءات السلامة الرقمية	٣	٠,٨٩٣
الاختبار ككل	٣٥	٠,٩٦٦

جدول (٩) معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاختبار الأدائي وللاختبار ككل

أظهرت النتائج أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاختبار الأدائي تراوحت بين (٠,٨٧٥ – ٠,٩٢٩)، في حين بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل (٠,٩٦٦)، وهي دلالة على مستوى عالٍ من الثبات يؤكد صلاحية الاختبار لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

– تم إعداد الاختبار الأدائي في صورته النهائية بعد الاطلاع على آراء المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، وتضمن الاختبار الأدائي في صورته النهائية (٣٥) مفردة وأعطيت لكل مفردة درجة واحدة.

إجراءات تطبيق الدراسة: سار تطبيق الدراسة وفق الآتي:

– اختيار عينة الدراسة المكونة من ٤٢ طالبة بطريقة عشوائية وتقسيمهن إلى مجموعة ضابطة تكونت من (٢١) طالبة درسن بطريقة التعلم الإلكتروني التقليدي، ومجموعة تجريبية تكونت من (٢١) طالبة درسن باستخدام بيئة التعلم المصغر القائم على الرسوم التخطيطية.

– التطبيق القبلي لأدوات الدراسة الاختبار التحصيلي والاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية بتاريخ ١٤٤٦/٠٨/١٥هـ.

– التحقق من التكافؤ القبلي لمجموعتي الدراسة: حيث تم تطبيق أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي والاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية) قبلياً على مجموعتي الدراسة، بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين بالنسبة للجانب المعرفي والجانب الأدائي للكفاءات الرقمية وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أ. نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية:

طُبّقَ الاختبار التحصيلي قبلياً على مجموعتي الدراسة، وبالتالي استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول:

مجموعتي الدراسة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٢١	٤٥٧	٢١,٧٦	٢١٥	٠,١٤٠	٠,٨٨٠	غير دالة
الضابطة	٢١	٤٤٦	٢١,٢٤				

جدول (١٠) نتائج التحقق من دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية

تشير تلك النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وهو ما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة قبلياً، من حيث الجانب المعرفي للكفاءات الرقمية.

أ. نتائج التطبيق القبلي للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية:

طُبِّقَ الاختبار الأدائي قبلياً على مجموعتي الدراسة، وبالتالي استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول:

مجموعتي الدراسة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٢١	٤٥٥	٢١,٦٧	٢١٧	٠,٠٩٠	٠,٩٢٨	غير دالة
الضابطة	٢١	٤٤٨	٢١,٣٣				

جدول (١١) نتائج التحقق من دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية

تشير تلك النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وهو ما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة قبلياً، من حيث الجانب المعرفي والأدائي للمهارات الرقمية.

- تدريب طالبات المجموعة التجريبية من خلال بيئة التعلم المصغر الهجين لمدة سبعة أسابيع.
- بالتزامن يتم تدريب طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من خلال التعلم المدمج وجها لوجه.
- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة بتاريخ ١٤٤٦/١٠/٢٢هـ.، ثم أجري بعد ذلك الاختبار المؤجل بعد ثلاثة أسابيع بتاريخ ١٤٤٦/١١/١٣هـ..

نتائج الدراسة ومناقشتها:

– النتيجة المتعلقة بالفرض الأول من فروض الدراسة، والذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية"، وللتحقق من ذلك طُبق الاختبار البعدي على المجموعتين، ثم حُللت النتائج باستخدام اختبار (مان – ويتني) كما هو موضح في الجدول الآتي

مجموعتي الدراسة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٢١	٦٤٥,٥٠	٣٠,٧٤	٢٦,٥	٤,٨٩	٠,٠٠	دالة
الضابطة	٢١	٢٥٧,٥٠	١٢,٢٦				

جدول (١٢) دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين رتب درجاتِ طالباتِ المجموعتيْن التجريبية، والضابطة فيما يتعلق بالتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية، وجاءت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء تلك النتائج يمكن رفض الفرض الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل ، وتشير هذه النتيجة إلى أن المعالجة التعليمية التي خضعت لها المجموعة التجريبية كان لها تأثير فعّال في تنمية الكفاءات الرقمية لدى الطالبات، كما انعكس ذلك في تفوقهن في التطبيق البعدي وتتفق هذه مع نتائج دراسة كل من (والي،٢٠٢٠؛ عبدالله،٢٠٢٠؛ Fitria,2022) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المصغر والتحصيل العلمي .

– النتيجة المتعلقة بالفرض الثاني من فروض الدراسة، والذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية"، وللتحقق من ذلك، تم تطبيق الاختبار الأدائي البعدي على المجموعتين، ثم حُللت النتائج باستخدام اختبار "مان – ويتني" كما هو مبين في الجدول الآتي:

مجموعتي الدراسة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٢١	٦٦٦,٥٠	٣١,٧٤	١٥,٥٠	٥,٤٠	٠,٠٠	دالة
الضابطة	٢١	٢٣٦,٥٠	١١,٢٦				

جدول (١٣) دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين رتب درجاتِ طالباتِ المجموعتيْن التجريبية، والضابطة فيما يتعلق بالتطبيق البعدي للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية، وجاءت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج يمكن رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل، وتدعم هذه النتيجة ضرورة تبني التعلم المصغر نظرا لتأثيره الإيجابي في تنمية الكفاءات الرقمية، حيث جاءت هذه النتيجة بالاتفاق مع دراسة (الرحيلي،٢٠٢١؛ حسن، ٢٠٢٠؛ Rof. at.e.2024; Nikou & Economides, 2018) ، التي سلطت الضوء على العلاقة الإيجابية بين التعلم المصغر ونمو الجوانب المهارية لدى المتعلم.

– النتيجة المتعلقة بالفرض الثالث من فروض الدراسة، والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية". ولأجل ذلك، تم تنفيذ الاختبار التحصيلي المؤجل على المجموعتين، ثم حللت النتائج باستخدام اختبار "مان – ويتني"، كما هو موضح في الجدول التالي:

مجموعتي الدراسة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٢١	٦٣٢	٣٠,١٠	٤٦	٤,٥٦	٠,٠٠	دالة
الضابطة	٢١	٢٧١	١٢,٩٠				

جدول (١٤) دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي للكفاءات الرقمية

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين رتب درجاتِ طالباتِ المجموعتيْن التجريبية، والضابطة فيما يتعلق بالتطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي

للكفاءات الرقمية، وجاءت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج يمكن رفض الفرض الثالث من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل، ويُشير ذلك تربويًا إلى أن الأثر الذي أحدثته المعالجة التعليمية المقدمة للمجموعة التجريبية من خلال التعلم المصغر الهجين استمر بمرور الوقت ولم يكن تأثيرًا مؤقتًا، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة كل من (عبد الحميد،٢٠٢٣؛ عبد التواب،٢٠٢٤؛ ALZahrani,2024;Aguanta et al.,2024;) والتي أكدت مدى دعم التعلم المصغر لزيادة قدرة المتعلم على حفظ المعلومة والتمكن من استرجاعها بعد زمن من تعلمها.

– النتيجة المتعلقة بالفرض الرابع، الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق المؤجل للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية. وللتحقق من ذلك طُبق الاختبار الأدائي المؤجل على المجموعتين، وتم تحليل النتائج باستخدام اختبار (مان – ويتني) كما هو مبين بالجدول التالي:

مجموعتي الدراسة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٢١	٦٦٠,٠	٣١,٤	١٢	٥,٢٦	٠,٠٠	دالة
الضابطة	٢١	٢٤٣	١١,٥٧				

جدول (١٥) دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق المؤجل للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين رتب درجاتِ طالباتِ المجموعتيْن التجريبية، والضابطة فيما يتعلق بالتطبيق المؤجل للاختبار الأدائي للكفاءات الرقمية، وجاءت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج يمكن رفض الفرض الرابع من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل، وتعكس نتائج الفرض الرابع استمرار الأثر التعليمي للمعالجة التي تلقتها المجموعة التجريبية حتى بعد فترة من انتهاء التطبيق المباشر، مما يشير إلى فاعلية التعلم المصغر الهجين في تعزيز التعلم طويل المدى، وجاء ذلك كتعزيز لنتائج دراسة (السلمي ونحاس،٢٠٢٣؛ فؤاد وعبد العاطي،٢٠٢١؛ Hlazunova et al.,2024; Sirwan Mohammed et al.,2018).

أظهرت النتائج أعلاه مدى أثر بيئة التعلم المصغر الهجين الإيجابي على الكفاءات الرقمية بجانبيها المعرفي والأدائي وأيضا على الاحتفاظ بالتعلم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة نقاط أساسية:

– مبدأ التعلم المصغر القائم على اختزال المادة العلمية بالطريقة التي تسمح للمتعلم بالتركيز على أهم المعلومات متجاوزاً بذلك الحشو والإسهاب مما يؤدي إلى خفض الجهد المعرفي عند المتعلم وزيادة قدرته الاستيعابية وهذا يعطيه طابع احترافياً في حفظ المعلومة.

– مثالية التعلم المصغر بالنسبة للجيل الحديث، حيث إن التعلم المصغر يعتمد التركيز ويقلل من التشتت وهذا يتناسب مع العصر الرقمي الحديث المكتظ بالمشتتات الرقمية.

– قيام التعلم المصغر على مبدأ التغذية الراجعة يسمح للمتعلم بأن يتقدم بشكل ذاتي سليم من خلال تقييمه لتعلمه فالأمر يسمح بتصويب الخطأ لدية وتعزيز نقاط الصواب مما يمكنه من الوصول إلى تعلم متقن عالي الجودة خالياً من الأخطاء.

– تلبية حاجات المتعلمين المتباينة والتي يوفرها التعلم المصغر من خلال التحرر من قيود الزمان والمكان مما يتيح للمتعلم بأن يخطو حسب قدرته، الأمر الذي يعزز دافعيته وينعكس بشكل جيد على تحصيله العلمي.

– الإتاحة المطلقة للتعلم المصغر والتي تسمح للمتعلم بالتعلم والتكرار يعزز لديه الشعور بالأمان الذي يمكنه بالرجوع إلى المعلومة وتكرارها في حال الحاجة إليها مما يخفض لديه ضغط تقنين زمن التعلم وهذا بدوره يعزز الاحتفاظ بالمعلومة.

– كل معلومة تُبنى على سابقتها والتعلم المصغر يضمن للمتعلم تعلم مركز عبر جرعات قصيرة مما يعزز لدية نهايةً تكوين بناء معرفي وفهم عميق.

التوصيات:

- تبنّي مؤسسات التعليم العالي لبيئات التعلم المصغر الهجين، خاصة تلك القائمة على الرسوم التخطيطية، لما لها من أثر إيجابي في تنمية الكفاءة الرقمية والاحتفاظ بالتعلم.
- دمج الرسوم التخطيطية في تصميم المقررات الإلكترونية كوسيلة داعمة لفهم المفاهيم المعقدة وتحفيز الذاكرة طويلة المدى.
- تعزيز الكفاءة الرقمية لدى الطالبات من خلال تضمين أنشطة رقمية مصغرة تتيح لهن التفاعل النشط والمستمر.
- إدراج الكفاءة الرقمية كأحد مخرجات التعلم الأساسية في البرامج الأكاديمية، وربطها بتطبيقات عملية باستخدام كالتعلم المصغر.
- تعزيز التعاون بين الأقسام الأكاديمية ووحدات التعلم الإلكتروني لتصميم وحدات مصغرة رقمية مخصصة لكفاءات رقمية محددة ضمن سياق التخصص.

المقترحات البحثية:

- دراسة أثر بيئة تعلم مصغر قائمة على الرسوم التخطيطية في تنمية مهارات التفكير التأملي أو الإبداعي لدى طلاب الجامعات.
- دراسة مقارنة بين فاعلية الرسوم التخطيطية والفيديوهات القصيرة في بيئات التعلم المصغر.
- إجراء دراسات طولية لقياس مدى استمرارية أثر بيئة التعلم المصغر في الاحتفاظ بالمعلومة بعد مرور فترات زمنية طويلة.
- دراسة أثر اختلاف أنماط الرسوم التخطيطية (مفاهيمية، تسلسلية، بيانية) في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الجامعة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان شعبان. (٢٠٢٠). أثر مستوى التغذية الراجعة الموجزة والتفصيلية في بيئة التعلم المصغر عبر الويب النقال على تنمية مهارات برمجة مواقع الانترنت التعليمية لدى طلاب معلمي الحاسب الآلي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٧٣ (٧٣)، ٦٩-١٣٧.
https://edusohag.journals.ekb.eg/article_85249.html

أبو النصر، حمزة. (٢٠٢٣). الشامل في التعليم والتعلم والتدريس. *ktab INC*.

أحمد، إيمان أحمد عبد الله. (٢٠٢٣). فاعلية بيئة للتعلم المصغر الهجين في تنمية مهارات تصميم بطاقات سلالم التقدير ومهارات التفكير المنتج لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم. مجلة التربية،١ (١٩٩)،١-٦٢.
http://search.mandumah.com/Record/1397296

بدوي، أمل عبد الغني قرني. (٢٠٢١). نمطا ممارسة الأنشطة والمهمات التطبيقية "فردي، تشاركي" بالتعلم المصغر النقال في بيئة للتعلم المدمج وأثرها على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم عند تصميم المواقف التعليمية لدى الطلاب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ورضاهم عنهما. مجلة البحث العلمي في التربية،٥(٢٢)، ٤٢٠-٥٤٧. *http://search.mandumah.com/Record/1148997*

الجهني، خالد. (٢٠١٧). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٤)،١٢٦-١٣٦.
http://search.mandumah.com/Record/819049

حسن، إيمان فتحي أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة وتحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢ (١٠٩)، ٨٣١-٨٩٦. *http://search.mandumah.com/Record/1119796*

حميد، عبد الرحمن ومنصور، ميسون. (٢٠١٩). أثر نمط عرض الانفوجرافيك (الثابت، المتحرك، التفاعلي) وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل المعرفي والأداء المهاري والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠ (١٥)، ٣٣٩-٣٨٥.

ذكي، نانيس نادر، وأحمد، منى عبد الوهاب أحمد. (٢٠٢٣). نمطا تصميم الأنشطة "الموجهة / الحرة" في بيئة تعلم مصغر نقال على تنمية مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم وخفض العبء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ذوي الإعاقة السمعية. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ٩ (١)، ٤٩١-٦١٦.
http://search.mandumah.com/Record/1500767

ربابعه، أحمد، والرشيدي، سميحان. (٢٠٢٤). الكفاءة الرقمية وعلاقتها بتنمية التفكير الناقد لدى ذوي الموهبة في المرحلة المتوسطة: دراسة مختلطة. مجلة العلوم التربوية. ٢ (٥١)، ٣٠٦-٣٢١. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6063.

الرحيلي، تغريد. (٢٠٢١). فاعلية تصميم بيئة تعلم مصغر قائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية التحصيل المؤجل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات جامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية، ١(٤٨)، ١-٦٨. https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2607

الزيود، نعمة عواد. (٢٠٢٤). تكنولوجيا التعليم وفعالية التحصيل الدراسي. دار الخليج.

السلمي، سامي ونحاس، راجية. (٢٠٢٣). أثر استخدام التعلم المصغر على اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٢٣(١)، ٣٣٧-٣٩٠. doi: 10.21608/maed.2023.321565.

السيد، رشا يحيي، وكامل، لمياء مصطفى. (٢٠٢٠). التفاعل بين نمطي عرض المعلومات (نصي، نصي سمعي) بالانفوجرافيك المتحرك في بيئة تعلم مصغر وأسلوب التعلم (السطحي، العميق) وأثره على التحصيل والعبء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٠ (٦)، ٣-١٤١. https://doi.org/10.21608/tesr.2020.265375

السيد، محمود عبد العاطي. (٢٠٢٠). معايير تصميم الانفوجرافيك (الثابت/المتحرك) كمنظم تمهيدي. مجلة جامعة جنوب الوادي للعلوم التربوية، ٣ (٥)، ٢٠٥-٢٢٦.

الشريف، إيمان زكي موس ى محمد. (٢٠٢١). أثر التفاعل بين نمط تصميم الأنشطة (الموجه/ الحر) ومستوى الطموح الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) في بيئة تدريب إلكترونية على تنمية الكفاءات الرقمية والتفاعل الإلكتروني لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية. المجلة العلمية للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٩ (١)، ٩٩-٣٠.

شلتوت، محمد. (٢٠١٨). الانفوجرافيك من التخطيط الى الإنتاج. دار تربية الغد.

صبح، نهال البيلي البيلي. (٢٠٢١). بناء مقياس للكفايات التكنولوجية الرقمية لدى العاملين بالإدارة العامة لرعاية الشباب جامعة كفر الشيخ في ظل جائحة كورونا. المجلة العلمية لعلوم الرياضة، (٤)، ١١٨-١٥٠. http://search.mandumah.com/Record/1225895.

صلاح الدين، ايمن والغول، ريهام. (٢٠١٩). تكنولوجيا التعليم والتدريب الالكتروني، الاستراتيجيات، الأدوات، التطبيقات. دار السحاب.

عبد التواب، ميمونة بنت محمد مكي بن هداية الله. (٢٠٢٤). أثر استخدام التعلم المصغر على الاحتفاظ بمفاهيم الأمن السيبراني لدى طالبات الدبلوم بكلية التربية جامعة أم القرى. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٦ (٢)، ٢٥٣-٢٨٨. http://search.mandumah.com/Record/1483989

عبد الحميد، صافي حسين مصطفى. (٢٠٢٣). مستويان لتقديم الرجع "اللفظي، والبصري" بالتعلم المصغر في بيئة للتعلم المدمج لتنمية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم وخفض العبء المعرفي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٤٧). ٨٧٧-١٠٢٢.
http://search.mandumah.com/Record/1431732

عبد الرحيم، شروق عبد الرحيم. (٢٠٢٤). فعالية التعلم المصغر في تنمية مهارات حل المشكلات وتحصيل مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٢٤ (٣)، ١٢٤٢-١٢٧٢.
https://doi.org/10.21608/maed.2024.359024

عبد الله، أحلام محمد. (٢٠٢٠). أثر أحجام بث المحتوى التعليمي المصغر "بودكاست" في بيئة التعلم النقال على تنمية مهارات التصميم الإبداعي للرسم المعلوماتي ونشره لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة التربوية لكلية التربية، ٧٧ (٧٧)، ٩٤٩-١٠٤٤. *https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.107350*

العروي، آمنه محمد. (٢٠٢٣). رؤية مقترحة لتطوير الكفاءة الرقمية المهنية لمعلمات المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية، ٤(٣١)، ٣٨٥-٤٢٥.

عكاشة، أحمد. (٢٠١١). علم النفس الفسيولوجي. مكتبة الانجلو المصرية.

عيد، محمود كامل عبيد، محمود، إبراهيم يوسف محمد، وشرف، عبد العليم محمد عبد العليم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اختلاف بيئة التعلم المصغر في تنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لدى إخصائي صعوبات التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٢٧)، ٢٢٥-٢٨٤.
https://doi.org/10.21608/saep.2020.120993

فؤاد، رحاب و عبد العاطي، غادة. (٢٠٢١). مستويان لكثافة التلميحات البصرية في الفيديو التفاعلي ببيئة التعلم المصغر عبر الويب النقال وأثرهما في تنمية مهارات التعلم الرقمي والاحتفاظ المعرفي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية. المجلة الدولية للتعليم الالكتروني، ٢ (١)، ١١-١٣٩.
http://search.mandumah.com/Record/1499959

فطاني، هانية عبد الرزاق، والجندي، علياء بنت عبدالله إبراهيم. (٢٠٢١). واقع تطبيق التعلم المصغر في التعليم والتعلم: دراسة منهجية. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٩(٢)، ٥٦١-٥٨٩.
http://search.mandumah.com/Record/1222627

القرني، علي سويعد. (٢٠٢٠). أثر استخدام التعلم المصغر *Microlearning* على تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي. مجلة كلية التربية، ٣٦ (٢)، ٤٦٥-٤٩٢.
https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss2/4

كماش، يوسف لازم. (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم والتعليم. دار دجله.

اللقاني، أحمد حسين. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، (ط.٣). عالم الكتب.

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية. (٢٠٢٠، نوفمبر ١٢-١١). توصيات المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية. *https://icoeps2020.mediu.edu.my/*

محجوب، محمد محمود مصباح، ويونس، سيد شعبان عبد العليم. (٢٠٢١). فاعلية اختلاف نمطي الفيديو في بيئة التعلم المصغر لتنمية مهارات استخدام بوابات المعرفة الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، ٨ (٢)، ٣١٧-٣٩٦. *http://search.mandumah.com/Record/1229451*

محمد، أكرم. (٢٠٢٢، يوليو١٩). الاستبقاء (الاحتفاظ) بالمعلومات في التعليم. *https://www.uoanbar.edu.iq/BasicEducationCollege/English/News_Details.php?ID=332*

محيسن، كمال وعلوان، علي. (٢٠٢٤). دور التحول الرقمي في تحسين جودة التعليم واستدامته -دراسة حالة في جامعة واسط. مجلة وارث العلمية، (٦)، ٢٣١- ٢٤٢. *https://www.iasj.net/iasj/download/c07f3b0a6f72bd51*

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

منتدى الروافد التربوي. (٢٠٢٠، ٢٤-٢٥ يوليو). التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وتطلعات المستقبل (ورقة مؤتمر). مؤتمر الروافد الأول، جامعة الجنان، لبنان.

الناشري، علي، زيدان، أشرف، والشهري، باسم. (٢٠٢٥). معايير تصميم بيئات التعلم المصغر الذكية لتنمية التمكن المعرفي في مقرر الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٤ (٧)، ٦٧-٨٤. *https://doi.org/10.26389/AJSRP.N050425*

والي، محمد فوزي. (٢٠٢٠). تصميم برنامج تعلم مصغر نقال قائم على الفيديو التفاعلي (المتزامن وغير المتزامن) وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٨٠ (٨٠)، ١١١٩-١٢١٤. *https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.120279*

ترجمة المراجع العربية:

Ibrāhīm, Īmān Shaʻbān. (2020). Athar mustawá al-taghdhiyah al-rājiʻah al-mūjazah wāltfṣylyh fī bīʾat al-taʻallum almṣghr ʻabra alwyb alnqāl ʻalá Tanmiyat mahārāt brmjh mawāqiʻ al-Intarnit al-taʻlīmīyah ladá ṭullāb Muʻallimī al-Ḥāsib al-Ālī. al-Majallah al-Tarbawīyah lکlyh al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 73 (73), 69-137. https : / / edusohag. journals. ekb. eg / article _ 85249. htmlShaltūt, Muḥammad. (2018). alānfwjrāfyk min al-Takhṭīṭ ilá al-intāj. Dār tarbiyat al-Ghad.

al-Sharīf, aymān Zakī Mūsá á Muḥammad. (2021). Athar al-tafāʻul bayna namaṭ taṣmīm al-anshiṭah (al-muwajjah / al-Ḥurr) wa-mustawá al-ṭumūḥ al-Akādīmī (mrtfʿ / Munkhafaḍ) fī bīʾat Tadrīb iliktrūnīyah ʻalá Tanmiyat al-kafāʾāt al-raqmīyah wa-al-tafāʻul al-iliktrūnī ladá ṭullāb al-barāmij al-khāṣṣah bi-Kullīyat al-Tarbiyah.

Ṣubḥ, Nahhāl al-Biyalī al-Biyalī. (2021). binā' miqyās llkfāyāt al-Tiknūlūjīyah al-raqmīyah ladá al-'āmilīn bi-al-idārah al-'Āmmah li-Ri'āyat al-Shabāb Jāmi'at Kafr al-Shaykh fī ẓill jā'ḥh kwrwnā. al-Majallah al-'Ilmīyah li-'Ulūm al-Riyāḍah, (4), 118-150. http : / / search. mandumah. com / Record / 1225895.

Ṣalāḥ al-Dīn, Ayman wālghwl, Rīhām. (2019). Tiknūlūjiyā al-Ta'līm wa-al-Tadrīb al-iliktrūnī, al-Istirātījīyāt, al-adawāt, al-taṭbīqāt. Dār al-Saḥāb.

'Abd al-Tawwāb, Maymūnah bint Muḥammad Makkī ibn Hidāyat Allāh. (2024). Athar istikhdām al-ta'allum almṣghr 'alá alāḥtfāẓ bmfāhym al-amn alsybrāny ladá ṭālibāt al-diblūm bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at Umm al-Qurá. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, 16 (2), 253-288. http : / / search. mandumah. com / Record / 1483989

'Abd al-Ḥamīd, Ṣāfī Ḥusayn Muṣṭafá. (2023). mstwyān ltqdym al-Raj' "al-lafẓī, wa-al-Baṣrī" bālt'lm almṣghr fī bī'at llt'lm almdmj li-Tanmiyat al-taḥṣīl wālāḥtfāẓ bālt'lm wkhfḍ al'b' al-ma'rifī ladá al-talāmīdh al-mu'āqīn sam'īyan mrtf'y wmnkhfḍy al-sa'ah al-'aqlīyah. Majallat al-Buḥūth fī majālāt al-Tarbiyah al-naw'īyah, (47). 877-1022.

'Abd al-Raḥīm, Shurūq 'Abd al-Raḥīm. (2024). fa'ālīyat al-ta'allum almṣghr fī Tanmiyat mahārāt ḥall al-mushkilāt wa-taḥṣīl māddat al-'Ulūm ladá ṭullāb al-marḥalah al-i'dādīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 124 (3), 1242-1272. https : / / doi. org / 10. 21608 / maed. 2024. 359024

'Abd Allāh, Aḥlām Muḥammad. (2020). Athar Aḥjām baththt al-muḥtawá al-ta'līmī almṣghr "bwdکāst" fī bī'at al-ta'allum alnqāl 'alá Tanmiyat mahārāt al-taṣmīm al-ibdā'ī llrsm al-ma'lūmātī wa-nashrihi ladá ṭullāb Tiknūlūjiyā al-Ta'līm. al-Majallah al-Tarbawīyah لاکlyh al-Tarbiyah, 77 (77), 949-1044. https : / / doi. org / 10. 21608 / edusohag. 2020. 107350

al-'Arawī, Āminah Muḥammad. (2023). ru'yah muqtaraḥah li-taṭwīr al-kafā'ah al-raqmīyah al-mihnīyah lm'lmāt al-marḥalah al-mutawassiṭah fī al-Madīnah al-Munawwarah. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 4 (13), 385-425.

'Ukāshah, Aḥmad. (2011). 'ilm al-nafs alfsywlwjy. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

'Īd, Maḥmūd Kāmil 'Ubayd, Maḥmūd, abrāhym Yūsuf Muḥammad, wshrf, 'Abd al-'Alīm Muḥammad 'Abd al-'Alīm. (2020). fā'ilīyat Barnāmaj tadrībī qā'im 'alá ikhtilāf bī'at al-ta'allum almṣghr fī Tanmiyat kfāyāt Tiknūlūjiyā al-Ta'līm ladá ikhṣā'y ṣu'ūbāt al-ta'allum. Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, (127), 225-284. https : / / doi. org / 10. 21608 / saep. 2020. 120993

Fattānī, hāniyah 'Abd al-Razzāq, wa-al-Jindi, 'Alyā' bint Allāh Ibrāhīm. (2021). wāqi' taṭbīq al-ta'allum almṣghr fī al-Ta'līm wa-al-ta'allum : dirāsah manhajīyah. al-Majallah al-'Ilmīyah al-Maḥkamah lljm'ی h almṣrی h لاکmbیwtr alt'lیmy, 9 (2), 561-589. http : / / search. mandumah. com / Record / 1222627

al-Quranī, 'Alī Suway'id. (2020). Athar istikhdām al-ta'allum almṣghr Microlearning 'alá Tanmiyat mahārāt al-barmajah wāldāf'yh llt'lm ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal thānawī. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 36 (2), 465-492. https : / / digitalcommons. aaru. edu. jo / jfe _ au / vol36 / iss2/4

Kmāsh, Yūsuf Lāzim. (2018). Istirātījīyāt al-ta'allum wa-al-ta'līm. Dār djlh.

al-Laqānī, Aḥmad Ḥusayn. (2003). Mu'jam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah al-Ma'rifah fī al-Manāhij wa-ṭarā'iq al-tadrīs, (Ṭ. 3). 'Ālam al-Kutub.

al-Mu'tamar al-tarbawī al-dawlī al-Thānī lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. (2020, Nūfimbir 12-11). tawṣiyāt al-Mu'tamar al-tarbawī al-dawlī al-Thānī lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. https : / / icoeps2020. mediu. edu. my /

Maḥjūb, Muḥammad Maḥmūd Miṣbāḥ, wa-Yūnus, Sayyid Sha'bān 'Abd al-'Alīm. (2021). fā'ilīyat ikhtilāf namaṭī al-fīdyū fī bī'at al-ta'allum almṣghr li-Tanmiyat mahārāt istikhdām bawwābāt al-Ma'rifah al-raqmīyah ladá a'ḍā' Hay'at al-tadrīs. al-Majallah al-Miṣrīyah li-'Ulūm al-ma'lūmāt, 8 (2), 317-396. http : / / search. mandumah. com / Record / 1229451

Muḥammad, Akram. (2022, ywlyw19). alāstbqā' (alāḥtfāẓ) bi-al-ma'lūmāt fī al-Ta'līm. https : / / www. uoanbar. edu. iq / BasicEducationCollege / English / News _ Details. php? ID=332

Muḥaysin, Kamāl w'lwān, 'Alī. (2024). Dawr al-taḥawwul al-raqmī fī Taḥsīn Jawdah al-Ta'līm wāstdāmth-drāsh ḥālat fī Jāmi'at Wāsiṭ. Majallat Wārith al-'Ilmīyah, (6), 231-242. https : / / www. iasj. net / iasj / download / c07f3b0a6f72bd51

al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. (2016). ru'yah al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah 2030. al-Riyāḍ : Majlis al-Shu'ūn al-iqtiṣādīyah wa-al-tanmiyah. https : / / www. vision2030. gov. sa

Muntadá al-Rawāfid al-tarbawī. (2020, 24-25 Yūliyū). al-Ta'līm al-iliktrūnī bayna taḥaddiyāt al-ḥāḍir wa-taṭallu'āt al-mustaqbal (Waraqah Mu'tamar). Mu'tamar al-Rawāfid al-Awwal, Jāmi'at al-Jinān, Lubnān.

al-Nāshirī, 'Alī, Zaydān, Ashraf, wālshhry, Bāsim. (2025). ma'āyīr taṣmīm Bī'āt al-ta'allum almṣghr al-dhakīyah li-Tanmiyat altmkn al-ma'rifī fī muqarrir al-aḥyā' ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. Majallat al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, 4 (7), 67-84. https : / / doi. org / 10. 26389 / AJSRP. N050425

Wālī, Muḥammad Fawzī. (2020). taṣmīm Barnāmaj ta'allum mṣghr nqāl qā'im 'alá al-fīdyū al-tafā'ulī (almtzāmn wa-ghayr almtzāmn) wfā'lyth fī Tanmiyat al-taḥṣīl wa-mahārāt al-ta'allum al-muwajjah dhātyan ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah. al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 80 (80), 1119-1214. https : / / doi. org / 10. 21608 / edusohag. 2020. 120279

المراجع الأجنبية:

McCarthy, A. M., Maor, D., McConney, A., & Cavanaugh, C. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. Social Sciences & Humanities Open, 8(1), 100479. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100479

Mostrady, A., Sanchez-Lopez, E., & Gonzalez-Sanchez, A. F. (2024). Microlearning and its Effectiveness in Modern Education: A Mini Review. Acta Pedagogia Asiana, 4(1), 33–42. https://doi.org/10.53623/apga.v4i1.496

Ghasia, M. A., & Rutatola, E. P. (2021). Contextualizing Micro-Learning Deployment: An Evaluation Report of Platforms for the Higher Education Institutions in Tanzania. In International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (Vol. 17, Issue 1).

Prior Filipe, H., Paton, M., Tipping, J., Schneeweiss, S., & Mack, H. G. (2020). Microlearning to improve CPD learning objectives. Clinical Teacher, 17(6). https://doi.org/10.1111/tct.13208

Shail, M. S. (2019). Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature. Cureus. https://doi.org/10.7759/cureus.5307

Aldosemani, T. I. (2019). Microlearning for macro-outcomes: students' perceptions of telegram as a microlearning tool. In Lecture Notes in Educational Technology. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7361-9_13

Marti, N. W. ., Suharta, I. G. P. ., Agustini, K. ., & Sudarma, I. K. . (2023). THE EFFECTIVENESS OF MICROVIDEO CONTENT TO IMPROVE STUDENT'S LEARNING OUTCOMES IN DATABASE LEARNING. Synesis (ISSN 1984-6754), 15(2), 444–458. https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2713.

Senandheera, V. V., Muthukumarana, C. K., Ediriweera, D. S., & Rupasinghe, T. P. (2024). Impact of microlearning on academic performance of students in higher education: A systematic review and meta-analysis. Journal of Multidisciplinary & Translational Research, 9(1), 10–25. https://doi.org/10.4038/jmtr.v9i1.2

Hlazunova, O., Voloshyna, T., Korolchuk, V., Saiapina, T., & Kravchenko, V. (2024). Influence of Microlearning Technology on Student Motivation in Higher Education Institutions. The New Educational Review, 77(3), 143–154. https://doi.org/10.15804/tner.2024.77.3.11

Sirwan Mohammed, G., Wakil, K., & Sirwan Nawroly, S. (2018). The Effectiveness of Microlearning to Improve Students' Learning Ability. International Journal of Educational Research Review, 3(3), 32–38. https://doi.org/10.24331/ijere.415824

Thillainadesan, J., le Couteur, D. G., Haq, I., & Wilkinson, T. J. (2022). When I say … microlearning. Medical Education, 56(8), 791–792. https://doi.org/10.1111/medu.14848

van Amelsvoort, M., van der Meij, J., Anjewierden, A., & van der Meij, H. (2013). The importance of design in learning from node-link diagrams. Instructional Science, 41(5), 833–847. https://doi.org/10.1007/s11251-012-9258-x

Umam, M. C., Mustaji, M., & Kristanto, A. (2024). Canva Content Development; Smart Infographics as Microlearning Media to Improve Student Learning Motivation (pp. 433–445). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-301-6_41

Çifçi, T., & Elaldı, Ş. (2021). The effectiveness of using infographics on academic achievement: A meta-analysis and a meta-thematic analysis. Journal of Pedagogical Research, 5(4), 92–118. https://doi.org/10.33902/JPR.2021473498

Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2018). Modeling of Infographic Generation Process as a Learning Strategy at the Secondary School Level Based on the Educational Design Research Method. Education and Science, 43(196), 97–123. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7592

Javorcik, T., & Polasek, R. (2019). Comparing the Effectiveness of Microlearning and eLearning Courses in the Education of Future Teachers. 2019 17th International Conference on Emerging ELearning Technologies and Applications (ICETA), 309–314. https://doi.org/10.1109/ICETA48886.2019.9040034

Fox, A. (2016). Microlearning for effective performance management: delivering content in a bite-sized, on-demand format engages employees and boosts their performance. TD Magazine.

Allela, M. A., Ogange, B. O., Junaid, M. I., & Charles, P. B. (2020). Effectiveness of multimodal microlearning for in-service teacher training. Journal of Learning for Development, 7(3). https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.387

Krasnova, T., Kouznetsova, A., Ovsyannikova, M., & Loginova, A. (2023). MICROLEARNING FOR GENERATION Z IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM. EDULEARN23 Proceedings, 1. https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0358

Fitria, T. N. (2022). Microlearning in Teaching and Learning Process: A Review. Bahasa Dan Pendidikan, 2(4).

Major, A., & Calandrino, T. (2018). Beyond Chunking: Micro-learning Secrets for Effective Online Design. FDLA Journal, 3(1).

Rof, A., Bikfalvi, A., & Marques, P. (2024). Exploring learner satisfaction and the effectiveness of microlearning in higher education. The Internet and Higher Education, 62, 100952. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100952

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

Aguanta, C. B., Augusto, M. A. T., Bajenting, J. v., Buayaban, K. C., Cruz, E. J. P., Fantonial, N. F., Kwan, J. A. M., Legaspino, J., Acut, D. P., & Picardal, M. T. (2024). Factors affecting students' concept retention in learning science online using instructional videos. Journal of Education and Learning (EduLearn), 18(2). https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21117

Odhiambo, K. T. (2024). Microlearning Within a Constructivist Learning Approach Using Games as the Pedagogic Tool (pp. 80–98). https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0195-1.ch005

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019). Key competences for lifelong learning, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. In Publications Office of the European Union (Issue KJ-NA-31006-EN-N (online),KJ-NA-31006-EN-C (print)).

Nyikes, Z. (2018). Digital competence and the safety awareness base on the assessments results of the Middle East-European generations. Procedia Manufacturing, 22, 916–922. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.130

Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2022). Digital Competence of Special Education Teachers: Impact, Challenges and Opportunities. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 46(2), 178–192. https://doi.org/10.1017/jsi.2022.8

Keskin, I. (2023). The relationship between teacher candidates' lifelong learning tendencies and their digital competencies. Asian Journal of Education and Training, 9(3). https://doi.org/10.20448/edu.v9i3.4951

Rodafinos, A., Barkoukis, V., Tzafilkou, K., Ourda, D., Economides, A., & Perifanou, M. (2024). EXPLORING THE IMPACT OF DIGITAL COMPETENCE AND TECHNOLOGY ACCEPTANCE ON ACADEMIC PERFORMANCE IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCE STUDENTS. Journal of Information Technology Education: Research, 23. https://doi.org/10.28945/5309

Javier-Aliaga, D., Neyrz, O. R. S., Calizaya-Milla, Y. E., & Saintila, J. (2024). Academic self-efficacy and digital competence in a sample of university students. Contemporary Educational Technology, 16(4). https://doi.org/10.30935/cedtech/15601

Meepung, T. (2024). PBLGM Model Through Visual Programming Language (VPL) for Digital Competencies and Problem-Solving Skills. International Education Studies, 17(5), 68. https://doi.org/10.5539/ies.v17n5p68

EDUCAUSE. (2023). EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE. Retrieved from https://www.educause.edu

dos Santos, A., Chinkes, E., Carvalho, M. A. G., Solórzano, C. M. v., & Marroni, L. S. (2023). The digital competence of academics in higher education: is the glass half empty or half full? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20(1), 9. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0

Corbeil, J. Rene., Khan, B. H. ., & Valdés-Corbeil, M. Elena. (2021). Microlearning in the digital age : the design and delivery of learning in snippets. Routledge.

Emerson, Lynn &Berge,Zane. (2018). Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 125–132. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2018.10.008

Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. Journal of Computer Assisted Learning, 34(3), 269–278. https://doi.org/10.1111/jcal.12240

Sanchez-Prieto, J., Trujillo-Torres, J. M., Gómez-García, M., & Gómez-García, G. (2020). The Generational Digital Gap within Dual Vocational Education and Training Teachers. European Journal of Educational Research, volume–9–2020(volume–9–issue–4–october–2020), 1557–1567. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1557

Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. British Journal of Educational Technology, 53(1), 41–57. https://doi.org/10.1111/bjet.13151

Nelson, M. J., & Hawk, N. A. (2020). The impact of field experiences on prospective preservice teachers' technology integration beliefs and intentions. Teaching and Teacher Education, 89, 103006. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103006

Beták, N. (2024). digitális kompetenciák önértékelése pedagógushallgatók körében. Pannon Digitális Pedagógia (E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-Informatika), 4(1–2), 5–17. https://doi.org/10.56665/PADIPE.2024.1-2.1

العوامل التي تتنبأ بالوعي البيئي في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة: تحليل قائم على نتائج الدراسة الدولية TIMSS2023 في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة

Factors predicting environmental awareness in the context of education for sustainable development: an analysis based on the results of the international study TIMSS 2023 in Saudi Arabia, South Korea, and Singapore.

إعداد

د. علي بن حمود الحربي

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم العلوم التربوية –كلية التربية –جامعة المجمعة

Dr. Ali Hamoud Alharbi

Associate Professor of Foundations of Education

Department of Educational Sciences-College of Education-Majmaah University

Email: Wien432@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-025-028

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/١٠/٣٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/١١/١١ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والجنس، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) في الوعي البيئي في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة وفقاً لنتائج الدراسة الدولية TIMSS 2023 في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة.

واشتملت العينة على جميع الطلبة الذين شاركوا في الدراسة الدولية(TIMSS 2023)، في هذه الدول، وإجمالي عددهم (١٤٩١١) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج السببي المقارن، وبعد اجراء التحليل الاحصائي باستخدام تحليل الانحدار المتعدد؛ تبين أن العوامل مجتمعة اسهمت في تفسير (٦٪) و(١٥٪) و(١٨٪) من التباين في الوعي البيئي في كل من السعودية، وكوريا وسنغافورة على الترتيب، وتتنبأ هذه ا¬¬لعوامل مجتمعة بالوعي البيئي بدرجة متوسطة في كل من كوريا وسنغافورة وبدرجة ضعيفة في المملكة العربية السعودية، كما أظهرت النتائج أن متغير حب الطلاب لتعلم العلوم، ومتغير أعلى مستوى تعليمي للوالدين ومتغير الوضع الاجتماعي والاقتصادي على الترتيب تعد الأكثر إسهاما وتنبؤً بالوعي البيئي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين الثقافة البيئية في المساقات الدراسية في مختلف مراحل التعليم العام وتعزيز حب الطلاب لتعلم العلوم واستثمار ذلك لتحسن مستوى الوعي البيئي، كما أوصت بحث الوالدين على الاستمرار في التعليم حتى المستويات العليا لما له من آثار إيجابية على مستوى الوعي البيئي، والحد من تسرب الطلبة الذين سيكونون آباء المستقبل.

الكلمات المفتاحية: الوعي البيئي، التنمية المستدامة، TIMSS 2023.

Abstract

The aim of the study was to examine how various factors—such as socio-economic status, gender, students' love for learning science, attitudes towards environmental conservation, and parents' education level—impact environmental awareness within the framework of education for sustainable development, based on the results of the international study TIMSS 2023 conducted in KSA, South Korea, and Singapore.

The sample included all students who participated in the international study (TIMSS 2023) in these countries. The study included a total number of 14,911 male and female students. To achieve the objectives of the study, the causal-comparative approach was used, and after conducting the statistical analysis using multiple regression analysis, the combined factors contributed to explaining 6%, 15% and 18% of the variance in environmental awareness in KSA, Korea, and Singapore, respectively.

These combined factors predicted environmental awareness to a medium degree in Korea and Singapore and to a weak degree in KSA. The results also showed that the variables of students' love for learning science, the highest educational level of parents, and the socio-economic status, respectively, were the biggest contributors and predictors of environmental awareness.

The study recommended the inclusion of environmental education in curricula at all levels of general education, fostering students' love of learning science, and leveraging this to improve environmental awareness. It also recommended encouraging parents to continue their education at higher levels, given its positive impact on environmental awareness and reducing the dropout rate of students who will become future parents.

Keywords: Environmental Awareness, Sustainable Development, TIMSS 2023.

المقدمة

يواجه كوكب الأرض تدهوراً بيئياً متصاعداً يتمثل في مظاهر عدة، أبرزها ظاهرة التغير المناخي، وازدياد مستوى التلوث بكافة أنواعه، واستنزاف الموارد، والتصحر، وغيرها، علاوة على الآثار المترتبة عن تهديد التنوع البيولوجي، وقد نجم هذا التدهور الذي قد يتحول إلى كارثة بيئية عن الأنشطة البشرية غير المسؤولة تجاه البيئة، مثل الإفراط في استنزاف الموارد الطبيعية، والاعتماد الكبير على الوقود الأحفوري، وزيادة الإنتاج الصناعي، وتشير الدراسات الحديثة أن استمرار الممارسات البشرية غير الواعية على البيئة، سيترتب عنه خلل بالغ في التوازن البيئي، ما قد يهدد متطلبات البقاء البشري (Zhou & Gu, 2024; Ali & Rahman, 2024)، إن نتائج التدهور البيئي لا تقتصر على الآثار المادية فقط، بل تظهر آثاره العميقة على المجتمع البشري في سلسلة من الانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة في الاستقرار والرفاه (IPBES, 2019; European Central Bank, 2024; UNEP, 2023)، ناهيك عن آثاره المباشرة على الأمن المائي والغذائي وانعكاساته على الصحة العامة، على سبيل المثال؛ انتشار الأمراض الناتجة عن التلوث وزيادة المشكلات الصحية المزمنة(Arshad et al., 2021)، وهو ما يحتم تحركاً عالمياً نحو اتخاذ خطوات جادة وفاعلة لمواجهة هذه التحديات.

وعلى الرغم من الجهود الدولية المبذولة في هذا المجال من وقت لآخر، إلا أن التدابير المتخذة لم تكن كافية مع تفاقم المشاكل البيئية، وهو ما أكدته التقارير الدولية الحديثة مثل تقرير منظمة الأرصاد العالمية (World Meteorological Organization, 2024) وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (United Nations Environment Programme, 2024) وتقرير الصندوق العالمي للطبيعة (World Wide Fund for Nature, 2024) وكثير من الدراسات الحديثة مثل (Ripple et al,2024;Crowtheret al, 2024)، ولذلك تظهر حاجة ماسة إلى تبني نهج أكثر استدامة في عاداتنا وأنماط حياتنا (UNESCO, 2021).

وكمدخل استراتيجي لمعالجة تفاقم التحديات البيئية، يهدف إلى إكساب الأفراد القيم والمهارات والمعرفة اللازمة للمشاركة الفاعلة في بناء مستقبل مستدام، جاءت خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ Agenda 2030 for Sustainable Development، لتمثل التزاماً جماعياً وعالمياً،

مُشددةً على ضرورة اتخاذ جميع الدول إجراءات اقتصادية واجتماعية وبيئية لمواجهة القضايا العالمية لضمان بقاء البشرية (Leicht et al., 2018)، حيث اعتُمدت رسمياً في قمة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة عام ٢٠١٥، وتضمنت ١٧ هدفاً للتنمية المستدامة، ومن ضمن الأهداف السبعة عشرة المدرجة، يبرز الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وهو المتعلق بالتعليم (UNESCO, 2021) وينص على "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة" بحلول عام ٢٠٣٠، ويتألف الهدف من عشرة أهداف فرعية (UNESCO, 2016)، ويمثل الهدف الفرعي السابع أكثر الأهداف طموحاً وتحدياً في نطاق التعليم، وينص على "تزويد جميع الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة من خلال التعليم بحلول عام (٢٠٣٠" Leicht et al., 2018).

جدول (١) الأبعاد المفاهيمية الأساسية للتعليم والتعلم البيئي

المعرفي Cognitive	اكتساب المعرفة والفهم ومهارات التفكير النقدي اللازمة لتعلم المفاهيم البيئية وفهم العمليات المعرفية المستخدمة في تطبيق هذه المفاهيم والتفكير فيها.
غير المعرفي اجتماعي–عاطفي	وجود دافع ذاتي نحو العلوم (يُشير الطلاب إلى موافقتهم أو معارضتهم لعبارات من نمط ليكرت، مثل "أحب إجراء التجارب العلمية"، "أتعلم أشياءً شيقة كثيرة في العلوم"، "أحب العلوم"، "العلم ممل"، "أتمنى لو لم أضطر لدراسة العلوم"، وهو مؤشر على دافعهم الذاتي نحو العلوم).

إن مراجعة أنماط التفكير، وأشكال السلوك البشري نحو البيئة، والاستناد إلى فلسفة التعليم من أجل التنمية المستدامة (Education for Sustainable Development-ESD) قد بدأت كفكرة تطبيقية تستند إلى دمج المفاهيم البيئية في المناهج، لمواجهة المشكلات البيئية المتزايدة، لتتحول فيما بعد إلى فلسفة تربوية شاملة تقوم على مجموعة من المبادئ والقيم التي ترسم العلاقة بين الانسان وبيئته، وتركز على قدرات معينة، مثل التفكير النقدي والمنهجي، واتخاذ القرارات التعاونية، وتحمل المسؤولية، كما يمهد الطريق للطلاب لينشؤوا كأشخاص مُعدّين إعداداً كاملاً في مهارات الحياة (Leicht et al., 2018).

من الجدير بالذكر، أن مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة(ESD) نشأ من الحاجة إلى أن يعُالِج التعليم المخاوف البيئية المتزايدة التي تواجه بيئتنا، حيث يُعرَّف بأنه رحلة من التعلم

المستمر لا تتوقف عند نقطة محددة أو هدف نهائي يجب تحقيقه، ويهدف إلى تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للعمل بشكل مستدام من أجل البيئة والتغلب على التحديات العالمية التي يواجهونها (Üstün & Ürey, 2024)، كما أنه يسلط الضوء على المناهج التربوية المبتكرة الموجهة نحو التطبيق العملي، والتي من شأنها أن تساعد الطلبة على اكتساب الوعي والفهم للتحديات البيئية مع اتخاذ إجراءات لجعل عالمنا أكثر استدامة (UNESCO, 2016)، ويُعد هذا النوع من التعليم أكثر السُبل كفاءة وجدوى واستدامة (Ahmed & Liu, 2023; UNESCO, 2021)، ويقوم على مجموعة من الأسس، أبرزها الوعي البيئي، الذي يعُول عليه بناء المواقف والاتجاهات المطلوبة والممارسات الملائمة نحو البيئة، كشرط أساسي لبيئة صالحة للعيش، من خلال زيادة وعي واتصال الطلاب بالبيئة اعتماداً على التعليم المدرسي (Villalobos & Carrasco, 2025).

والوعي البيئي (Environmental Awareness) مفهوم تربوي سلوكي قابل للتعليم والقياس، يقوم على معرفة عناصر البيئة التي يعيش فيها، والوعي بنتائج سلوكه تجاهها، وتحمل مسؤولية حمايتها، ويرتكز المفهوم إلى قيم أخلاقية عالمية وإنسانية مثل احترام الطبيعة، والمسؤولية والعدالة البيئية والسلام البيئي والاستدامة، ويمثل الوعي البيئي أساس بناء منظومة القيم والممارسات الموجهة نحو الاستدامة، ولا يتوقف عند معرفة مشكلات البيئة أو مظاهرها، بل يتجاوز ذلك إلى مستويات أعلى، تُحول المعرفة إلى التزام ومسؤولية، ويسهم في تمكين الأفراد من مرحلة فهم الأهمية الجمالية والبيولوجية والاقتصادية وصولاً إلى الحفاظ على الموارد الطبيعية وتقليل الآثار السلبية للنشاطات الإنسانية، فهو ليس مجرد معرفة بل أسلوب حياة يشارك في بناء مجتمع واع، يحترم الطبيعة ويتحمل المسؤولية الكاملة تجاه الأجيال القادمة.

وعلى الرغم من أهمية الوعي البيئي في تشكيل السلوك الإيجابي تجاه البيئة، تشير نتائج بعض الأدبيات الحديثة إلى انخفاضاً نسبياً ملحوظاً في مستواه لدى الطلبة، حيث أشارت دراسة أجريت في المملكة المتحدة(Papworth et al., 2024)، إلى ظهور ما يعرف بمتلازمة خط الأساس المتحول، وتعني انخفاض مستوى إدراك الفرد للتدهور البيئي بالمقارنة مع الأجيال السابقة، كما أظهرت نتائج دراسة أخرى، انخفاض التواصل المباشر مع البيئات الطبيعية وضعف المعرفة البيئية والحفاظ عليها (Soga & Gaston, 2016) ، فيما توصلت دراسة (Wray-Lake et al., 2019)،

إلى أن الاتجاه نحو البيئة يبدأ مرتفعاً في الطفولة، وينخفض تدريجياً في مرحلة المراهقة إذا لم يدعم تربوياً، أما على السياق الدولي فتشير دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) في تقييم (TIMSS2023) إلى انخفاض مستوى الوعي البيئي وظهور موقف سلبي بين الطلاب وبخاصة في دول العالم الثالث نحو البيئة، وفي بعض الأحيان، حتى الطلاب الذي انخرطوا في دورات تتعلق بقضايا البيئة، حققوا مستويات متدنية من الوعي البيئي، علماً أن المستوى المرتفع من الوعي البيئي بين الأفراد يرتبط غالبا بمجموعة من العوامل المتنبئة بالسلوك البيئي المسؤول (Gabarda-Mallorquí et al., 2018).

لقد تم التأكيد في السنوات الأخيرة على أن التقييمات الدولية يمكن أن تُسهم في عملية إرساء لغة مشتركة لوصف ومناقشة مستوى كفاءة الطلاب من خلال جمع البيانات من الدول المشاركة في هذه الاختبارات (IEA, 2020)، ولعل من أبرز التقييمات ذات العلاقة؛ اختبارات (TIMSS)، وهي إحدى الدراسات الدولية واسعة النطاق، التي تشرف عليها الهيئة الدولية للتقويم التربوي (IEA)، وتجرى بصورة دورية كل أربع سنوات منذ العام ١٩٩٥م، وتستهدف تقييم طلبة الصفين الرابع والثامن في الرياضيات والعلوم، والسياقات المرتبطة بالبيئة المدرسية والمنزلية والبيئة الطبيعية، وتشارك فيها العديد من أنظمة التعليم في مختلف دول العالم حيث توفر الدراسة معلومات ثرية وجديرة بالاهتمام عن جودة الأنظمة التعليمية، وتتيح فرص المقارنة بين الدول المشاركة لتحديد الفروقات وآلية المعالجات (Mullis et al., 2021)، كما يُمكن لها تسليط الضوء على تقدّم الدول نحو تحقيق بعض غايات أهداف التنمية المستدامة المتعلقة بتحصيل الطلاب، والحدّ من أوجه عدم المساواة، واكتساب المعارف والمهارات اللازمة للتنمية المستدامة، وتهيئة بيئات تعلّم وتعليم أفضل (IEA, 2020)، وتتناول قياس الوعي البيئي للطلبة حول القضايا المتعلقة بتأثير الإنسان على البيئة والموارد الطبيعية (Reynolds & Komakhidze, 2025)، لذا تعتبر الدراسة الدولية الوحيدة التي تُقيّم معرفة الطلاب بالمشكلات البيئية وفهمهم العلمي لحلول هذه المشكلات باستخدام مقياس الوعي البيئي المطوّر حديثاً (Hastedt, 2022).

ويمثل بناء المقياس نقطة انطلاق القياس المعرفي البيئي في تقييم TIMSS 2019، وتضمن العديد من العناصر التي تتناول قضايا بيئية متنوعة بدءً من المشكلات المحلية مثل تلوث المياه وصولاً إلى المشكلات العالمية مثل تغير المناخ وآثاره (Yin,& Foy, 2021)، وتوسع في TIMSS

2023 ليشمل إلى جانب المعرفة كلاً من الاتجاه والسلوك البيئي، ويوفر المقياس إضافة إلى المعلومات الأساسية حول فهم الطلبة المشكلات البيئية، معلومات موثوقة يستخدمها صانعو السياسات التعليمية لدمج أهم مواضيع ومفاهيم التعليم البيئي في مناهجهم الدراسية، وتحديد العوامل التي ينبغي مراعاتها لرفع مستوى الوعي البيئي لدى الطلاب (Irwin, 2025) ، وقد تم الاستفادة من "مقياس الوعي البيئي" في هذه الدراسة، من خلال جمع بيانات حول الوعي البيئي لطلاب الصف الثامن المشاركين في دراسةTIMSS2023، واستُخدمت استبيانات الطلاب للحصول على بيانات حول العوامل التي تتنبأ بالوعي البيئي، وتم الحصول على مجموعة البيانات الخام من قاعدة البيانات الدولية TIMSS2023، والمتاحة على الرابط: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database ، وتندرج الأسئلة المتعلقة بموضوعات تغير المناخ، والتنوع البيولوجي، واستخدام الموارد الطبيعية، والإنتاج والاستهلاك المستدامين في "مقياس الوعي البيئي" ضمن مجالي الأحياء وعلوم الأرض، ويُقيّم الطلاب بناءً على فهمهم لعمليات النظام البيئي وتفاعلاته، وهو أمر ضروري لاقتراح حلول للعديد من القضايا البيئية.

وقد تناولت الدراسات الحديثة الوعي البيئي والعوامل المؤثرة فيه من زوايا متعددة، وأظهرت نتائجها ارتباط الوعي بمجموعة من المتغيرات، فعلى السياق الدولي، توصلت دراسة أوستون وأوري (Üstün & Ürey, 2024) إلى إسهام متغيري الوضع الاجتماعي الاقتصادي والنوع الاجتماعي(الجنس) في تفسير المعرفة البيئية لطلبة الصف الثامن في تركيا، استناداً على بيانات TIMSS 2019، بينما لم تظهر النتائج فروقاً واضحة بين الجنسين، كما أظهرت دراسة كورتينس وآخرون (Coertjens et al., 2010) أن خصائص الطلبة وخصائص المدرسة (الهجرة–الجنس–المسار التعليمي)، تعتبر عوامل مهمة في تفسير المعرفة البيئية، إذ أن التدريس بالطريق العملية وتعزيز الأنشطة البيئية في المدارس يسهم في زيادة الوعي البيئي والمواقف البيئية لدى الطلبة.

في السياق الإفريقي، توصلت دراسة أموه وأدوواه (Amoah& Addoah, 2021) إلى وجود علاقة موجبة بين المعرفة البيئية والسلوك البيئي لدى الأسر الغانية، وأن الدخل والتعليم كانا أبرز العوامل المؤثرة في السلوك، بينما كان تأثير العمر وحجم الأسرة ضئيلاً نسبياً، أما على الصعيد العالمي، فقد أكدت دراسة فيلمبيني (Velempini, 2025) الدور المحوري للتعليم البيئي في تحقيق

اهداف التنمية المستدامة، فيما بينت دراسة أحمد وآخرين (Ahmad et al.,2015) علي طلبة التعليم العالي في ماليزيا توفر مستوى جيد من المعرفة البيئية، مع أن العلاقة بين المعرفة والممارسة البيئية كانت ضعيفة، مما يعني وجود فجوة بينهما، كما أشارت دراسة تافيسي وكوب (Tafese & Kopp, 2025) إلى ارتفاع مستوى الوعي البيئي للطلبة الجامعيين، وأن دمج التعليم البيئي في المناهج، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والدعم الأسري، تعد أقوى العوامل تنبؤاً، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث والتخصصات العلمية على غيرهم، وفي دراسة ألمانية مُبكرة، توصل شان وهولتزر (Schahn & Holzer, 1990) إلى أن للمعرفة البيئية والنوع الاجتماعي تأثير في العلاقة بين الموقف والسلوك البيئي، إذ أظهر الإناث اهتماماً أعلى بالجوانب الأسرية اليومية، فيما أبدا الذكور معرفة أوسع بالمشكلات البيئية العامة.

وبوجه عام، تبرز الأدبيات اتفاقاً كبيراً على علاقة الوعي البيئي بمنظومة عوامل مترابطة (ديموغرافية وتعليمية واجتماعية ونفسية)، حيث أكدت الدراسات إسهام المتغيرات الديموغرافية مثل العمر والنوع الاجتماعي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في تفسير الفروق في مستوى الوعي البيئي، أما على الصعيد التعليمي فقد تم التأكد من أهمية دور التعليم في بناء المعرفة والاتجاهات البيئية الإيجابية، وفي الجانب النفسي والاجتماعي أشارت نتائج الدراسات أن القيم والاتجاهات البيئية الإيجابية والمسؤولية الاجتماعية، شكلت محددات ترجمة المعرفة إلى سلوك بيئي مستدام، كما بينت النتائج الدور التكاملي الذي يلعبه الدعم الاسري والثقافة في تعزيز الوعي.

ولذلك، يمكننا القول أن الوعي البيئي يشكل منظومة معرفية وسلوكية مترابطة تتأثر بخصائص الفرد ومجتمعه وتعليمه وثقافته، وهو ما يستدعي تبني مقاربات تربوية لدمج هذه العوامل ضمن استراتيجية تربوية تهدف تحقيق الاستدامة التنموية والمجتمعية والبيئية، كما أن فهم العوامل ذات العلاقة في الوعي البيئي لدى الطلبة يشكل أهمية بالغة لبناء جيل أكثر وعياً وإدراكاً في اتجاهاته وسلوكه، فهذه العوامل تسهم في تكوين الوعي البيئي وتعزيزه، إضافة إلى أنها يمكن أن تفسر الفروقات الثقافية في مستوى الوعي والسلوك البيئي، وتأسيسا على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد العوامل التي تتنبأ بالوعي البيئي في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال تحليل قائم على نتائج الدراسة الدولية TIMSS 2023 في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة.

مشكلة الدراسة

نتيجة التحديات البيئية المتزايدة التي يشهدها العالم اليوم؛ تنامى الاهتمام بقضايا التنمية المستدامة بوتيرة أسرع، وأصبح الوعي البيئي من أهم موضوعات تحقيق أهدافها، ولاسيما الهدف الرابع المرتبط بجودة التعليم، إذ يعد تنمية الوعي البيئي بين الأفراد، أحد مرتكزات بناء المجتمع المستدام، كما يسهم في نشؤ السلوكيات والممارسات البيئية المسؤولة، وعلى الرغم من أهميته؛ تُظهر تقارير المنظمات الدولية ذات العلاقة (UNEP, 2023; IPBES, 2019; OCED, 2023) والأدبيات الحديثة (Bocanegra &Hernande, 2025; Akinsemolu & Onyeaka, 2025)، تبايناً واسعاً في مستوى الوعي وحتى المعرفة البيئية بين الدول.

والوعي البيئي لا يظهر بمعزل عن المتغيرات الديمغرافية والتعليمية والثقافية والاجتماعية والنفسية التي تُشكله، وتُعد دراسة العوامل المؤثرة في الوعي البيئي من القضايا المهمة في الدراسات التربوية والبيئية، بسبب دورها المباشر في سد الفجوة بين المعرفة البيئية والسلوك البيئي، من الجدير بالذكر أن تكوين الوعي البيئي يتأثر بمجموعة من العوامل تختلف بين الدول تبعاً للسياقات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية الدولية (Coertjens et al., 2010; Amoah& Addoah, 2021 ;(Üstün & Ürey, 2024.

وتمثل المتغيرات التربوية والنفسية والاجتماعية عوامل قد تتنبأ بالوعي البيئي لدى الطلبة، ومنها، النوع الاجتماعي (الجنس) (Schahn & Holzer, 1990) حيث يُعد ضمان المساواة بين الجنسين في المعرفة والوعي اللازمين للتعامل مع المخاوف البيئية أمراً بالغ الأهمية لتحقيق الأهداف العالمية (OECD, 2021)، وقد أكدت اليونسكو على أهمية ضمان المساواة بين الجنسين في التعليم وأدرجتها في أهداف التنمية المستدامة (UNESCO, 2016)، وفي هذه المرحلة، يُعد تقييم العلاقة بين النوع الاجتماعي والوعي البيئي واتخاذ الاحتياطات اللازمة أمراً حيوياً لتحقيق الاستدامة (UNEP, 2015)، كما أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين مفاهيم شاملة تُظهر جوانب مختلفة من شخصية الفرد، ولها علاقة بالأداء التعليمي والبيئي، وبالتالي، يُعدّ الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين عاملان واسعا الاستخدام في أبحاث العلوم الاجتماعية(Amoah& Addoah, 2021; Sirin, 2005; Üstün & Ürey, 2024)، في السياق ذاته، تُعد السمات العاطفية كحب الطلبة لتعلم العلوم، واتجاهاتهم نحو الحفاظ على البيئة من

أقوى العوامل التي قد تتنبأ بالوعي البيئي، حيث تُظهر تقارير TIMSS 2023 أن الطلاب الذين يحبون العلوم ويجدون متعة في دراستها؛ يحققون درجات مرتفعة في المعرفة والحفاظ على البيئة (TIMSS, 2023; Bybee, 2018)، في الجانب الآخر ظهر أن الذين يمتلكون اتجاه إيجابي قوي نحو البيئة؛ يسجلون مستويات مرتفعة في المعرفة البيئية (OCED, 2020; Wray-Lake et al., 2019) .

وعلى الرغم من الجهود الوطنية لدمج القضايا البيئية ومفاهيم الاستدامة في المنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية، كشفت بعض الدراسات وجود فجوة بين المعرفة والسلوك البيئي لدى الطلبة السعوديين (Alshehri, 2024)، كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود إشارات محدودة حول الاستدامة البيئية في المناهج الدراسية(Al-Nuaim, 2019)، وضعف دورها في تعزيز الوعي الطلابي تجاه التحديات البيئية المحلية، كندرة المياه والتصحر والتغير المناخي، من جانب آخر، أظهرت نتائج مشاركة الطلبة السعوديين في TIMSS ضعفاً في مستوى الوعي البيئي، وهو ما تؤكده نتائج دراسات (Essa& Harvey, 2022; Alsaati et al., 2020)، ما يثير التساؤل حول العوامل المساهمة في تكوين الوعي البيئي وتؤثر في مستواه، وانطلاقاً من ذلك، تبرز مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما إسهام العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والجنس، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) في التنبؤ بالوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما إسهام العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والجنس، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) مجتمعة في التنبؤ بالوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة؟

-ما العامل الأكثر تأثيراً من العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والجنس وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) في تنمية مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة؟

أهداف الدراسة

-الكشف عن إسهام العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والجنس، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) مجتمعة في التنبؤ بالوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة.

-تحديد العامل الأكثر تأثيراً من العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والجنس، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) في تنمية مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة.

-الإفادة من العوامل الأكثر تأثيرا لتعزيز الوعي البيئي في دول المقارنة وبخاصة لدى طلاب المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من الاهتمام العالمي المتزايد بالبيئة والحفاظ عليها، وتعزيز الوعي البيئي لدى أفراد المجتمع، على اعتبار أن الوعي البيئي المستدام يمكن أن يخلق سلوك بيئي إيجابي بين أفراد المجتمع، الأمر الذي يسهم في الحد من التأثيرات السلبية للأنشطة البشرية على البيئة، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

-تلبية للمطالب والاتجاهات العالمية في الاهتمام بالبيئة من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة وبما يعزز الوعي البيئي.

-قد تبرز نتائج الدراسة الحالية أكثر العوامل إسهاما في تعزيز الوعي البيئي، بغرض توجيه الجهود التربوية وتحسين جودة التعليم البيئي.

-قد تسهم الدراسة الحالية في تزويد المهتمين والمختصين في التربية بالعوامل المؤثرة التي يمكن التركيز عليها في عمليتي التعليم والتعلم.

-قد توفر نتائج الدراسة الحالية رؤية واضحة للعلاقة وطبيعتها بين الوعي البيئي والعوامل مثل الوضع الاجتماعي، والجنس، ومستوى تعليم الوالدين، والجنس، والاتجاهات نحو الحفاظ على البيئة وحب الطلاب لتعلم العلوم.

-قد تساعد أصحاب القرار في اتخاذ الإجراءات المناسبة حيال تطوير الخطط والبرامج المتعلقة بالبيئة، التي تعمل على رفع مستوى الوعي البيئي لدى الطلاب، وإكساب قيم وسلوكيات بيئية سليمة.

حدود الدراسة

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على العوامل الآتية: (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، الجنس، حب الطلاب لتعلم العلوم، الاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، مستوى تعليم الوالدين)، ومقياس الوعي البيئي الذي تم تطويره في TIMSS 2019.

-الحدود الزمنية: تقتصر هذه الدراسة على تحليل بيانات الدراسة الدولية (TIMSS) في دورتها الأخيرة ٢٠٢٣.

-الحدود البشرية: جميع أفراد العينة وعددهم (١٤٩١١) من طلبة الصف الثامن (الصف الثاني متوسط في النظام التعليمي السعودي) المشاركين في دراسة TIMSS2023 في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة.

مصطلحات الدراسة

الوعي البيئي: وفقاً للجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب اسيا (الإسكوا) هو: الفهم التدريجي للقضايا البيئية، وإدراك العلاقات بين الأفعال البشرية والتنمية والاستدامة، ومسؤولية الإنسان في هذه العمليات، ويقتضي إدراك تعايش الإنسان والنظم البيئية في بيئة مشتركة تعرف بالمحيط الحيوي (UNESCWA, 2023).

دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) هي: تقييم دولي لاتجاهات أداء الطلاب في الرياضيات والعلوم، تشارك فيه أكثر من ٧٠ دولة حتى الآن، ويُنفذ منذ ١٩٩٥م كل أربع سنوات (TIMSS & PIRLS International Study Center, n.d.)، كما تعرفها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA): بأنها دراسة رائدة تجريها (IEA)بشكل تقييم دولي لقياس مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم في الصفين الرابع والثامن؛ بغرض تمكين الدول المشاركة من متابعة تحصيل

طلابهم خلال تطوير المناهج وطرق التدريس، وغيرها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, n.d).

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج السببي المقارن، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، والذي يسعى للكشف عن إسهام العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والجنس، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) في التنبؤ بالوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة.

مجتمع وعينة الدراسة

تألف مجتمع وعينة الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن المشاركين في دورة TIMSS 2023 والذين شملتهم الدراسة في كل دولة من دول المقارنة، حيث استُخدم أسلوب الحصر الشامل، كما يتضح في الجدول (٢):

جدول (٢) مجتمع وعينة الدراسة الذين شملتهم دراسة TIMSS 2023

المملكة العربية السعودية	كوريا الجنوبية	سنغافورة
5882 طالبا وطالبة	4257 طالبا وطالبة	4772 طالبا وطالبة

مبررات اختيار مجتمع الدراسة ودول المقارنة

تتناول الدراسة طلبة الصف الثامن(الثاني متوسط) فقط، وذلك لامتلاك الطلبة خلال هذه المرحلة قدرات معرفية ومهارات تحليلية أكثر من طلبة الصف الرابع، مع ملاحظة أن بيانات TIMSS في الصف الثامن، مفصلة أكثر ومناسبة للمقارنات الإحصائية، من جانب آخر تُعد البيئة السعودية الأكثر ملائمة لبحث العوامل المتنبئة بمستوى الوعي البيئي، لكونها تتسم بظروف بيئية خاصة تتمثل في التصحر وندرة الموارد المائية، كما أنها تتجه نحو تحقيق التنمية المستدامة في ضوء رؤيتها الطموحة ومبادراتها البيئية الكبرى، وسوف تمنح مقارنة نتائج أداء طلبتها مع دول أخرى؛ فهماً أكثر عمقاً للعوامل المؤثرة في الوعي البيئي، مما يعزز فاعلية استراتيجياتها التعليمية.

ولتحقيق ذلك، تم مقارنتها مع كوريا الجنوبية وسنغافورة، نظراً لمستوى الأداء العالي لطلبة هاتين الدولتين في الاختبارات الدولية المقرون بالوعي البيئي(Ministry of Education (Singapore, 2024; Ministry of Education Republic of Korea, 2024; IEA, 2024، ليس هذا فحسب، بل لكونهما من النماذج الرائدة في تطوير التعليم والوصول إلى مجتمع المعرفة، أضف إلى ذلك، تباين مراحل التنمية التي مرت بها الدولتين مقارنة بالسعودية، وهو ما يساعد في الدراسة والتحليل في سياقات ثقافية واقتصادية مختلفة، مع الإشارة إلى أن دول المقارنة الثلاث تشترك في أنها آسيوية بخلفية ثقافية محافظة نوعاً ما.

إجراءات التعامل مع البيانات

بعد الاطلاع على التقرير الفني لدراسة TIMSS2023، تم الرجوع للترميز الخاص بمتغيرات الدراسة الحالية ويوضح الجدول (٣) ترميز ومسميات المتغيرات في ملف البيانات الخام الخاص بدراسة TIMSS2023:

جدول (٣) ترميز متغيرات الدراسة في ملف البيانات الخام

المتغير	أسم المتغير في ملف البيانات	ترميزه
القيم المعقولة للوعي البيئي	1ST PLAUSIBLE VALUE ENVIRONMENTAL AWARENESS 2ND PLAUSIBLE VALUE ENVIRONMENTAL AWARENESS 3RD PLAUSIBLE VALUE ENVIRONMENTAL AWARENESS 4TH PLAUSIBLE VALUE ENVIRONMENTAL AWARENESS 5TH PLAUSIBLE VALUE ENVIRONMENTAL AWARENESS	BSSENV01 BSSENV02 BSSENV03 BSSENV04 BSSENV05
الاتجاهات نحو الحفاظ على البيئة كتجميع للفقرات السابقة مقاس قياس كمي متصل	Students Value Environmental Preservation/SCL	BSBGVEP
حب الطلاب لتعلم العلوم	Students Like Learning Science/SCL	BSBGSLS
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية	Socioeconomic Background	BCDGSBC
مستوى تعليم الوالدين	Parents' Highest Education Level	BSDGEDUP

وقد تم استخراج البيانات لدول المقارنة مع المتغيرات ذات الصلة بالدراسة، ومن ثم تحليلها باستخدام برنامج IDB Analyzer الخاص بالهيئة الدولية للتقييم التربوي (IEA) والمعد لتحليل بيانات الدراسات الدولية، والذي طورته الهيئة بالتعاون مع مركز البيانات الأمريكي (NCECS)وقد استخدم تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن جميع أسئلة الدراسة الحالية.

معيار الحكم على إسهام العوامل في الوعي البيئي

ولتقييم حجم التباين الذي تفسره العوامل في الوعي البيئي، تم استخدام معيار كوهن (Cohen, 1988) لحجم التأثير (Effect Size)، حيث يساعد هذا المقياس في تفسير الأهمية العملية للنتائج بدلاً من الاعتماد فقط على القيم الاحتمالية، ويُستخدم مربع حجم التأثير (F^2) في تحليل الانحدار، وفقاً للجدول(٤):

جدول (٤) قياس حجم التأثير (Effect Size) وفق كوهن*

Effect Size	مستوى التأثير	قيمةF^2
Negligible	تأثير ضعيف جداً	$F^2 < 0.02$
Small	تأثير صغير	$0.02 \leq F^2 < 0.15$
Medium	تأثير متوسط	$0.15 \leq F^2 < 0.35$
Large	تأثير كبير	$F^2 \geq 0.35$

*المصدر: Cohen, 1988

نتائج الدراسة وتفسيراتها

للإجابة عن السؤال الأول والذي كان نصه: ما إسهام العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) مجتمعة في التنبؤ بالوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم تحليل الانحدار المتعدد ويوضح الجدول (٥) النتائج التي تم التوصل لها:

جدول (٥) إسهام العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين) مجتمعة في التنبؤ بالوعي البيئي

	المملكة العربية السعودية	كوريا الجنوبية	سنغافورة
Adjusted R2	0.06*	0.15*	0.18*
معامل كوهين	0.06	0.17	0.22
حجم الأثر	صغير	متوسط	متوسط
*p < 0.01			

تظهر نتائج تحليل الانحدار المتعدد في جدول (٥) أن العوامل المتمثلة في الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى تعليم الوالدين، تفسر مجتمعة ما نسبته (٦٪) من التباين الحاصل في مستوى الوعي البيئي في المملكة العربية السعودية، و(١٥٪)في كوريا الجنوبية، و(١٨٪) في سنغافورة، وذلك وفقاً لقيم معامل التحديد Adjusted R2 ، وقد يعزى هذا التباين إلى اختلاف البنى التعليمية والثقافية والاجتماعية في كل دولة، ومدى تأثير مجموعة العوامل على الطلبة، كما تعكس أثراً جوهرياً قوي التأثير في السياق التربوي، كون الوعي البيئي يُعد مفهوماً معقد تتداخل فيه وتؤثر به عوامل مختلفة.

كما يتضح أن حجم التأثير الكلي لهذه العوامل مجتمعة يساوي (F2= 0.06) في السعودية، و(F2= 0.17) في كوريا، و(F2= 0.22) في سنغافورة، ووفقا لمعيار كوهن (Cohen, 1988) تصنف هذه التأثيرات صغيرة في المملكة العربية السعودية ومتوسطة في كلا من كوريا وسنغافورة، ، ومن المحتمل أن يرجع سبب انخفاض حجم الأثر في المملكة العربية السعودية إلى محدودية التباين في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة المملكة العربية السعودية مقارنة بطلبة كوريا وسنغافورة كما أشارت دراسة (Mullis et al., 2021)، كما قد يعُزى إلى ضعف العلاقة الارتباطية الخطية بين هذه العوامل ومستوى الوعي البيئي، مما يشير إلى احتمال وجود عوامل رئيسة أخرى ثقافية أو مجتمعية لم يشملها النموذج الحالي، قد تُسهم بشكل أكبر في تفسير التباين في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة المملكة العربية السعودية (Amoah & Addoah, 2021).

للإجابة عن السؤال الثاني والذي كان نصه: ما العامل الأكثر تأثيراً من العوامل (الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وحب الطلاب لتعلم العلوم، والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة، ومستوى

تعليم الوالدين) في تنمية مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الصف الثامن في كل من المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وسنغافورة؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لكل دول من دول المقارنة ويبين الجدول (٦) النتائج التي حصلنا عليها:

جدول (٦) أهمية وتأثير كل عامل في الوعي البيئي في كل دولة من دول المقارنة

	المملكة العربية السعودية		كوريا الجنوبية		سنغافورة	
Constant	464.2(19.3)		454.0(15.2)		563.3(20.3)	
	B(s.e)	Beta	B(s.e)	Beta	B(s.e)	Beta
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية	8,76*(4.9)	0.07	12.1(3.6)	0.08	34.47*(7.4)	0.27
الجنس	−17.31*(7.7)	0.09	13.75*(4.3)	0.07	5.1*(0.99)	0.03
حب الطلاب لتعلم العلوم	1.82*(1.04)	0.04	13.83*(1.07)	0.29	11.8*(1.3)	0.21
الاتجاه نحو الحفاظ على البيئة	0.93 (0.92)	0.02	0.74(1.1)	0.01	0.7(0.99)	0.01
مستوى تعليم الوالدين	9,88*(1.01)	0.19	8.6*(0.9(	0.20	7.5*(1.02)	0.17

يُظهر تحليل الانحدار المتعدد في جدول (٦) من خلال قيمة Beta أهمية كل عامل من العوامل، حيث تم ترتيب هذه العوامل وفقاً لدرجة إسهامها في الوعي البيئي على النحو الآتي:

بينت النتائج أن عامل "حب الطلاب لتعلم العلوم" تصّدر المرتبة الأولى بين العوامل الأخرى في كل من كوريا وسنغافورة من حيث تأثيره في مستوى الوعي البيئي، حيث بلغت قيمة Beta لهذا العامل في كوريا (٠,٢٩)، وفي سنغافورة (٠,٢١)، فيما كان لهذا العامل تأثير ضعيف نسبيا في المملكة العربية السعودية بلغ (٠,٠٤)، وتشير القيم السابقة إلى تأثير متوسط ودال إحصائياً في كل من كوريا وسنغافورة.

وبناءً على قيم B، كان لهذا العامل تأثير إيجابي على الوعي البيئي في جميع دول المقارنة، وهو ما يمكن تفسيره بأن حب الطلاب للعلوم يعزز من مستوى الثقافة العلمية الأمر الذي ينعكس على الوعي البيئي على اعتبار أن موضوعات البيئة مرتبطة بمحتوى العلوم، ويتفق هذا التفسير مع ما أشارت له دراسات (Villalobos & Carrasco, 2025; Coertjens et al., 2010) من أن مجالات الوعي البيئي تقاس من خلال مادتي الأحياء وعلوم الأرض، أما ما يتعلق بالسعودية فقد يرجع السبب في ضعف إسهام هذا العامل لتدني مستوى الطلاب في العلوم وما يرافقه من قصور في ميول الطلاب وحبهم للمادة (Mulis et al, 2021).

كما جاء "أعلى مستوى تعليمي للوالدين" في المرتبة الثانية لجميع دول المقارنة من حيث تأثيره على مستوى الوعي البيئي، حيث بلغت قيمة Beta لهذا العامل في السعودية (٠,١٩)، وفي كوريا وسنغافورة على الترتيب (٠,٢٠)، (٠,١٧)، وهو تأثير متوسط ودال إحصائياً، وبناءً على قيم B، أظهر هذا العامل تأثيراً إيجابياً على الوعي البيئي في جميع الدول قيد الدراسة، والذي يفسر بأنه كلما كان مستوى تعليم الوالدين أعلى فإن ذلك ينعكس إيجابا على مستوى الوعي البيئي للأبناء (Coertjens et al., 2010)، مما يؤكد أن التعليم ينمي الفهم العلمي ويعزز المسؤولية البيئية، وقد يرجع السبب في ذلك، أن المعرفة والقيم تنقل من الوالدين للأبناء على اعتبار أن الوالدين غالباً ما يكونون أكثر اطلاعاً على القضايا البيئية، كما أن الأسر التي يتمتع الوالدين بها بمستوى تعليم عالي يكون لديها موارد ثقافية ومالية أعلى؛ مما يساعد في تعزيز وعي الأبناء، كما أن الوالدين قد يتبنون سلوكيات بيئية إيجابية بحكم مستوى التعليم العالي لديهم، فيصبحون قدوة لأبنائهم (Leicht et al., 2018) .

وجاء عامل "الوضع الاجتماعي والاقتصادي" في المرتبة الثالثة لجميع دول المقارنة من حيث تأثيره على مستوى الوعي البيئي، حيث بلغت قيمة Beta لهذا العامل في السعودية وكوريا وسنغافورة (٠,٠٧)، (٠,٠٨)، (٠,٢٧) على التوالي، وهو تأثير صغير نسبياً في كل من السعودية وكوريا، أما سنغافورة فكان التأثير متوسطاً، وبالرجوع إلى قيم B، كان لهذا العامل تأثيراً إيجابياً على الوعي البيئي في جميع الدول، وقد تعزى نتيجة سنغافورة إلى الحاجة الملحة للاستدامة، فسنغافورة كدولة صغيرة تواجه تحديات نقص الموارد وهذا يجعل العوامل الاجتماعية كالتوعية المجتمعية، والعوامل الاقتصادية كالاستثمار في الاقتصاد الأخضر أكثر طلباً وتأثيراً في الوعي البيئي

مقارنة بكوريا والسعودية التي تتمتعان بمساحات جغرافية كبيرة وموارد غنية(Wi & Chang, 2019; Ministry of Sustainability and the Environment [MSE], 2022).

في المرتبة الرابعة، جاء عامل "الجنس" من حيث تأثيره على الوعي البيئي في الدول المشمولة بالدراسة، حيث بلغت قيمة Beta في السعودية (٠,٠٩)، وفي كوريا (٠,٠٧)، وفي سنغافورة (٠,٠٣)، وتشير هذه القيم إلى تأثير صغير لكنه دال إحصائياً في جميع الدول، وتُظهر الإشارة السالبة في السعودية إلى تفوق الإناث على الذكور في الوعي البيئي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات (Coertjens et al., 2010; Schahn & Holzer, 1990)، وقد يعزى إلى ارتفاع الحس الاجتماعي والرعاية البيئة لدى الإناث، بينما في كوريا وسنغافورة تفوق الذكور على الإناث، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه تقرير TIMSS 2023 من أن أداء الذكور في الوعي البيئي أعلى من الإناث في جميع الدول ذات الأداء العالي في الوعي البيئي(Mulis et al, 2020).

كما أظهرت النتائج أن "اتجاهات الطلاب نحو الحفاظ على البيئة" لم تسهم بدرجة مؤثرة مقارنة ببقية العوامل وقد يرجع السبب في ذلك لضعف اتجاهات الطلاب نحو الحفاظ على البيئة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Schahn & Holzer, 1990)، التي أشارت إلى عدم وجود أثر لاتجاهات الطلاب نحو الحفاظ على البيئة.

وفي المجمل تظهر النتائج أن كلاً من حب الطلاب لتعلم العلوم، وأعلى مستوى تعليمي للوالدين والوضع الاجتماعي والاقتصادي تعد العوامل الأبرز التي تؤثر في الوعي البيئي، وهذه العوامل تشكل منظومة متكاملة لتعزيز الوعي البيئي لدى الطلبة، ويتفق هذا مع ما توصلت له دراسات (Coertjens et al., 2010 ;Amoah & Addoah, 2021; Üstün & Ürey, 2024).

خاتمة الدراسة وتوصياتها

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، يتبين أن العوامل التي تتنبأ بالوعي البيئي في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة، لا يتشكل من عامل واحد، بل هو نتاج تفاعل وتتداخل بين مجموعة من العوامل التعليمية والشخصية والاجتماعية، وقد بينت نتائج الدراسة المستندة إلى بيانات TIMSS 2023 أن العوامل التي تناولتها الدراسة توصلت إلى وجود التباين في مستوى الوعي البيئي في دول المقارنة، كما تنبئت هذه العوامل بالوعي البيئي لدى الطلبة، وأن عوامل حب

الطلاب لتعلم العلوم، وأعلى مستوى تعليمي للوالدين ومتغير الوضع الاجتماعي والاقتصادي تعد الأكثر إسهاما وتنبؤً بالوعي البيئي.

كما انتهت الدراسة إلى أن الدعم المدرسي ودمج مفاهيم الاستدامة في المناهج ودعم فلسفة التعليم المستمر، إضافة إلى الأدوار الحيوية للمعلمين، تُشكل محركات أساسية لتعزيز هذا الوعي، وتؤكد النتائج ضرورة تبني مقاربة تكاملية في التعليم من أجل التنمية المستدامة توازن بين ثلاثي المعرفة والممارسة والسلوك، وهو الضامن لإعداد جيلٍ مسؤول تجاه بيئته.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بما يلي:

– على وزارة التعليم العمل على دمج مفاهيم التربية البيئية في جميع المقررات وخاصة مقرر العلوم في جميع المراحل، وتضمين مفاهيم الاستدامة البيئية، وإدخال قضايا البيئة ضمن المفاهيم العلمية.

– ضرورة تفعيل الشراكات بين الجهات المسؤولة عن البيئة المحلية مثل وزارة البيئة والمياه والزراعة ووزارة التعليم للتنسيق لمشاريع مجتمعية ومدرسية في مجال البيئة.

– ضرورة تعزيز دافعية وحب الطلاب لتعلم العلوم من خلال برامج تفاعلية تنفذها وزارة التعليم تستند إلى أنشطة ميدانية ومشروعات واستثمار ذلك في تحسن مستوى الوعي البيئي مما ينعكس على الممارسات البيئية الإيجابية لديهم.

– إدخال الوعي البيئي في برامج كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين، وتدريب معلمي العلوم الحاليين من خلال برامج تدريبية وورش عمل تنفذها كليات التربية، تشرح كيفية ربط قضايا البيئة بالتعليم المدرسي.

– قيام وزارة التعليم بإطلاق برامج تدريبية بشكل دوري ومبادرات تعليم مستمر للوالدين بالتعاون مع الجامعات والمراكز المجتمعية تركز على الاستدامة البيئية والاتجاهات نحو قضايا البيئة مع قياس أثرها سنوياً.

– ضرورة تعزيز الدور المجتمعي للأسر المتعلمة في نشر الوعي البيئي، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة البيئية المدرسية والمجتمعية.

- الاتجاهات نحو الحفاظ على البيئة وحدها لا تكفي لتعزيز مستوى الوعي البيئي، لذلك ينبغي على الجهات التعليمية العليا والسلطات المحلية والدولية مراعاة ذلك عند تحديد أهدافاً جديدة لتعزيز المعرفة والممارسات البيئية.

- أن تقوم وزارة التعليم والجهات ذات العلاقة بتصميم وتنفيذ برامج توعوية وتربوية وأنشطة علمية ومجتمعية تراعي العوامل المؤثرة في مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة المذكورة في ثنايا الدراسة، على أن يقاس أثرها دورياً.

المقترحات:

في ظل ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، تقترح ما يلي:

- إجراء دراسة حول علاقة القيم التربوية في البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي–استنادا الى البيانات الواردة في المقاييس السياقية TIMSS 2023
- إجراء دراسات مستقبلية للتعرف على أبرز العوامل الوجدانية المؤثرة في الوعي البيئية.
- إجراء دراسة تجريبية لتقصي أثر التعليم البيئي على الوعي البيئي والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة.
- إجراء دراسة نوعية للتعرف على الممارسات البيئية وعلاقتها بالوعي البيئي.

المراجع

Ahmad, J., Noor, S. M., & Ismail, N. (2015). Investigating students' environmental knowledge, attitude, practice and communication. Asian Social Science, 11(16), 284.

Ahmed, S., & Liu, Y. (2023). Education for Sustainable Development: A comparative study of economic and environmental outcomes. The Economics Journal, 8(1), 71–83. https://www.theeconomicsjournal.com/article/view/503/8-1-71

Ali, I., & Rahman, A. (2024). Environmental degradation: Causes, effects and solutions. International Journal for Multidisciplinary Research, 6(3), 1-? https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.20366

Almulhim, A. I., & Abubakar, I. R. (2021). Understanding public environmental awareness and attitudes toward circular economy transition in Saudi Arabia. Sustainability, 13(18), 10157.

Al-Nuaim, H. (2019). Environmental Awareness in Saudi Higher Education. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1478397.pdf

Alsaati, T., El-Nakla, S., & El-Nakla, D. (2020). Level of sustainability awareness among university students in the Eastern Province of Saudi Arabia. Sustainability, 12(8), 3159. https://doi.org/10.3390/su12083159

Alshehri, S. Z. (2024). Exploring university students' environmental knowledge and behavior in Saudi Arabia: A mixed-methods study. Journal of Turkish Science Education, 21(3), 389–409. https://doi.org/10.36681/tused.2024.021

Amoah, A., & Addoah, T. (2021). Does environmental knowledge drive pro-environmental behaviour in developing countries? Evidence from households in Ghana. Environment, Development and Sustainability, 23 (2), 2719-2738.

Arshad, H. M., Saleem, K., Shafi, S., Ahmad, T., & Kanwal, S. (2021). Environmental awareness, concern, attitude and behavior of university students: A comparison across academic disciplines. Polish journal of environmental studies, 30(1), 561-570.

Bocanegra Díaz, K. G., & Hernández Vela, J. A. (2025). Impact of environmental education on the development of environmental awareness: A systematic review. International Journal of Environmental Sciences, 11(21s), 1992–2005. https://theaspd.com/index.php

Bookbinder, A., Reynolds, K. A., Leng, D., Tyack, L., Khorramdel, L., & Bezirhan, U. (2025). Patterns in Achievement, Attitudes, Behaviors, and Contexts.

Coertjens, L., Boeve-de Pauw, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2010). Do schools make a difference in their students' environmental attitudes and awareness? Evidence from PISA 2006. International Journal of Science and Mathematics Education, 8, 497-522.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cowan, C. D., Hauser, R. M., Kominski, R. A., Levin, H. M., Lucas, S. R., Morgan, S. L., Spencer, M. B., & Chapman, C. (2012). Improving the measurement of socioeconomic status for the national assessment of educational progress: A theoretical foundation. Recommendations to the National Center for Education Statistics

Essa, S., & Harvey, B. (2022). Education for sustainable development in Saudi Arabia: A critical discourse analysis of media and government policy documents. Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 18(2), e2266. https://doi.org/10.21601/ijese/11519

European Central Bank (ECB). (2024). Economic and financial impacts of nature degradation and biodiversity loss. Frankfurt am Main, Germany. https://www.ecb.europa.eu

Gabarda-Mallorquí, A., Fraguell, R. M., & Ribas, A. (2018). Exploring environmental awareness and behavior among guests at hotels that apply water-saving measures. Sustainability, 10(5), 1305

Hastedt, D. (2022, April). Environmental awareness, just like mathematics, can't be learned in a day. The PIE Blog. https://blog.thepienews.com/2022/04/environmental-awareness-just-like-mathematics-cant-be-learned-in-a-day/

Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES). (2018). The assessment report on land degradation and restoration. Bonn, Germany: Author. https://doi.org/10.5281/zenodo.3237392

Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES). (2019). Global assessment report on biodiversity and ecosystem services. Bonn, Germany: Author.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (n.d.). TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study. Retrieved from https://www.iea.nl/studies/iea/timss

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2024). TIMSS 2023: Environmental knowledge achievement results. TIMSS 2023 International Results in Science. https://timss2023.org/results/environmental-knowledge-achievement/

Irwin, C. (2025). Are Environmental Attitudes and Behaviors Comparable Across Countries? A Measurement Invariance Analysis of TIMSS 2023.

Kim, J., & Lee, S. (2021). Air pollution and public health in South Korea: Challenges and responses. Journal of Environmental Studies, 45(3), 123–135. https://doi.org/10.1007/sxxxxx

Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). Issues and trends in education for sustainable development. In UNESCO Publishing. UNESCO publishing. https://www.bic.moe.go.th/images/stories/ESD1.pdf

Ministry of Education Republic of Korea. (2024, June 10). Korean students rank among the top globally in TIMSS 2023 results. Ministry of Education (English Portal). https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=265&boardSeq=102059&lev=0&m=0201&opType=N&page=1&s=english

Ministry of Education Singapore. (2024, December 4). TIMSS 2023: Singapore students demonstrate strong foundations and consistent good performance in mathematics and science. Ministry of Education Singapore. https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20241204-timss-2023-singapore-students-demonstrate-strong-foundations-and-consistent-good-performance-in-mathematics-and-science

Ministry of Sustainability and the Environment (MSE). (2022). Green Action for Communities (GAC). Singapore Government. Retrieved from https://file.go.gov.sg/gac.pdf

Mullis, I.V.S, Martin, M.O., & von Davier, M. (Eds.). (2021). TIMSS 2023 Assessment Frameworks. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2023

OECD. (2021). Gender and the environment building evidence and policies to achieve the SDGs: Building evidence and policies to achieve the SDGs. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3d32ca39-en

OECD. (2023). PISA 2023: Insights on environmental awareness and sustainability education. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Papworth, S. K. et al. (2024). Shifting Baseline Syndrome and Environmental Awareness among Youth. People and Nature.

Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Gregg, J. W., Lenton, T. M., Rockström, J., ... & Moomaw, W. R. (2024). The 2024 State of the Climate Report: Perilous times on planet Earth. BioScience, 74(12), 812–823. https://doi.org/10.1093/biosci/biae085

Rodger W. Bybee. (2018). STEM Education Now More Than Ever. Arlington, VA: National Science Teachers Association.

Schahn, J., & Holzer, E. (1990). Studies of individual environmental concern. Environment and Behavior, 22(6), 767-786.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. Review of Educational Research, 75(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Soga, M., & Gaston, K. J. (2016). Extinction of Experience: The Loss of Human–Nature Interactions. Frontiers in Ecology and the Environment.

Tafese, M. B., & Kopp, E. (2025). Investigating variables predicting environmental awareness in the context of education for sustainable development. Education and Development Journal, 12(4), 115–134. https://doi.org/10.xxxx/edj.2025.0045

TIMSS & PIRLS International Study Center. (n.d.). Data to improve education worldwide. Retrieved from https://timss.bc.edu

UNEP. (2015). Gender equality and the environment: Policy and strategy.https://wedocs.unep.org/20.500.11822/7655.

UNEP. (2023). Facts about the nature crisis. Nairobi, Kenya. https://www.unep.org/facts-about-nature-crisis

UNESCO. (2016a). Global Education Monitoring Report Summary 2016: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745e.pdf

UNESCO. (2021). Education for Sustainable Development: A roadmap. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (UNESCWA). (2023). Environmental Awareness – SD Glossary. Retrieved from https://www.unescwa.org/sd-glossary/environmental-awareness

United Nations Environment Programme. (2024). Emissions Gap Report 2024: Broken promises and rising risks. Nairobi: UNEP. https://www.unep.org/resources/emissions-gap-report-2024

Üstün, N., & Ürey, M. (2024). Investigating variables predicting environmental awareness in the context of education for sustainable development: An analysis based on TIMSS 2019 Data. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 85-129.

Velempini, K. (2025). Assessing the role of environmental education practices towards the attainment of the 2030 Sustainable Development Goals. Sustainability, 17(5), 2043. https://doi.org/10.3390/su17052043

Villalobos, C., & Carrasco, D. (2025). Willingness to Act Pro-environmentally: Conceptualization and Country Comparisons. In Knowledge and Willingness to Act Pro-Environmentally: Perspectives from IEA TIMSS 2019 and ICCS 2016 Data (pp. 119-131). Cham: Springer Nature Switzerland.

Wi, A., & Chang, C.-H. (2019). Promoting pro-environmental behaviour in a community in Singapore—from raising awareness to behavioural change. Environmental Education Research, 25(7), 1019–1037. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1544542

World Meteorological Organization. (2024). State of the Global Climate 2024: Record heat and melting glaciers mark another year of climate extremes. Geneva: WMO. https://public.wmo.int

World Wide Fund for Nature (WWF). (2024). Living Planet Report 2024: Restoring biodiversity for a resilient planet. Gland, Switzerland: WWF International. https://wwf.panda.org

Wray-Lake, L. et al. (2019). Age Trends in Environmental Concern and Behavior. Global Environmental Change.

Yin, L, & Foy, P. (2021). Constructing the TIMSS 2019 environmental awareness scales. In M. O. Martin, M. Davier, & I. V. S. Mullis (Eds.), Methods and Procedures: TIMSS 2019 Technical Report. TIMSS & PIRLS International Study Center

Zhou, Y., et al. (2024). The impacts of human activities on Earth Critical Zone. Earth Critical Zone, 1, 100004. https://doi.org/10.1016/j.ecz.2024.

تقييم دقة خوارزميات التعلم الآلي لتصنيف الغطاءات الأرضية واكتشاف تغيير النطاقات العمرانية في مدينة أُمْلُج بالمملكة العربية السعودية

Evaluating Accuracy of Machine Learning Algorithms for Land Cover Classification and Detecting Urbanization Changes in Umluj City, Saudi Arabia

إعداد

د. ندى بنت سليمان العنزي

أستاذ التخطيط الحضري ونظم المعلومات الجغرافية المساعد

قسم الجغرافيا –كلية العلوم الاجتماعية – جامعة أم القرى

Dr. Nada Suleiman Al-Enezi

Assistant Professor of Urban Planning and Geographic Information Systems

Department of Geography - Faculty of Social Sciences - Umm Al-Qura University

Email: nsaenezi@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-029

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/١٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/١٠/١٧ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية خوارزميات التعلم الآلي في اكتشاف التغير في الغطاء الأرضي بمدينة أملج من عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠٢٤م. وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: كيف يتم اكتشاف تغير المناطق العمرانية باستخدام خوارزميات التعلم الآلي في مدينة أملج؟ واستخدمت المنهج التحليلي، والمنهج السببي المقارن، ومنهج التحليل المكاني، واعتمدت على استخدام خوارزمية آلة دعم المتَّجَهات. وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما زادت عيّنات التدريب زادت دقة نتائج التقييم، فقد بلغ مُعَامِل كابا لعام ٢٠٠٠ نحو ٠,٦٢ لـ ٣٢ نقطة تقييم، وبلغ نحو ٠,٦٤ لـ ١٠٠ نقطة تقييم. وفي عام ٢٠٢٤م زادت مساحات المناطق العمرانية ومساحات النبات، فساهم ذلك في زيادة عيّنات التدريب للصِّنفين وزاد معهما مستوى الدقة، فوصل مُعامل كابا وفق ٣٢ نقطة تقييم إلى ٠,٧٩ ووصل إلى ٠,٨١ وفق ١٠٠ نقطة تقييم. كما اكتشفت الدراسة حدوث التغيّر من خلال تقنية اكتشاف التغير أن الأراضي بنسبة ٦٦,٤٪ لم تتغير، وشهد عام ٢٠٢٤م تغيرًا في الغطاءات الأرضية، فقد تراجعت الأراضي الفضاء بنقص بلغ ٢٣كم٢، وتراجع صنف الصخور بنحو ١٧كم٢، وزادت مساحات صنف المناطق العمرانية بنحو ٣٦كم٢، وزادت مساحة صنف النبات عن عام ٢٠٠٠م بنحو ٤كم٢. وتوصي الدراسة بالاستفادة من تقنيات التعلم الآلي لتصنيف الغطاءات الأرضية لدورها الفاعل في اتخاذ القرار في التخطيط الحضري والتنمية البيئية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعلم الآلي، التصنيف، أملج، نظم المعلومات الجغرافية، الغطاء الأرضي.

Abstract

The aim of the current study is to determine the importance of machine learning algorithms in detecting land cover changes in the city of Umluj from 2000 AD to 2024 AD. The problem of the study represented by the main question: How is urban area change detected using machine learning algorithms in the city of Umluj? The researcher used the analytical approach, the comparative causal approach, and the spatial analysis approach, and relied on the use of support vector machine algorithm. The study found out that the more training samples, the more accurate the evaluation results. Kappa coefficient for 2000 was approximately 0.62 for 32 evaluation points, and approximately 0.64 for 100 evaluation points. In 2024, urban and vegetation areas increased, contributing to an increase in training samples for both classes and, with them, an increase in accuracy. Kappa coefficient for 32 evaluation points reached 0.79, and for 100 evaluation points, it reached 0.81. The study also revealed that the change occurred through the change detection technique, lands were 66.4% unchanged. Year 2024 AD witnessed a change in land cover, as vacant lands decreased by a decrease of 23 km2, rock type decreased by about 17 km2, areas of urban area type increased by about 36 km2, and the area of plant type increased by about 4 km2 compared to year 2000 AD. The study recommends leveraging machine learning techniques to classify land covers for their effective role in decision-making in urban planning and environmental development.

Keywords: Artificial Intelligence, Machine Learning, Classification, Umluj, Geographic Information Systems, Land Cover

المقدمة

تمتاز مدينةُ أُمْلُجَ بموقعٍ استراتيجيٍّ مهمٍّ على الساحل الشرقي للبحر الأحمر في المملكة العربية السعودية، مما جعلها جاذبة للسكن، وذلك لما تتمتع به من مزايا طبيعية ومكانية متنوعة. وتعد مدينة أُمْلُجَ من أبرز المدن الساحلية التابعة لمنطقة تبوك، التي شهدت زيادة سكانية قابلها تزايدٌ للمساحات العمرانية، مما جعلها مدينةً متوسعةً زمانيًّا ومكانيًّا في السكان والعمران. وهذا يتطلب دراسات عمرانية مختصة تركز بشكل رئيس على رصدِ وقياسِ النمو العمراني، والكشف عن مدى توسع هذه المدينة وتغير الغطاء الأرضي فيها.

كما تعد مدينة أُمْلُجَ من المدن المهمة التي اهتمت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م بتنميتها وتطويرها من خلال مشاريع تدعم النمو العمراني والسكاني، وهي من المدن التي تشهد تطورًا في مشاريع التنمية العمرانية ومشاريع الأسكان والبنية التحتية مواكبة في ذلك لما يجاورها من مشاريع عمرانية مستدامة، كمشروع نيوم الذي يضم مشاريع عمرانية مبتكرة مثل: ذا لاين، وأوكساجون، وتروجينا، وسندالة. ويقع شمال مدينة أملج مشروع البحر الأحمر بمساحة تبلغ نحو ٢٨ألف كم٢. (رؤية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٥م)، مما دفع الباحثين المختصين إلى إجراء دراسات جغرافية التخطيط العمراني وبحث ودراسة هذه المدن من حيث التطور الزماني والمكاني، والكشف عن التغييرات التي طرأت عليها في أصناف الأرض المختلفة؛ وذلك بالاعتماد على المرئيات الفضائية، والتقنيات الرقمية الجغرافية، التي تعتمد على استخدام الذكاء الاصطناعي من خلال خوارزميات التعلم الآلي لاكتشاف التغيرات، وقياس تطور مساحات كل صنف من أصناف الغطاءات الأرضية في مدينة أُمْلُجَ؛ للوصول إلى مقترحات عمرانية تنموية تطويرية ومستدامة.

ويعد الذكاء الاصطناعي من التقنيات المهمة في دراسات العمران والتغييرات الأرضية، حيث ينتج من التقاء الذكاء الاصطناعي ونُظُم المعلومات الجغرافية فرصٌ هائلة لم تكن متاحة من قبل، كما تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلّم الآلي على تحسين العالم. ويعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة الحواسيب على أداء مهمة تتطلب مستوى معينًا من الذكاء البشري. والتعلم الآلي هو أحد أنواع الأدوات التي تمكّنه من ذلك، فهو يستخدم خوارزميات معتمدة على

البيانات لكي يتم التعلّم منها، ومن ثم تقديم الإجابات التي تتطلب لها وتحتاجها. وقد طُبقت هذه الخوارزميات في نظم المعلومات الجغرافية للتحليل المكاني، وكان التعلم الآلي مكونًا رئيسًا في أدوات المعالجة الجغرافية لحل المشكلات. وباستخدام التصنيف يمكن استخدام خوارزميات دعم الآلة المتجهة لإنشاء تصنيف للغطاء الأرضي، وتصل إلى نتائج قابلة للتفسير، وهي تتطلب خبراء لتحديد وإدخال السمات التي تؤثر على النتيجة التي يتم التنبؤ بها (Singh.2019). وتعد عملية الاستشعار عن بُعد من أجل التصنيف عملية معقدة تتطلب مراعاة عوامل متعددة متمثلة في عدد من الخطوات الرئيسية لتصنيف الصور بدءًا من تحديد نظام التصنيف المناسب، واختيار عينات التدريب، والمعالجة المسبقة للصور، واستخراج السمات، واختيار مناهج التصنيف المناسبة، والمعالجة اللاحقة للتصنيف، وتقييم الدقة. كما تعد احتياجات المستخدِم، وحجم منطقة الدراسة، والوضع الاقتصادي، ومهارات المحَلِّل عواملَ مهمةً تؤثر على اختيار بيانات الاستشعار عن بُعد وتقييم إجراءات التصنيف وجودة نتائج هذا التصنيف (D. Lu&Q.weg2007). وهناك أهمية بالغة باستخدام الاستشعار عن بُعد في إنتاج خرائط استخدام الأرض والغطاء الأرضي، كما أن معلومات الغطاء الأرضي ضرورية لصنع السياسات التجارية والإدارية، وبفضل تفاصيلها المكانية تعد هذه البيانات بالغة الأهمية لحماية البيئة والتخطيط المكاني (Rwanga, et al2017).

مشكلة الدراسة

تعد مدينة أُمْلُجَ من المدن المميزة في موقعها الجغرافي، حيث تطل على ساحل البحر الأحمر، وتقع بموقع لوجستي يربطها بالجزء الشمالي الغربي من المملكة العربية السعودية ضمن النطاق الإداري لمنطقة تبوك، حيث تبلغ مساحة منطقة تبوك نحو ١٤٠,٠٠٠كم٢ (النشوان،١٤٣٨هـ)، وتبلغ مساحة مدينة أُمْلُجَ نحو ١١٤كم٢. ويُقدَّر عدد سكان منطقة تبوك وفق تعداد السكان للهيئة العامة للإحصاء لعام ٢٠٢٢م نحو ٨٨٦,٠٣٦ نسمة. وتمثل مدينة تبوك المرتبة الأولى سكانًا بمنطقة تبوك، بما يبلغ نحو ٥٩٤,٣٥٠ نسمة، وبنسبة تبلغ نحو ٦٧,٠٧٪ من إجمالي سكان منطقة تبوك. في حين تمثل مدينة أملج المرتبة الثانية في ارتفاع عدد السكان، بنحو ٤٦,٢٢٩ نسمة بما يبلغ ٥,٢١٪ من سكان منطقة تبوك. (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٢م). ونظرًا للنمو المتزايد في عدد السكان فإن هذا ينعكس بشكل مباشر مع وجود الفرص الوظيفية، مثل: مشاريع التنمية العمرانية، ومشاريع الواجهات البحرية التي تستقطب السكان، وتكون عامل

جذب لهم إلى مدينة أملج، كما أن ذلك يؤدي إلى زيادة الطلب على الوحدات السكنية، مما يستوجب التوسع في النمو العمراني ومساحات المرافق الخدمية وتطوير البنى التحتية والتوسع في شبكات النقل والمواصلات؛ من أجل ذلك كله فإن الاهتمام بمعرفة الوضع الراهن للمدينة، من حيث طبيعة نموها العمراني، واتجاهات توسعها يعد مطلبًا مهمًّا لتحليل طابع التنمية العمرانية، وما مرت به من تغيرات مكانية وزمانية مختلفة. ونظرًا لأهمية ذلك فقد بدأ البحث الاستطلاعي لملاحظة طبيعة النمو العمراني من خلال التفسير البصري للمرئيات الفضائية كمرحلة أولى لتحديد مشكلة الدراسة لمدينة أملج خلال أربعة وعشرين سنة. ومن خلال تتبع مناطق النمو العمراني لمدينة أملج لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م فقد لوحظ مدى تفاوت مساحات النمو العمراني خلال مدة الدراسة، وكذلك مدى التشتت المكاني والتوسع غير المخطط للمساحات العمرانية والتغير المكاني للمناطق العمرانية، مما استوجب التركيز على تحليل هذه المشكلة من خلال السؤال الرئيس التالي: كيف يتم اكتشاف تغير المناطق العمرانية باستخدام خوارزميات التعلم الآلي في مدينة أُمْلُج؟ وللإجابة على هذا التساؤل ركزت الدراسة على الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما دور خوارزمية آلة دعم المتجهات في التحليل المكاني لتصنيف الغطاءات الأرضية ورصد التغير لمدينة أملج خلال مدة الدراسة؟

٢. هل هناك علاقة ما بين زيادة عدد عيّنات التدريب في خوارزمية آلة دعم المتجهات وزيادة الدقة للنتائج التحليلية الخاصة بها؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في استخدام تقنيات الجغرافية المتقدمة للذكاء الاصطناعي، التي تمثلت بتقنية نظم المعلومات الجغرافية باستخدام التصنيف من خلال خوارزمية آلة دعم المتجهات (SVM) لمدينة أملج. وهي إحدى خوارزميات التصنيف التي تعتمد على تعلم الآلة. وهي طريقة تصنيف خاضعة للإشراف من خلال إنشاء عيّنات التدريب لكل صنف من أصناف الغطاء الأرضي في منطقة الدراسة. وتعد هذه الدراسة —على حد علم الباحثة– من أولى الدراسات التي ركزت على تصنيف الغطاء الأرضي (المناطق العمرانية، النبات، الصخور، الأراضي

الفضاء) لمدينة أملج خلال المدة من عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠٢٤م، واكتشاف التغير للغطاء الأرضي للمدينة، ومدى تطور وتراجع هذه الأصناف خلال مدة الدراسة، التي تعد نتاجًا علميًّا مهمًّا لمتخذي وصنَّاع القرار في هيئات تخطيط المدن بالمملكة العربية السعودية، كما أنها مهمة للباحثين المختصين بالتخطيط الجغرافي العمراني كنواة علمية تفتح آفاقًا أمام دراسات العمران في المدن متوسطة الحجم، باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية القائمة على حسابات رقمية دقيقة تعكس مدى صحة هذه البيانات وفق إجراءات حسابية ووفق خوارزميات رقمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي كتعلّم الآلة في دقتها التحليلية.

الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في التركيز على الكشف عن مدى دقة التقييم وفق نقاط تقييم مختلفة وعلاقته بزيادة عيّنات التدريب، بالإضافة إلى معالجة الفجوة بين استخدام المرئيات الفضائية مع التحليلات المكانية المرتبطة بالتصنيف لاكتشاف مدى تغير وتطور مساحات الغطاء الأرضي وفق كافة فئات التصنيف، وذلك من خلال استخدام خوارزميات التعلم الآلي المتمثلة في خوارزمية آلة دعم المتجهات (SVM)، مع وضع منهجية علمية دقيقة بدءًا من اختيار الموضوع، ومدة الدراسة حتى كشف التغيير في الغطاء الأرضي وأصنافه، والتحقق من دِقَّتِه من خلال إنشاء نقاط لتقييم الدقة وصولاً إلى إنتاج خرائط مُصَنَّفة للغطاءات الأرضية خلال مدة الدراسة.

أهداف الدراسة

١. إبراز دور خوارزمية آلة دعم المتجهات (SVM) في التحليل المكاني لتصنيف الغطاءات الأرضية، ورصد التغيّر بمدينة أملج خلال مدة الدراسة.

٢. الكشف عن العلاقة بين زيادة عدد عيّنات التدريب في خوارزمية آلة دعم المتجهات وزيادة الدقة للنتائج التحليلية الخاصة بها.

منطقة الدراسة

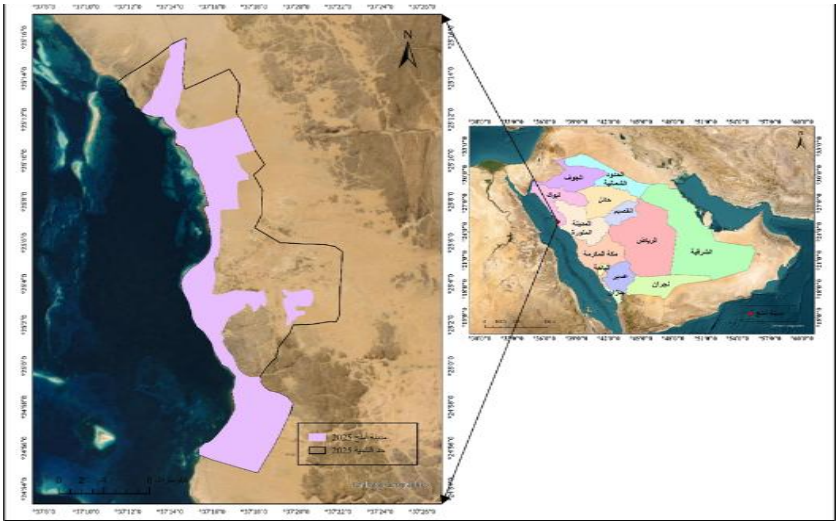
الحدود المكانية: تتمثل في الموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة في مدينة أملج التي تقع في الشمال الغربي من المملكة العربية السعودية، وتتبع لمنطقة تبوك الإدارية، وهي مدينة ساحلية تطلُّ على ساحل البحر الأحمر، يحدها شمالاً مدينة الوجه، ويحدها جنوباً مدينة ينبع، ويعد هذا الموقع ضمن

المواقع الاستراتيجية على خارطة المملكة العربية السعودية؛ لما تمتاز به من مقومات طبيعية، كالشواطئ البحرية، والأراضي الطبيعية، والبيئة الجبلية، وتبلغ مساحتها ١١٤كم٢. وتقع مدينة أملج وفق الموقع الفلكي عند خطَّي العرض ٥٤-٢٤° و١٦-٢٥° وخطَّي الطول ٨-٣٧°و٢٤-٣٧°. كما يتضح من خلال خريطة منطقة الدراسة. الشكل (١).

الحدود الزمانية: تتمثل في تصنيف الغطاءات الأرضية لمدينة أملج من عام ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م حتى عام ١٤٤٦هـ/٢٠٢٤م.

فئات التصنيف: المناطق العمرانية، النبات، الصخور، الأراضي الفضاء.

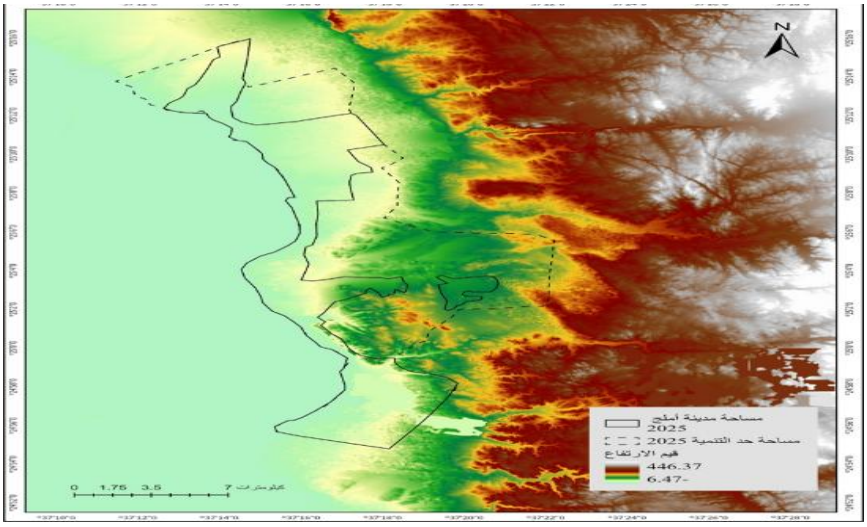
المساحة: تبلغ مساحة مدينة أملج نحو ١١٤كم٢، وتبلغ مساحة حد التنمية نحو ٢٣٩كم٢، وذلك من خلال قياسها بجدول البيانات بنظم المعلومات الجغرافية بعد رسمها اعتمادًا على خريطة مدينة أملج وحدّ التنمية من خلال الخارطة الحضرية بوزارة الإسكان والبلديات لعام ٢٠٢٥م.



شكل (١): خريطة منطقة الدراسة

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

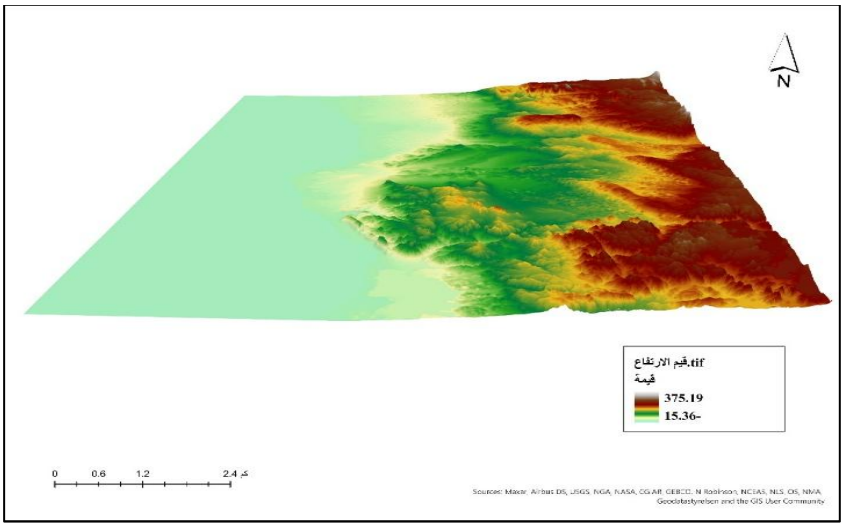
النمذجة التضاريسية ثلاثية الأبعاد: تتضح الخصائص الطبيعية للمنطقة من جهة الشرق حتى جهة الغرب، ويتضح كذلك مدى تفاوت قيم الارتفاع التي تراوحت بين أقل قيمة وتبلغ نحو – ٦,٤٧م عند خط ساحل البحر الأحمر، وأعلى قيمة تبلغ نحو ٤٤٦,٣٧م، في الجهة الشرقية المحاذية لمدينة أملج. الشكل (٢).



شكل (٢): خريطة الارتفاع الرقمي لمدينة أملج DEM

المصدر: إعداد الباحثة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

ويتضح من خلال الشكل (٣) خريطة ثلاثية الأبعاد لمدينة أملج من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2. حيث تم تنزيل DEM بعمق للبيكسل يبلغ نحو (٣٢ بت) و (١م)، من خلال Terrain، وهي من ضمن البيانات المتاحة في Living Atlas. ومن ثم قص منطقة الدراسة من خلال تصدير البيانات النقطية. حيث نتج عنه مجسم تضاريسي لمدينة أملج والحيز المكاني المجاور لها من الناحية الشرقية، الذي يتضح من خلاله مدى تنوّع طبيعة أشكال السطح في مدينة أملج، التي تعطي انعكاسًا مشابهًا ومقاربًا لطبيعة الأرض من حيث المناطق المنخفضة والمناطق الأكثر ارتفاعًا.



شكل (٣): مجسم تضاريسي لمدينة أملج باستخدام التحليل الثلاثي الابعاد D Analyst٣.

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على DEM مدينة أملج من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

السكان:

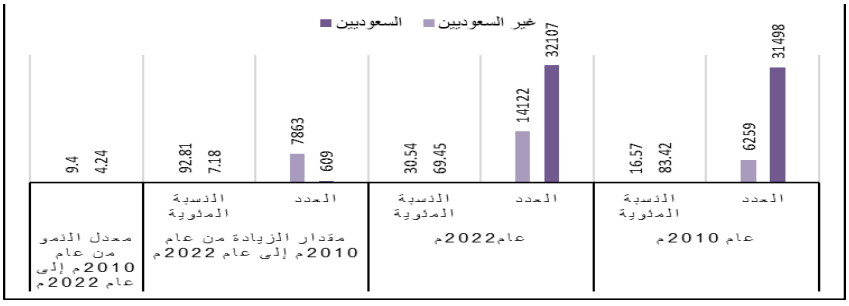
لقد تطور نمو السكان في مدينة أملج، وشهد زيادة متتالية، وذلك وفق بيانات الهيئة العامة للإحصاء للتعداد العام للسكان لعامَي ٢٠١٠م، و٢٠٢٢م، حيث بلغ عدد السكان السعوديين لعام ٢٠١٠م نحو ٣١٤٩٨ نسمة، بنسبة تبلغ ٨٣,٤٢٪ من إجمالي السكان، وبلغ عدد السكان غير السعوديين في العام ذاته نحو ٦٢٥٩ نسمة، وبنسبة تقدر بنحو ١٦,٥٧٪، وإجمالي عدد السكان للعام ذاته يبلغ نحو ٣٧٧٥٧ نسمة. (النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن، ٢٠١٠م). أما في عام ٢٠٢٢م فقد بلغ عدد السكان السعوديين نحو ٣٢١٠٧ نسمة، بنسبة تبلغ ٦٩,٤٥٪ من إجمالي السكان، وبلغ عدد السكان غير السعوديين في العام ذاته نحو ١٤١٢٢ نسمة، وبنسبة تقدر بنحو ٣٠,٥٤٪، وإجمالي عدد السكان للعام ذاته بلغ نحو ٤٦٢٢٩ نسمة. (التعداد العام للسكان،٢٠٢٢م). بإجمالي زيادة في عدد السكان من عام

٢٠١٠م إلى عام ٢٠٢٢م بلغ نحو ٨٤٧٢ نسمة. كما بلغ إجمالي معدل النمو السكاني بنحو ٥,١٪. كما يتضح من خلال الجدول (١) والشكل (٤).

جدول (١): تطور السكان في مدينة أملج من عام ٢٠١٠م حتى عام ٢٠٢٢م.

الصنف	عام1431هـ/2010م		عام1443هـ/2022م		مقدار الزيادة من عام 2010م إلى عام 2022م		معدل النمو من عام 2010م إلى عام 2022م
الجنسية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
السعوديين	31498	83.42	32107	69.45	609	7.18	4.24
غير السعوديين	6259	16.57	14122	30.54	7863	92.81	9.4
المجموع	37757	100	46229	100	8472	100	5.1

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن، ٢٠١٠م.وبيانات التعداد العام للسكان،٢٠٢٢م. * مقدار الزيادة بطرح التعداد الأقدم من التعداد الاحدث. * معدل النمو يساوي (التعداد الأحدث/ التعداد الأقدم) / عدد السنوات الفاصلة*١٠٠



الشكل (٤): تطور اعداد السكان في مدينة أملج من عام ٢٠١٠م حتى عام ٢٠٢٢م.

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن، ٢٠١٠م.وبيانات التعداد العام للسكان،٢٠٢٢م.

مصطلحات الدراسة

حدود النطاق العمراني: هي الخطوط المبينة بخرائط وثائق النطاق العمراني وفق قواعد تحديد النطاق العمراني المعتمدة، التي توضح مراحل التنمية العمرانية المختلفة، وحدّ حماية التنمية، وتمثل الحدود الملائمة لتوطين الأنشطة الحضرية واستيعاب النمو العمراني خلال فترة زمنية محددة. (المصطلحات البلدية، وزارة البلديات والأسكان،٢٠٢٥م).

خوارزمية آلة دعم المتجهات Train Support Vector Machine Classifier: "تعد خوارزمية مصنّف SVM طريقة تصنيف خاضعة للإشراف. وهي مناسبة تمامًا لإدخال البيانات النقطية المجَزَّأة، ولكن يمكنه أيضًا التعامل مع الصور القياسية، وهي طريقة تصنيف شائعة الاستخدام في مجتمع البحث. ومن مزاياها أن مصنّف SVM يحتاج إلى عيّنات أقل ولا يتطلب توزيع العينات بشكل طبيعي، كما أنه أقل عرضة للضوضاء والنطاقات المترابطة وعدد أو حجم غير متوازن لمواقع التدريب داخل كل فصل". ArcGIS Pro 3.5. Esri,2025, Help Resources.

إنشاء نقاط تقييم الدقة Create Accuracy Assessment Points (Image Analyst): "تقوم هذه الأداة بإنشاء نقاطٍ تم أخذ عيّنات منها عشوائيًا لتقييم دقة ما بعد التصنيف. وهي إحدى الممارسات الشائعة في تحديد مئات النقاط بشكل عشوائي، وتسمية أنواع تصنيفها من خلال الرجوع إلى مصادر موثوقة، مثل: العمل الميداني، أو التفسير البشري للصور عالية الدقة، ثم تتم مقارنة النقاط المرجعية بنتائج التصنيف في نفس المواقع". ArcGIS Pro 3.5. Esri,2025, Help Resources.

حساب دقة التقييم من خلال مصفوفة الارتباك الحسابي Compute Confusion Matrix (Image Analyst): "عادة ما يستخدم سير عمل تقييم الدقة للأدوات الثلاث التالية بهذا الترتيب: إنشاء نقاط تقييم الدقة، وتحديث نقاط تقييم الدقة، ومصفوفة الارتباك الحسابي. وتحسب هذه الأداة مصفوفة الارتباك باستخدام نقاط تقييم الدقة العشوائية، ويتم إنشاء نقاط تقييم الدقة بواسطة أداة إنشاء نقاط تقييم الدقة، ويتم تحديثها بواسطة أداة تحديث نقاط تقييم الدقة. وتضمن هاتان الأداتان أن كل نقطة سيكون لها قيم فئة صالحة للحقلَين Classified و GrndTruth. وهذان الحقلان كلاهما نوعان من الحقول الصحيحة الطويلة، وتحسب الأداة دقة

المستخدم، ودقة المنتج لكل فئة، بالإضافة إلى مؤشر كابا العام للاتفاق. وتتراوح معدلات الدقة هذه من ٠ إلى ١ حيث يمثل ١ دقة بنسبة ١٠٠ بالمائة". ArcGIS Pro 3.5. Esri,2025, Help Resources.

تقنية معالج اكتشاف التغيير Detect pixel value change: "يعد اكتشاف التغيير مطلبًا أساسيًا للاستشعار عن بُعد، والمعالجة النقطية. وهي عملية مقارنة البيانات النقطية أو الصور المتعددة التي تم التقاطها لموقع واحد في أوقات متعددة لتحديد وحدات البيكسل التي تغيَّرت بسبب التغييرات طويلة الأجل، أو الموسمية، أو المفاجئة، حيث يتم من خلال البرنامج مقارنة البيانات النقطية، وتحديد حجم التغيير ونوعه باستخدام الأدوات ووظائف البيانات النقطية المتوفرة مع ملحق محلل الصور من خلال تغيير قيمة البيكسل: وهو حساب الفرق في قيم البيكسل بين نقطتين متصلتين". ArcGIS Pro 3.5. Esri,2025, Help Resources.

مناهج الدراسة

المنهج التاريخي: يتمثل هذا المنهج في تتبُّع النمو العمراني لمدينة أُمْلُج، حيث تركّز الدراسة على المدة الزمنية من عام ٢٠٠٠م/١٤٢٠هـ، إلى عام ٢٠٢٤م/١٤٤٦هـ؛ للوصول إلى الكشف التغييرات الزمانية والمكانية التي حدثت في منطقة الدراسة، ورصد ما تطور من تغيير في الغطاء الأرضي في منطقة الدراسة.

المنهج المقارن: ركزت هذه الدراسة على مقارنة مساحات فئات التصنيف للغطاء الأرضي: (المناطق العمرانية، النبات، الصخور، الأراضي الفضاء) لكلٍّ من عام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م، ورصد مدى تطورها خلال مدة الدراسة، ومقارنتها مع بعضها البعض، ومقارنة الحيز المكاني للمدينة، وتتبُّع مدى تطوُّر النموّ العمراني، وزيادة مساحة النبات، وما حدث من تغييرات مكانية أثرت في المناطق الطبيعية للأراضي الفضاء والصخور في مدينة أُمْلُج، كما قارنت الدراسة بين نتائج مؤشرات الدقة المختلفة مثل: دقة المستخدم، ودقة المنتج، ومعامل كابا، وفاعلية كل مؤشر في دقة التقييم.

منهج التحليل المكاني: اعتمدت الدراسة في هذا المنهج على تحليل وتفسير وتعليل التغيرات المساحية لمساحات المناطق العمرانية والأصناف الأخرى للغطاء الأرضي في مدينة أُمْلُج خلال

مدة الدراسة، واستخدمت الدراسة خلال هذا المنهج تقنية نظم المعلومات الجغرافية في التحليل المكاني من خلال أدوات المعالجة الجغرافية المختلفة، وصور المرئيات الفضائية باعتبارها داعمًا رئيسًا للحصول على نتائج البيانات التحليلية التي تكشف واقع النمو العمراني في مدينة أملج، واعتمدت في ذلك على خوارزميات التعلّم الآلي والمتمثلة في خوارزمية آلة دعم المتجهات SVM، التي يتم من خلالها مراقبة ورصد تغيّر الغطاء الأرضي ومدى تطور النمو العمراني ضمن تقنية نظم المعلومات الجغرافية، والكشف عن التغيرات المكانية لكافة أصناف الغطاء الأرضي ومدى تطور، أو تراجع كل صنف خلال مدة الدراسة.

الدراسات السابقة

تتنوع خوارزميات التعلم الآلي المستخدمة في تصنيف البيانات كخوارزمية الاحتمالية القصوى Maximum Likehood، والتي تفترض أن العينات في كل فئة تتبع التوزيع الطبيعي، وتحسب احتمالات جميع الفئات لكل عينة، ثم يعيين الفئات ذات الاحتمالية الأعلى لتلك الفئة. وتعرف خوارزمية الأشجار العشوائية Random Trees بإنها عبارة عن مجموعة من أشجار القرار الفردية يتم فيها إنشاء كل شجرة من عينات التدريب، ومجموعات فرعية مختلفة من بيانات التدريب. الفكرة وراء استدعاء أشجار القرار هذه هي أنه لكل بكسل يتم تصنيفه، يتم اتخاذ عدد من القرارات بترتيب الأهمية. في حين تعد خوارزمية Support Vector Machine آلة قرار تقدم نهجا لحل مشكلات التعلم الآلي، نظرًا لأساسها الرياضي، وتبني حلها من خلال مجموعة فرعية من مدخلات التدريب. كما تحاول العثور على متجهات الدعم والمستوى الفائق للفصل بين كل مجموعة من الفئات لزيادة الهامش بين الفئات المختلفة، وهي توفر طريقة تصنيف قوية خاضعة للأشراف. كما تعد مصفوفة الارتباك أفضل مؤشر على جودة أداء تصنيف العينات. وتحتاج إلى عدد عينات أقل بكثير من مصنف الاحتمالية القصوى. وتمتاز خوارزمية svm بعدد من المزايا منها أنها تحتاج لعدد اقل من عينات التدريب وهي أقل عرضة للضوضاء من حيث النطاقات المترابطة والعدد والحجم غير المتوازن من عينات التدريب داخل كل فئة معينة .ArcGIS Pro 3.5 Esri,2025, Help Resources. وتطرقت العديد من الدراسات لخوارزميات التعلم الآلي ودورها في التحليل المكاني. حيث درس الغامدي (٢٠٠١م): تحليل المركّبات الأساسية كأسلوب لاكتشاف التغير في غطاءات واستعمالات الأراضي باستخدام معلومات الأقمار الصناعية ونظم المعلومات

الجغرافية، وطبِّقت الدراسة على بيانات القمر الصناعي الفرنسي SPOT؛ معتمدة في ذلك على أربع طرق متنوعة وهي: طريقة العتبة، والتصنيف المدمج، والتصنيف المدمج الانتقائي، والتصنيف المفرد الانتقائي. وتوصلت الدراسة إلى أن هذا الأسلوب يعطي نتائج مُرضية للكشف عن التغيير الكمي والنوعي لاستخدامات وغطاءات الأراضي في مدينة مكة المكرمة، وأوضحت أن التغيير شمل معظم أنحاء مدينة مكة المكرمة، وتركّز معظم هذا التغيير في الإنشاءات العامة في شمال المدينة.

وناقش Shyamantha, et al(٢٠١٦م): تحليل النمو المكاني والزماني للمنطقة الحضرية في سريلانكا للمدة الزمنية من عام ١٩٩٢م حتى عام٢٠١٤م، باستخدام بيانات الاستشعار عن بُعد، واستخدمت كذلك تصنيف خرائط استخدامات الأراضي لمنطقة كولومبو الحضرية للأعوام ١٩٩٢م، ٢٠٠١م، ٢٠١٤م، وتوصلت الدراسة إلى زيادة مساحة الأراضي المبنيَّة في المنطقة، حيث زادت بما يبلغ نحو ٢٤,٧١١هكتارًا، وذلك خلال ٢٢ سنة؛ من ١١,١٦٥ هكتارًا عام ١٩٩٢م إلى ٣٥,٨٧٦ هكتارًا عام ٢٠١٤م؛ بمعدل ١,١٢٣هكتارًا سنويًّا، كما كشفت نمذجة المناطق الحضرية منخفضة الكثافة أنه بحلول عامَي ٢٠٣٠م و٢٠٥٠م ستزداد مساحة الأراضي المبنيَّة من منطقة العاصمة المركزية إلى ٤٢٥٠٠ هكتارًا و٥٦٠٠٠ هكتارًا على التوالي، مؤكدة على مدى قيمة هذه المعلومات الخاصة بالدراسة في معرفة التحديات التي تواجه التنمية العمرانية المستدامة في المستقبل.

وحلل ALGarouani, et al(٢٠١٧م): العلاقة بين التحضّر والتغيرات في استخدامات الأراضي وتأثيرها على المشهد الحضري في مدينة فاس بالمغرب، معتمدة في ذلك على صور الأقمار الصناعية وبيانات التعداد السكاني لتحديد أنماط مختلفة من تغيير استخدام الأرض نحو المدينة، حيث امتدت مدة الدراسة للفترة ما بين ١٩٨٤م و٢٠١٣م، واستخدمت الدراسة برنامجَي Erdas Imagine وArcGis للوصول إلى كشف التغييرات خلال ٢٩ سنة، وتوصلت الدراسة إلى زيادة مساحة الأراضي العمرانية الحضرية بنحو ١٢١٪ وانخفاض في الغطاء الزراعي والغابات بنسب متوالية من ١١٪ إلى ٣٪.

كما قيَّم شعبان وآخرون (٢٠٢٠م)، دقة طرُق التصنيف المراقب وغير المراقب لمرئية Landsat8 الخاصة بعام ٢٠١٧م، وتمثلت منطقة الدراسة بمدينة طرطوس، كما ركَّزت الدراسة

على تقييم طرق التصنيف وتحديد الطريقة الأدق، وأكدت الدراسة على أن طريقة الاحتمالية العظمى من خلال التصنيف المراقب توصلت لأفضل النتائج مقارنة مع باقي طرق التصنيف المراقب وغير المراقب، وأوصت الدراسة بعمل المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تقييم طرق التصنيف المتنوعة، واختبار مدى دقتها من خلال مختلف المرئيات الفضائية للأقمار الصناعية المختلفة.

ورصد Ramadan,Taiema (٢٠٢١م): اتجاهات النمو العمراني في مدينة الزقازيق بدولة مصر؛ وذلك بالاعتماد على تقنيات الجيوماتكس، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها في قياس وفحص اتجاهات النمو العمراني على صور الأقمار الصناعية Landsat5.7.8 للأعوام ١٩٨٤م،٢٠٠٠م،٢٠١٩م، وتوصلت هذه الدراسة إلى زيادة المساحة المبنيّة بمقدار ١٤,٨١كم٢، مما أدى إلى تناقص الأراضي الزراعية والخصبة في المنطقة، وأوصت الدراسة صانعي القرار باتخاذ إجراءات محددة لضمان النمو والتطور العمراني المستقبلي وفق نتائج اتجاهات النمو العمراني في منطقة الدراسة.

وكشف الشقور، زريقات (٢٠٢٢م)، عن إيجاد تصنيف لأنماط الغطاء الأرضي في محافظة الكرك، وذلك باستخدام طريقة التصنيف المراقب للمرئيات الفضائية للمدة من ١٩٨٦م حتى ٢٠١٧م، من خلال تقنية نظم المعلومات الجغرافية وتقنية الاستشعار عن بُعد، لكلٍّ من الغطاء الأرضي واستعمالات الأراضي؛ للوصول إلى الكشف عن مدى التغير في منطقة الدراسة، ومعرفة العوامل المؤثرة في ذلك. وقد شملت الدراسة ست أصناف، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: وجود تغير في الغطاء الأرضي واستعمالات الأرض، حيث بلغت نسبة التغير في الأراضي المبنية ما يقارب نحو ١٣٥,٣٥٪. كما أوصت بالحد من التوسع العمراني باتجاه الأراضي الزراعية.

واهتم ALjaddani, et al (٢٠٢٢م): بالتعرف على أنماط واتجاهات النمو العمراني في المناطق الإدارية في المملكة العربية السعودية باستخدام سلسلة زمنية من صور الأقمار الصناعية Landsat لمدة زمنية تمتد من عام ١٩٨٥م حتى عام ٢٠١٩م، بما يمثل ٣٥ عاماً، ووضع تقييمًا لأخذ العيّنات لمختلف المرئيات الفضائية الخاصة بالدراسة، وكشفت النتائج أن المناطق الإدارية شهدت نموًّا حضاريًّا هائلاً، وأن النمو العمراني في عام ٢٠١٩م كان ضعف مساحته في عام ١٩٨٥م.

وأما دراسة Ahmadi, et al (٢٠٢٣م)، فقد ركّزت على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات الجغرافية وبيانات الاستشعار عن بُعد؛ بهدف تقييم التغييرات في استخدام الأراضي، وقياس مدى التمدُّد العمراني في مدينة كابول عاصمة أفغانستان، وذلك خلال المدة من عام ١٩٩٣م إلى عام ٢٠٢١م. حيث استخدمت الدراسة Landsat5,8 للأعوام ١٩٩٣م و٢٠٠٨م، و٢٠٢١م، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج التفصيلية لمساحات النمو العمراني والغطاء النباتي، أبرزها: أن المساحة المبنية زادت بشكل كبير خلال مدة الدراسة من ١٣٧,٧كم٢ إلى ٣٦٤,٨كم٢، مما يشير إلى زيادة تقدر بنحو ٢٢٧,٢كم٢ من التوسع العمراني خلال مدة الدراسة، وانخفاض مساحات الغطاء النباتي من ٢٠٨,٥كم٢ إلى ١٢٦,٦كم٢، مما يشير إلى انخفاض قدرة – ٨١,٩كم٢.

وركز حسين وآخرون (٢٠٢٤م)، على تقييم أثر الدقة المكانية للمرئيات الفضائية في تصنيف الغطاءات الأرضية لمركز ومدينة نجع حمادي بمصر، وذلك لفترة زمنية تمتد من ١٩٩٠م حتى ٢٠٢٠م. حيث اهتمت بمعرفة مدى الدقة عن طريق دقة المستخدم، ودقة المنتج، والدقة الكلية، ومعامل كابا، بهدف توضيح أيهما أفضل من حيث الدقة المكانية. واعتمدت الدراسة على المنهج الموضوعي والمنهج التاريخي والسببي، كما استخدمت تقنيتَي نظم المعلومات الجغرافية، والاستشعار عن بُعد. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: تفاوت مستوى الدقة فيما بين المؤشرات المختلفة نتيجة لاختلاف مستوى الدقة المكانية لكل مرئية عن أخرى، وأثبتت الدراسة وجود تباين في مساحات الغطاءات الأرضية لمنطقة الدراسة بعضها بالزيادة وبعضها بالنقص، حيث بلغت مساحة العمران لعام ١٩٩٠م نحو ٣٦٩٦,٣ فدانًا، بنسبة ٤,٠٪، في حين بلغت لعام ٢٠٢٠م نحو ٦٣٥٨,٠ فدانًا، بنسبة ٦,٨٪. كما أوصت الدراسة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بُعد في دراسات اكتشاف التغيّر للأغطية الأرضية.

وأعدَّت Sahin, et al (٢٠٢٤م): خريطة ملائمة لاستخدام الأراضي الحضرية في منطقة مرسين بتركيا، معتمدة في ذلك على صور الأقمار الصناعية وعدد من الخوارزميات لقياس تغيّرات استخدام الأرض والغطاء الأرضي ومحاكاة النمو الحضري حتى عام ٢٠٢٧م، حيث كشفت النتائج عن الأنماط المكانية لملاءمة الأراضي والنمو الحضري المتوقع، مما يساعد صانعي القرار على اختيار المناطق المثلى للتنمية مع الحفاظ على السلامة البيئية، واتضح من خلال خريطة الملاءمة

الحضرية تلبية احتياجات الاستخدام لعام ٢٠٢٧م أن ٢٢٤٧,٣ هكتارًا من مناطق التحضّر الجديدة المحتملة تظهر ملاءمة عالية جداً للتوسع الحضري، بينما ما يقارب نحو ٧٤٤٠,١٢ هكتارًا يُصَنَّف ضمن مناطق الملاءمة المنخفضة جداً.

ورصد Alzahrani,et al (٢٠٢٤م): النمو العمراني لمدينة الباحة باستخدام صور الأقمار الصناعية، ونظم المعلومات الجغرافية للفترة من عام ٢٠٠٦م إلى عام ٢٠٢١م، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن التغييرات في شكل النمو العمراني خلال مدة الدراسة، وهل حدثت أي تغييرات في توزيع الغطاء الأرضي لنفس المدة، مع الإشارة إلى العوامل المساهمة في التغييرات العمرانية وتغيير استخدام الأرض للمدينة خلال هذه المدة. واعتمدت الدراسة على منهج التحليل المكاني لصور الأقمار الصناعية من خلال الدمج بين نظم المعلومات الجغرافية، والاستشعار عن بُعد للوصول إلى نتائج الدراسة التي كان من أبرزها: نمو مساحة المدينة بنسبة ٢٢١٪ من عام ٢٠٠٦م إلى عام ٢٠٢١م، وزادت المناطق الحضرية من ٦٠كم٢ إلى ١٣٣كم٢، مما يشير إلى زيادة التوسُّع العمراني في المدينة. وأوصت الدراسة بوضع مخطط شامل للمنطقة يدعم الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية وإمكانية تحقيق توازن في النمو الحضري للمنطقة.

وكشف Adhikari, et al (٢٠٢٤م): عن مدى التوسع الحضري في مدينة رانجبور في دولة بنغلادش من عام ٢٠٠٣م إلى عام ٢٠٢٣م من خلال استخدام التقنيات الجغرافية كنظم المعلومات الجغرافية وصور الأقمار الصناعية Landsat، واستخدام التصنيف الخاضع للإشراف. وذلك للكشف عن النمو العمراني في المنطقة. وتضمنت النتائج زيادة في معدل التوسع ومؤشر كثافة التوسع الحضري وطرق قياس المناطق الطبيعية في مدة الدراسة، ووصل إلى ما نسبته ١٦,٥٪ في عام ٢٠٢٣م، أي بزيادة قدرها ١٦ضعفًا على مدى عقدين، كما تشير هذه النتائج إلى النمو العمراني العشوائي والمتفرق مما يشكل تحديات تواجهه التنمية المستدامة في المنطقة.

وقاس Mishra,Maity (٢٠٢٤م): التغييرات في الغطاء الأرضي وتحليل ذلك على مدى ٢٤عاماً؛ من عام ١٩٩٩م إلى عام ٢٠٢٣م، في منطقة لكناو بالهند، وركَّزت على دراسة فئات مختلفة، كالمساحات المبنيّة، والأراضي الزراعية، والمسَطَّحَات المائية، والغطاء النباتي، والأراضي الطبيعية البور باستخدام عدد من المؤشرات لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى زيادة ملحوظة في المساحة المبنيّة من ٩,٠٤٪ في عام ١٩٩٩م إلى ٢٥,٩١٪ في عام ٢٠٢٣م.

واستخدمت صور الأقمار الصناعية لرصد التغييرات في استخدام الأرض، وأشارت الدراسة إلى وجود نمط حضري كثيف يؤدي إلى زيادة المساحة المبنية، وتقلّص الغطاء النباتي، وتغييرات في استخدامات الأراضي مرتبطة بالزيادة السكانية، وتوسعات البنية التحتية. وتؤكد هذه الدراسة على الحاجة إلى التخطيط الحضري المستدام لتحقيق التوازن بين التنمية الحضرية والحفاظ على البيئة.

وناقش أحمد، رشا (٢٠٢٥م) مدى فاعلية النَّمْذَجَة المكانيَّة للتوسع العمراني المستدام لمدينة أطفيح، واستخدمت تقنيات نُظُم المعلومات الجغرافية، وعمليات التعلُّم العميق لدراسة وتحليل التغيرات العمرانية المستقبلية في مدينة أطفيح بمحافظة الجيزة بمصر. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، والمنهج التاريخي، والنظري التحليلي، والمنهج الاستقرائي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أهمية دور النماذج الجغرافية في التنبؤ، وتحديد المناطق المناسبة للتوسُّع، مع ضرورة وجود استراتيجيات تخطيط للمنطقة بشكل شامل للحدّ من التوسّع العشوائي.

وطبَّق Koko (٢٠٢٥م): منهجيات المعلومات الجغرافية المكانية، وذلك بنمذجة النمو العمراني في مدن نيجيريا، ودور نُظم المعلومات في اتخاذ القرارات المستنيرة لتحقيق التنمية المستدامة. وحللت الدراسة عددًا من أساليب النَّمْذَجَة القائمة على نُظُم المعلومات الجغرافية منها: نماذج الأتمتة الخلوية، والتقييم متعدد المعايير، وأسلوب ماركوف، وعملية التحليل التسلسلي الهرمي. مشيرة إلى أهمية التكامل بين نُظُم المعلومات الجغرافية وتقنيات الاستشعار عن بُعد. وأظهرت النتائج مدى قدرة استخدام التقنيات المختلفة المعتمدة على نُظُم المعلومات كمنهج فعّال في معالجة التأثير السلبي للتحضُّر السريع في المراكز الحضرية والمدن، وأن الدمج بين هذه التقنيات يبين صحّة وموثوقية هذه النماذج التنبؤية. وأوصت الدراسة بالاستفادة من التقنيات الجغرافية المكانية في تحسين الإدارة الحضرية والتنمية العمرانية المستدامة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة مدى أهمية التكامل بين التقنيات الجغرافية كنُظُم المعلومات الجغرافية، والاستشعار عن بُعد، وصور الأقمار الصناعية، ودورها الفاعل في الكشف عن التغيرات العمرانية، ورصد وقياس مساحات هذه التغيرات مع اختلاف الأساليب

والطرق المتَّبعة لتحقيق أهداف كل دراسة، حيث تعد هذه الدراسات ثرية في أسلوبها ومنهجيتها العلمية، ومرتبطة بالمجال الموضوعي للدراسة الحالية. وقد تميزت الدراسة الحالية بالاعتماد على آلة دعم المتجهات، ومقارنة نتائجها على مدى سنوات مختلفة، كما ركَّزت الدراسة على الكشف عن مدى التغييرات في الغطاءات الأرضية لمدينة أملج من حيث مدى تراجعها أو تطورها، واكتشاف المناطق التي لم يحدث فيها أي تغيير خلال مدة الدراسة، وتحليل نتائجها إحصائيًّا، مع التأكيد على مدى فاعلية هذه التقنية في كشف تطور النمو العمراني لمدينة أملج، كما قارنت الدراسة من خلال إنشاء نقاط تقييم الدقة بين أعداد مختلفة لكل أصناف الغطاءات الأرضية، واكتشاف مدى فاعلية زيادة عيّنات التدريب، وزيادة عدد نقاط تقييم الدقة في اختلاف مؤشرات تقييم الدقة كمؤشر دقة المستخدم، ومؤشر دقة المنتج، ومؤشر كابا.

مصادر البيانات:

تنوَّعت مصادر البيانات الخاصة بالدراسة ما بين المصادر الرقمية والمصادر المكتبية، حيث تمثلت المصادر الرقمية في الحصول على البيانات من خلال المنصَّات الرقمية التالية:

١. هيئة المساحة الجيولوجية الأمريكية: تم تحميل المرئيات الفضائية لمدينة أُمْلُج من خلال موقعها الإلكتروني، وتمثلت في المرئية الفضائية Landsat5 لعام ٢٠٠٠م والمرئية الفضائية Landsat8 لعام٢٠٢٤م.

٢. الهيئة العامة للإحصاء: تم جمع البيانات الخاصة بتطور أعداد السكان وفق الجنسية (السعوديين وغير السعوديين) لمدينة أُمْلُج لعام ٢٠١٠م، وعام ٢٠٢٢م، ووفق النوع (الذكور والإناث).

٣. الخارطة الحضرية من خلال خدمات منصة بلدي وتم الحصول على خريطة مدينة أُمْلُج وحدودها المكانية من خلال خدمة الخارطة الحضرية.

٤. برنامج Diva-GIS وتم من خلاله تحميل الحدود الإدارية للمملكة العربية السعودية، لرسم خريطة المملكة العربية السعودية وإنتاجها.

كما اشتملت الدراسة على عدد من البيانات المكتبية تمثلت في الدراسات العربية والأجنبية، التي ارتبطت بموضوع الدراسة ومجاله.

الخطوات العملية لإعداد الدراسة

١. اختيار مشكلة البحث، ومنطقة الدراسة، ومدتها الزمنية.

٢. جمع البيانات الرقمية من المنصات المختلفة.

٣. جمع البيانات المكتبية.

٤. تحميل المرئية الفضائية Landsat5 لعام ٢٠٠٠م.

٥. تحميل المرئية الفضائية Landsat8 لعام٢٠٢٤م.

٦. فك الضغط لكل مرئيَّة واستخراجها من المجلد، وفرز بياناتها الوصفية، كما يتضح من خلال الجدول (٢).

جدول (٢): بيانات المرئيات الفضائية لمدينة أملج خلال مدة الدراسة

العام	1420هـ / 2000 م	1446هـ / 2024م
القمر الصناعي	Landsat5	Landsat8
المستشعر	TM	OLI_TIRS
عدد النطاقات الطيفية	7	11
التاريخ	12/3/2000	27/12/2024
الدقة المكانية	30م	30م

المصدر: إعداد الباحثة من خلال البيانات الوصفية للمرئيات من خلال موقع هيئة المساحة الجيولوجية الامريكية

٧. دمج النطاقات الخاصة بكل مرئية بحيث تكون كأنها مرئية واحدة يتم العمل عليها، وكل عام على حدة.

٨. رسم حدود مدينة أُمْلُج وحدّ التنمية لعام ٢٠٢٥م، وذلك بعد الحصول عليها من خدمة الخارطة الحضرية وإرجاعها جغرافيًّا وفق النظام الإحداثي للمسقط WGS1984 UTM Zone37N.

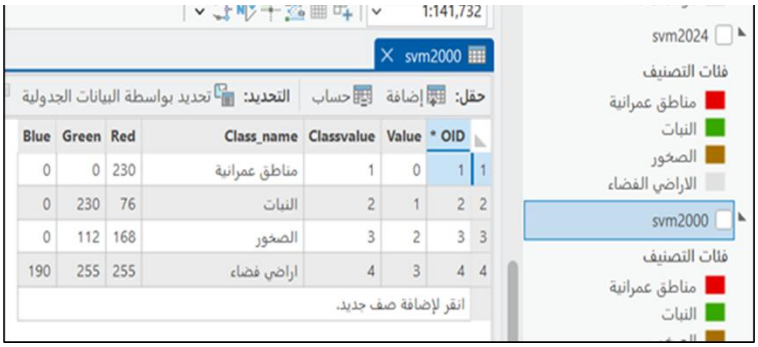
٩. تغير التركيب اللوني إلى ٧,٣,١ لكل مرئية على حدة، بحيث تعطي انعكاسًا أوضح لطبيعة الغطاء الأرضي، وأقرب للواقع، وتساعد على سهولة تصنيف غطاء الأرض عند أخذ عيّنات التدريب.

١٠. اقتصاص المرئيات بعد عمليات التحسين والمعالجة السابقة، بحيث يكون المجال المكاني لكل مرئية وفق حدود منطقة الدراسة.

١١. تحديد فئات التصنيف الخاصة بالدراسة، ويعد من نوع التصنيف الخاضع للأشراف، وتمثلت في أربع فئات لتصنيف الغطاءات الأرضية؛ الفئة الأولى كانت في فئة المناطق العمرانية التي تشمل المباني، والطرق، وغيرها من الاستخدامات البشرية التي ارتبطت بطرق النقل والمواصلات ومراكز الخدمة المختلفة، كالمساجد، والمستشفيات، والمدارس، والمصانع، وتدخل جميعها في الإنشاءات العمرانية المختلفة. وشملت الفئة الثانية النبات الذي يتضمن النباتات الطبيعية التي تنمو دون أي تدخل بشري، وكذلك النباتات التي ارتبطت بالتدخل البشري، كالمزارع، والمساحات الخضراء. وجاءت الفئة الثالثة لفئة الصخور التي تمثلت بالجبال والمناطق الصخرية في منطقة الدراسة. والفئة الرابعة للأراضي الفضاء، وهي الأراضي الطبيعية التي لم يحدث عليها أي تغيير، وتعد أراضٍ على طبيعتها لم يصل إليها التمدُّد العمراني، وتخلو من أي استخدامات مختلفة.

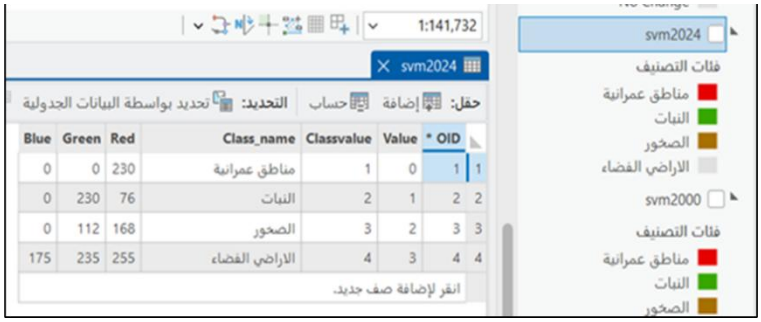
١٢. إنشاء جدول التصنيف وتحديد فئات التصنيف، والبدء بجمع عيّنات التدريب لكل فئة من أصناف الغطاء الأرضي على حدة، وتم تطبيق هذه الخطوة كذلك على المرئية الفضائية Landsat5 لعام ٢٠٠٠م والمرئية الفضائية Landsat8 لعام ٢٠٢٤م.

١٣.إجراء تصنيف خوارزميات التعلّم الآلي وفق خوارزمية آلة دعم المتجهات SVM لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م، كما يتضح من خلال الشكل (٥) والشكل (٦).



الشكل (٥): جدول البيانات لخوارزمية svm لعام ٢٠٠٠م

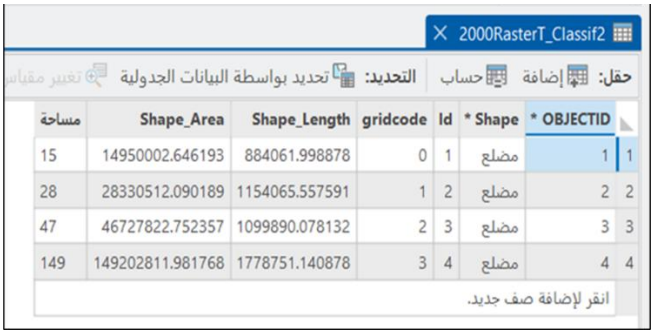
المصدر: اعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.



الشكل (٦): جدول البيانات لخوارزمية svm لعام ٢٠٢٤م

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

١٤. قياس مساحة كل فئة من أصناف الغطاء الأرضي لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م، بعد المعالجة الجغرافية من خلال جدول البيانات كما يتضح من خلال الشكل (٧) والشكل (٨).



2000RasterT_Classif2

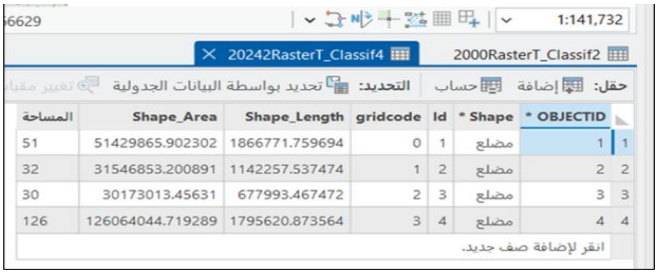
حقل: إضافة حساب | التحديد: تحديد بواسطة البيانات الجدولية | تغيير مقياس

مساحة	Shape_Area	Shape_Length	gridcode	Id	* Shape	* OBJECTID	
15	14950002.646193	884061.998878	0	1	مضلع	1	1
28	28330512.090189	1154065.557591	1	2	مضلع	2	2
47	46727822.752357	1099890.078132	2	3	مضلع	3	3
149	149202811.981768	1778751.140878	3	4	مضلع	4	4

انقر لإضافة صف جديد.

الشكل (٧): جدول قياس مساحات الغطاءات الأرضية لعام ٢٠٠٠م بعد المعالجة الجغرافية

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.



1:141,732

20242RasterT_Classif4 | 2000RasterT_Classif2

حقل: إضافة حساب | التحديد: تحديد بواسطة البيانات الجدولية | تغيير مقياس

المساحة	Shape_Area	Shape_Length	gridcode	Id	* Shape	* OBJECTID	
51	51429865.902302	1866771.759694	0	1	مضلع	1	1
32	31546853.200891	1142257.537474	1	2	مضلع	2	2
30	30173013.45631	677993.467472	2	3	مضلع	3	3
126	126064044.719289	1795620.873564	3	4	مضلع	4	4

انقر لإضافة صف جديد.

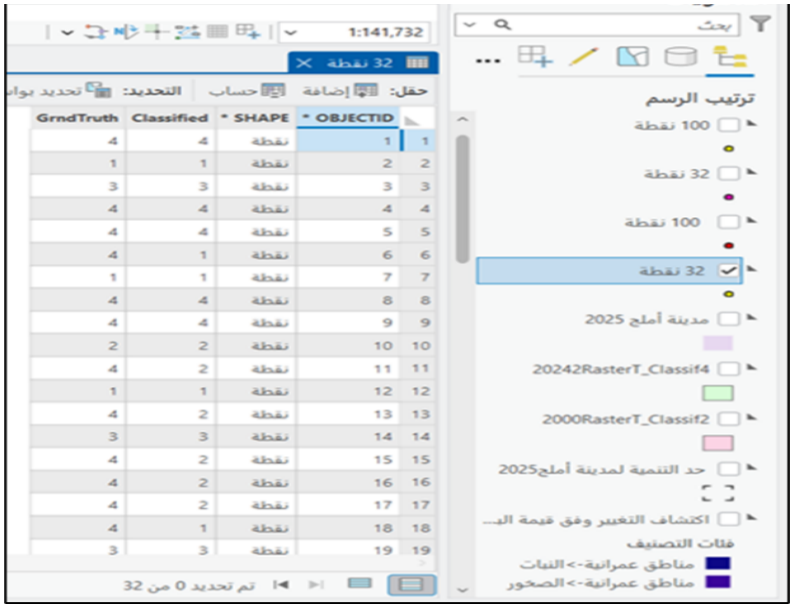
الشكل (٨): جدول قياس مساحات الغطاءات الأرضية لعام ٢٠٢٤م بعد المعالجة الجغرافية

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

١٥. التحقق من صحة ودقة خوارزميات تصنيف الغطاء الأرضي لعام ٢٠٠٠م وعام٢٠٢٤م، من خلال إنشاء نقاط تقييم الدقة.

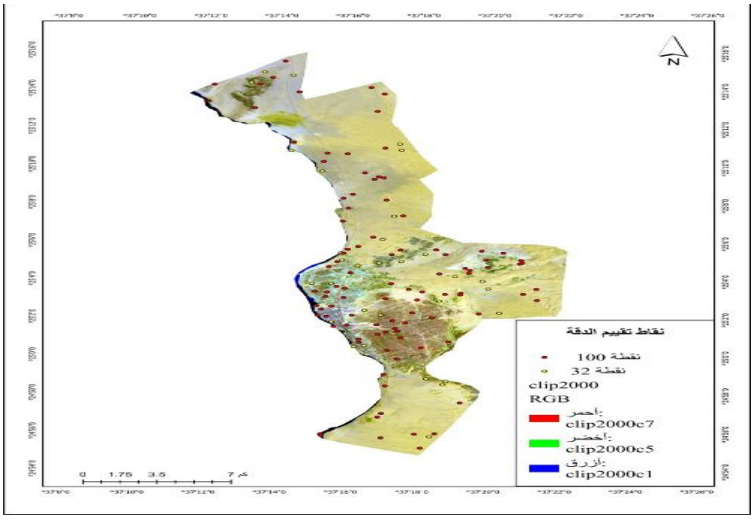
١٦. إنشاء نقاط تقييم الدقَّة على خرائط التصنيف المنتجة من خوارزمية آلة دعم المتجهات، وذلك لعامي ٢٠٠٠م و٢٠٢٤م من خلال اختيار طريقة العيّنة العشوائية المتساوية بـ ٣٢ نقطة تقييم، بحيث يكون لكل صنف ٨ نقاط تحقق، و١٠٠ نقطة تقييم، بحيث يكون لكل صنف ٢٥ نقطة تحقق، والمقارنة بين نتائجها المختلفة، وطُبِّقت على كلٍّ من المرئية الفضائية لمدينة أُمْلُج لعام ٢٠٠٠م، وكذلك عام ٢٠٢٤م.

كما يتضمن جدولاً للبيانات يشمل إجمالي نقاط الدقة، وكذلك عمودًا لنقاط البيانات المصنفة العشوائية وعمودًا آخر للبيانات المرجعية الصحيحة. كما يتضح من خلال الشكل (٩)، بعد ذلك تم التأكد من كل نقطة على حدة ومطابقتها من حيث المطابقة لموقعها على المرئية الفضائية الأساسية كنقاط مرجعية صحيحة، وتم تحديث كافة النقاط العشوائية بحيث تتم معرفة موقع كل نقطة على الخريطة المصَنَّفَة، وضمن أي صنف من الأصناف التي ركزت عليها الدراسة. ويتم حفظ البيانات بعد ذلك واكتمال جدول البيانات، وقد تم تطبيقها على عامَي ٢٠٠٠م و٢٠٢٤م. بعد ذلك تم إنشاء النقاط وتوزيعها على الخريطة، كما يتضح من الشكل (١٠)، والشكل (١١).



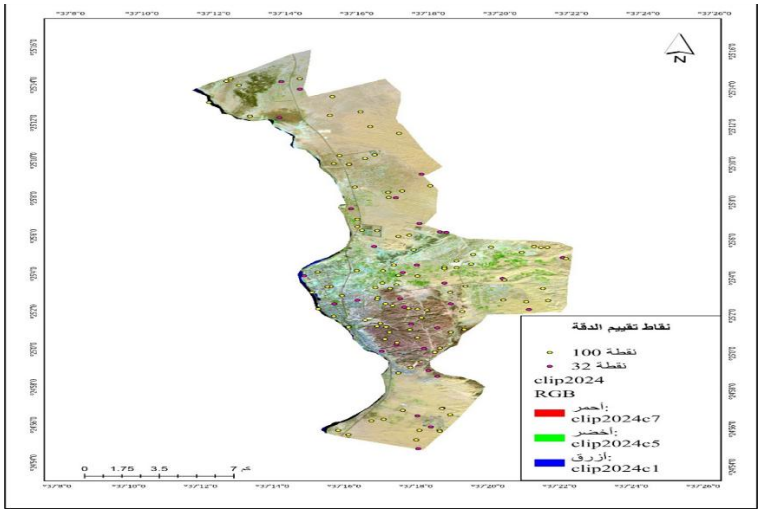
الشكل (٩): جدول بيانات نقاط تقييم الدقة وفق ٣٢نقطة تقييم لعام ٢٠٠٠م.

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.



شكل (١٠): نقاط تقييم الدقة لعام ٢٠٠٠م.

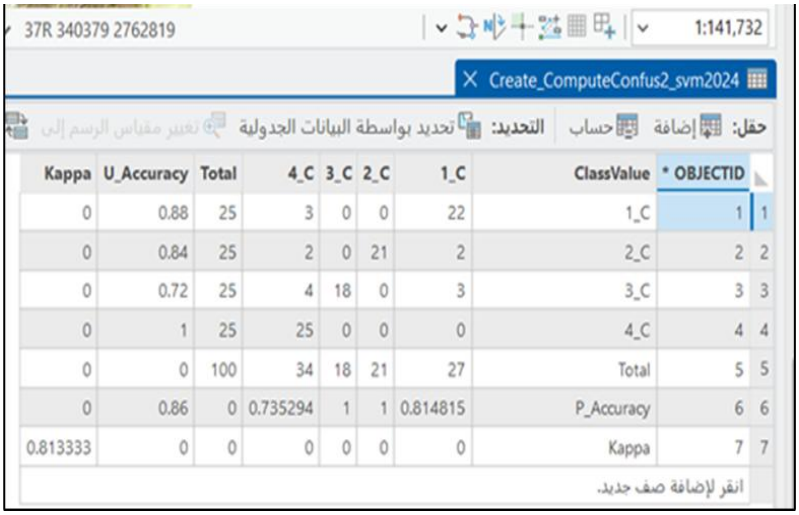
المصدر: إعداد الباحثة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.



شكل (١١): نقاط تقييم الدقة لعام ٢٠٢٤م

المصدر: إعداد الباحثة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

١٧.حساب دقّة التصنيف من خلال التأكد من الموقع المكاني لكل نقطة وفق الصنف الصحيح الخاص بها، وتحديد هل صُنِّفت من خلال الخوارزمية بشكل صحيح أم لا؟ حيث يتم وضع كل نقطة بما يقابلها بالموقع المكاني على المرئية الفضائية الأساس قبل التصنيف، ومن ثم المعالجة الجغرافية من خلال أداة مصفوفة الارتباك الحسابي. كما يتضح من خلال الشكل (١٢)



Kappa	U_Accuracy	Total	4_C	3_C	2_C	1_C	ClassValue	* OBJECTID	
0	0.88	25	3	0	0	22	1_C	1	1
0	0.84	25	2	0	21	2	2_C	2	2
0	0.72	25	4	18	0	3	3_C	3	3
0	1	25	25	0	0	0	4_C	4	4
0	0	100	34	18	21	27	Total	5	5
0	0.86	0	0.735294	1	1	0.814815	P_Accuracy	6	6
0.813333	0	0	0	0	0	0	Kappa	7	7
انقر لإضافة صف جديد.									

الشكل (١٢): جدول مصفوفة الارتباك لعام ٢٠٢٤م وفق ١٠٠ نقطة تقييم

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

وتم استخراج مصفوفة الارتباك الحسابي لكل من عامَي ٢٠٠٠ وعام ٢٠٢٤م، مع مقارنة الأصناف الخاصة بالغطاء الأرضي: (المناطق العمرانية، النبات، الصخور، الأراضي الفضاء)، كما قارنت الدراسة بين مقاييس الدّقّة المختلفة، كمقياس دقّة المستخدم، ومقياس دقّة المنتج، ومقياس كاباء، وبين عدد عيّنات التدريب لكل عام على حدة. وكشفت عن تأثير زيادة عيّنات التدريب على دقة النتائج المختلفة. وتعد دقة المستخدم User Accuracy: مقياسًا لوحدات البيكسل التي يتم تصنيفها بشكل صحيح من بين جميع وحدات البيكسل المصَنَّفَة كفئة معينة، وتنتمي باقي وحدات البيكسل المصَنَّفَة في هذه الفئة إلى فئة مختلفة، أو يتم تحديدها على أنها فئة مختلفة، وفقًا

للمعلومات المرجعية؛ كما يعرض صف الإجمالي عدد النقاط التي كان يجب تحديدها كفئة معينة وفقًا للبيانات المرجعيةArcGIS Pro 3.5. Esri,2025, Help Resources.

كما تشير دقة المنتج Product Accuracy: إلى أخطاء التنفيذ، ويتم فيه تصنيف وحدات البيكسل من فئة معروفة على أنها شيء آخر غير تلك الفئة. في هذه الحالة، تفتقد الفئة غير المنفّذة وحدات البيكسل وفقًا للبيانات المرجعية. ويعرض عمود الإجمالي عدد النقاط التي تم تحديدها كفئة معينة وفقًا للخريطة المصنفة، كما يوفّر مؤشر اتفاق كابا تقييمًا شاملاً لدقة التصنيف ArcGIS Pro 3.5. Esri,2025, Help Resources.

ويعد مقياس كابا، الذي يسمى باسم كابا كوهين Cohen Kappa من المقاييس الإحصائية التي تفيد لاختبار موثوقية البيانات، وهو أحد معاملات الارتباط الذي يتمثل بالصيغة الحسابية التالية:

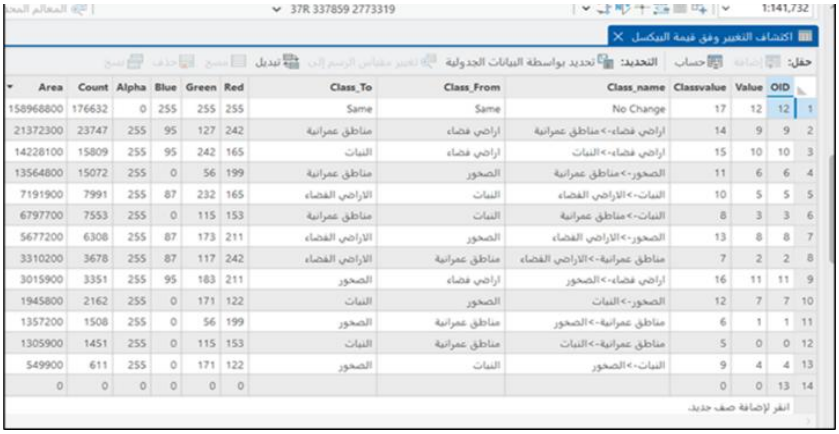
$$K = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

حيث تمثل Po الاتفاق النسبي الملحوظ بين المصنفين وتمثل Pe الاتفاق المتوقع. بمعنى أن مؤشر كابا يساوي (الاتفاق الملحوظ- الاتفاق المتوقع) / (١-الاتفاق المتوقع). حيث يكون الاتفاق الفعلي الملحوظ هو نسبة الحالات التي تم تصنيفها بنفس الطريقة بواسطة كلا النموذجين، والاتفاق العشوائي هو نسبة الحالات التي سيتم تصنيفها بنفس الطريقة بالصدفة. كما فسرت نتائج كابا كوهين كالتالي: القيم ٠ تشير إلى عدم وجود اتفاق، والقيم من ٠,٠١-٠,٠٢ تشير إلى اتفاق طفيف، والقيم من ٠,٢١-٠,٤٠ إلى اتفاق ضعيف، والقيم من ٠,٤١-٠,٦٠ تشير إلى اتفاق معتدل، والقيم من ٠,٦١-٠,٨٠ تدل على اتفاق قوي، والقيم من ٠,٨١-١,٠٠ تشير إلى اتفاق مثالي. (Sabharwal,2021).

استخدام تقنية كشف التغيير، حيث قارنت الدراسة من خلال هذه التقنية بين خوارزمية SVM لعام ٢٠٠٠م وخوارزمية SVM لعام ٢٠٢٤م، وذلك لاكتشاف التغير في الغطاء الأرضي وفق فئات التصنيف الأربع لمدينة أملج. وأظهرت الأداة خريطة جديدة تشمل كافة فئات التغيير، بالإضافة إلى جدول البيانات الخاصة بها، الذي يحتوي على البيانات الوصفية للخريطة المنتجة. كما يتضح من خلال الشكل (١٣)

حيث تمثل Po الاتفاق النسبي الملحوظ بين المصنفين وتمثل Pe الاتفاق المتوقع. بمعنى أن مؤشر كابا يساوي (الاتفاق الملحوظ- الاتفاق المتوقع) / (١-الاتفاق المتوقع). حيث يكون الاتفاق الفعلي الملحوظ هو نسبة الحالات التي تم تصنيفها بنفس الطريقة بواسطة كلا النموذجين، والاتفاق العشوائي هو نسبة الحالات التي سيتم تصنيفها بنفس الطريقة بالصدفة. كما فسرت نتائج كابا كوهين كالتالي: القيم ٠ تشير إلى عدم وجود اتفاق، والقيم من ٠,٠١-٠,٠٢ تشير إلى اتفاق طفيف، والقيم من ٠,٢١-٠,٤٠ إلى اتفاق ضعيف، والقيم من ٠,٤١-٠,٦٠ تشير إلى اتفاق معتدل، والقيم من ٠,٦١-٠,٨٠ تدل على اتفاق قوي، والقيم من ٠,٨١-١,٠٠ تشير إلى اتفاق مثالي. (Sabharwal,2021).

١٨. استخدام تقنية كشف التغيير، حيث قارنت الدراسة من خلال هذه التقنية بين خوارزمية SVM لعام ٢٠٠٠م وخوارزمية SVM لعام ٢٠٢٤م، وذلك لاكتشاف التغير في الغطاء الأرضي وفق فئات التصنيف الأربع لمدينة أملج. وأظهرت الأداة خريطة جديدة تشمل كافة فئات التغيير، بالإضافة إلى جدول البيانات الخاصة بها، الذي يحتوي على البيانات الوصفية للخريطة المنتجة. كما يتضح من خلال الشكل (١٣)



	OID	Value	Classvalue	Class_name	Class_From	Class_To	Red	Green	Blue	Alpha	Count	Area
1	12	12	17	No Change	Same	Same	255	255	255	0	176632	158968800
2	9	9	14	اراضي فضاء->مناطق عمرانية	اراضي فضاء	مناطق عمرانية	242	127	95	255	23747	21372300
3	10	10	15	اراضي فضاء->النبات	اراضي فضاء	النبات	165	242	95	255	15809	14228100
4	6	6	11	الصخور->مناطق عمرانية	الصخور	مناطق عمرانية	199	56	0	255	15072	13564800
5	5	5	10	النبات->الاراضي الفضاء	النبات	الاراضي الفضاء	165	232	87	255	7991	7191900
6	3	3	8	النبات->مناطق عمرانية	النبات	مناطق عمرانية	153	115	0	255	7553	6797700
7	8	8	13	الصخور->الاراضي الفضاء	الصخور	الاراضي الفضاء	211	173	87	255	6308	5677200
8	2	2	7	مناطق عمرانية->الاراضي الفضاء	مناطق عمرانية	الاراضي الفضاء	242	117	87	255	3678	3310200
9	11	11	16	اراضي فضاء->الصخور	اراضي فضاء	الصخور	211	183	95	255	3351	3015900
10	7	7	12	الصخور->النبات	الصخور	النبات	122	171	0	255	2162	1945800
11	1	1	6	مناطق عمرانية->الصخور	مناطق عمرانية	الصخور	199	56	0	255	1508	1357200
12	0	0	5	مناطق عمرانية->النبات	مناطق عمرانية	النبات	153	115	0	255	1451	1305900
13	4	4	9	النبات->الصخور	النبات	الصخور	122	171	0	255	611	549900
14	13	0	0				0	0	0	0	0	0

انقر لإضافة صف جديد.

الشكل (١٣): جدول بيانات اكتشاف التغيير وفق قيمة البيكسل

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

المناقشة والنتائج

أولاً: تحليل ونتائج تصنيف خوارزمية آلة دعم المتجهات SVM للغطاء الأرضي لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م:

من خلال استخدام تقنية نُظُم المعلومات الجغرافية تمت المعالجة الجغرافية بواسطة أدوات التحليل المكاني بتطبيق خوارزمية التعلم الآلي والمتمثلة في خوارزمية آلة دعم المتجهات لكل من عام ٢٠٠٠م وعام٢٠٢٤م، اعتمادًا على المرئية الفضائية Landsat5 لعام ٢٠٠٠م والمرئية الفضائية Landsat8 لعام٢٠٢٤م.حيث تم استخراج خريطتين لتصنيف الغطاءات الأرضية متضمنة الفئات التالية –بعد إكمال عيّنات التدريب الخاصة بكل صنف– وهي: (المناطق العمرانية، النبات، الصخور، الأراضي الفضاء). كما يتضح من خلال الشكل (١٤) لعام ٢٠٠٠م، والشكل (١٥) لعام ٢٠٢٤م.

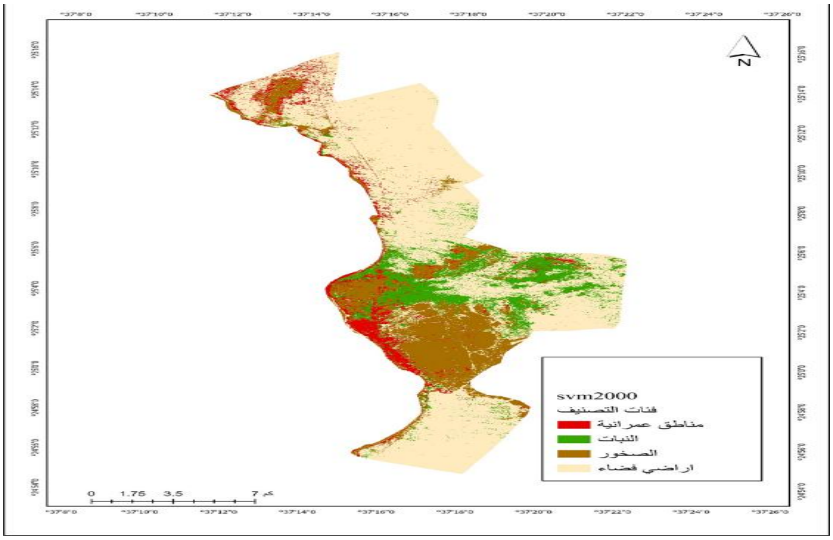
كما تم استخراج البيانات الحسابية من خلال جدول البيانات الخاص بكل خوارزمية مُصَنَّفَة، واستخدام أداة التحويل الخاصة بتحويل البيانات النقطية إلى المضلّع Raster To Polygon Conversion، وذلك لحساب مساحة كل صنف من أصناف الغطاء الأرضي على حدة، وطُبِّقت على عامي ٢٠٠٠م و٢٠٢٤م. ومن ثم استخراج النسب الخاصة بكل تصنيف.

وتشير نتائج تحليل خوارزمية آلة دعم المتَّجَهات لعام ٢٠٠٠م للغطاء الأرضي أن مساحة الأراضي الفضاء بلغت نحو ١٤٩كم٢، وهي تمثل المرتبة الأولى كأكبر صنف من أصناف الغطاء الأرضي، وذلك وفق نسبة تُقَدَّر بنحو ٦٢,٣٪ من مجموع فئات التصنيف. وجاء صنف الصخور في المرتبة الثانية بمساحة تُقَدَّر بنحو ٤٧كم٢، ونسبة بلغت نحو ١٩,٧٪، ثم جاء في المرتبة الثالثة صنف النبات بمساحة إجمالية تُقَدَّر بنحو ٢٨كم٢، ونسبة بلغت نحو ١١,٧٪، وأما المرتبة الرابعة والأخيرة فكان لصنف المناطق العمرانية، حيث تعد ذات المساحة الأصغر بالنسبة إلى بقية أصناف الغطاء الأرضي بمساحة تُقَدَّر بنحو ١٥كم٢، ونسبة بلغت نحو ٦,٣٪ من إجمالي نسب أصناف الغطاء الأرضي في منطقة الدراسة، حيث كان النمو العمراني مقتصرًا على قلب المدينة الذي أُنشئ حول قصر الأمارة القديمة، وامتدت حوله بعض المساكن والمنشآت العمرانية للسكان. ويلحظ أن المدينة تشهد نمًوا مكانيًّا محدودًا، اقتصر على المباني السكنية التي نمت حول

الطرق الرئيسة في تلك الفترة. حيث كان من النادر في تلك الفترة وجود المشاريع التنموية ومشاريع المرافق الخدمية ومشاريع التعليم العالي، والتي اتضح تأثيرها في الفترة الثانية للدراسة التي تمثل عام ٢٠٢٤م. كما أن أقرب تعداد سكاني من عام ٢٠٠٠م هو التعداد الذي صدر عام ٢٠١٠م من الهيئة العامة للإحصاء، بما يقرب بنحو ١٠ سنوات، وكان عدد السكان السعوديين نحو ٣١٤٩٨ نسمة وبنسبة ٨٣,٤٢٪ من إجمالي عدد السكان. وبلغ عدد الذكور السعوديين نحو ١٥٤٣٦نسمة وبنسبة ٤٩٪، وعدد الإناث السعوديات نحو ١٦٠٦٢نسمة وبنسبة بلغت نحو ٥٠,٩٩٪. ويلحظ أن هناك ارتفاعًا طفيفًا في عدد الإناث مقارنة بالذكور. ويرجع ذلك إلى هجرة السكان الذكور إلى المدن الأخرى كمدينة ينبع ورابغ والمدينة المنورة وجدة، بحثاً عن فرص التعليم، والفرص الوظيفية في المجالات المتنوعة. في حين بلغ عدد السكان غير السعوديين نحو ٦٢٥٩ نسمة بنسبة بلغت نحو ١٦,٥٧٪ من إجمالي عدد السكان. وبلغ عدد الذكور غير السعوديين نحو ٤٧٠٦ نسمة وبنسبة بلغت نحو ٧٥,١٨٪. ويلحظ تفوق نسبة الذكور على الإناث، حيث بلغ عدد الإناث غير السعوديات نحو ١٥٥٣ نسمة بما يبلغ نحو ٢٤,٨١٪. ويلاحظ كذلك قلة أعداد السكان غير السعوديين مقارنة بعدد السكان السعوديين خلال هذه المدة الزمنية، كما يلحظ أن الذكور غير السعوديين يمثلون نسبة أعلى من الإناث؛ وذلك للعمل في مهنة الزراعة وما يرتبط بها من أنشطة اقتصادية، بالإضافة إلى بعض الأعمال والمهن الأخرى التي استقطبت عددًا من الذكور أعلى من الإناث كمهن الصيد على ساحل البحر الأحمر، والأسواق التجارية المحلية وبعض أعمال المشاريع الصناعية. كما تشير نتائج تحليل خوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م للغطاء الأرضي أن نتائج التصنيف للغطاء الأرضي جاءت مختلفة في مساحات التصنيف لكل صنف والمراتب الخاصة بها عن عام ٢٠٠٠م، حيث لا تزال الأراضي الفضاء تتصدر المرتبة الأولى لكن بمساحة أقل عن عام ٢٠٠٠م، حيث قدِّرت مساحة الأراضي الفضاء لعام ٢٠٢٤م بمساحة بلغت نحو ١٢٦كم٢ وبنسبة تُقَدَّر بنحو ٥٢,٧٪. وبنقص بلغ ٢٣كم٢ من مساحة الأراضي الفضاء عن عام ٢٠٠٠م. ويرجع النقص في مساحة الأراضي الفضاء إلى التنمية العمرانية التي شهدتها مدينة أملج. وتقدم صنف المناطق العمرانية من المرتبة الرابعة في عام ٢٠٠٠م إلى المرتبة الثانية في عام ٢٠٢٤م، حيث قدّرت مساحة المناطق العمرانية بنحو ٥١كم٢، وبنسبة بلغت نحو ٢١,٣٪. بزيادة بلغت نحو ٢٣كم٢. ومثَّل صنف النبات

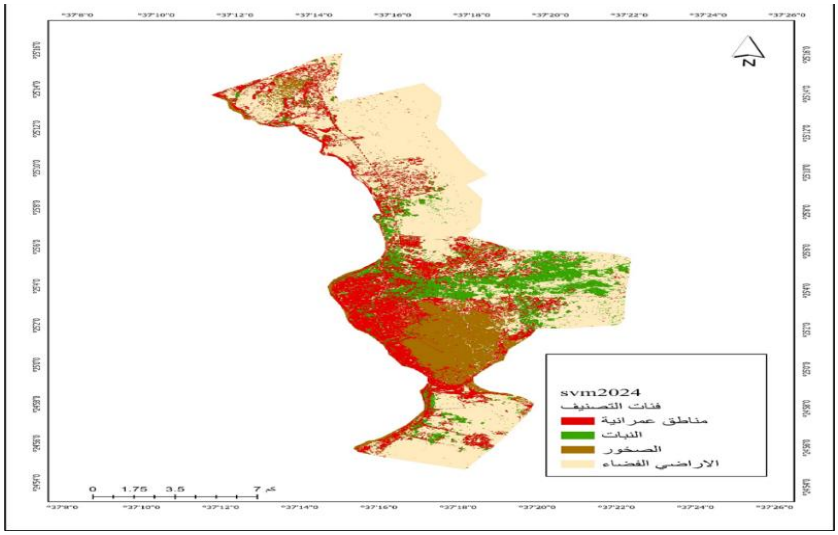
نفس المرتبة الثالثة بمساحة تُقَدَّر بنحو ٣٢كم٢، وبنسبة تُقَدَّر بنحو ١٣,٤٪. بزيادة عن عام ٢٠٠٠م بما يبلغ ٤كم٢. وحصل صنف الصخور على المرتبة الرابعة والأخيرة بإجمالي مساحة تقدّر بنحو ٣٠كم٢، ونسبة بلغت نحو ١٢,٦٪ من إجمالي أصناف الغطاء الأرضي، وذلك بنقص عن عام ٢٠٠٠م يُقَدَّر بنحو ١٧كم ٢، كما يتضح من خلال الجدول رقم (٣)، والشكل (١٦). ويعد تراجع مساحات صنف الأراضي الفضاء وتقدّم صنف المناطق العمرانية بما يبلغ زيادة مقدراها نحو ٢٣كم٢. إلى ما مرت به مدينة أملج من تغيرات سكانية، وعمرانية، وتنموية بعد عام ٢٠١٠م، واستمرت لعام ٢٠٢٢م وهي سنة التعداد التي تسبق المدة الثانية من الدراسة لعامين، وحتى عام ٢٠٢٤م. حيث بلغ إجمالي السكان السعوديين وفق التعداد العام للسكان لعام ٢٠٢٢م نحو ٣٢١٠٧نسمة وبنسبة ٦٩,٤٥٪ من إجمالي عدد السكان. وبلغ عدد الذكور السعوديين نحو ١٦٠٩٢نسمة وبنسبة ٥٠,١١٪، وعدد الإناث السعوديات نحو ١٦٠١٥نسمة وبنسبة بلغت نحو ٤٩,٨٨٪. ويلحظ تفوق عدد الذكور على عدد الإناث، وتراجع أعداد الإناث. ويرتبط هذا بوجود فرص التعليم، كالكلية الجامعية بأملج التي افتتحت في عام ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، والكلية التقنية للبنين التي أنشئت في عام ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م. والمشاريع الصناعية التي وفرت فرصاً وظيفية ساعدت على تقليل هجرة الذكور السعوديين إلى مدن أخرى. فكل هذه العوامل أدت إلى زيادة عدد السكان السعوديين عن عام ٢٠٠٠م بما يُقدَّر بنحو ٦٠٩نسمة وبنسبة بلغت نحو ٧,١٨٪ من إجمالي السكان. كما بلغ عدد السكان غير السعوديين في تعداد السكان لعام ٢٠٢٢م نحو ١٤١٢٢ نسمة بنسبة بلغت نحو ٣٠,٥٤٪ من إجمالي عدد السكان. وبلغ عدد الذكور غير السعوديين نحو ١٢٢١٦ نسمة وبنسبة بلغت نحو ٨٦,٥٠٪. ويلحظ تفوق عدد الذكور بشكل كبير على عدد الإناث، حيث بلغ عدد الإناث غير السعوديات نحو ١٩٠٦ نسمة بما يبلغ نحو ١٣,٤٩٪. وهذا تشير إلى زيادة عدد غير السعوديين من عام ٢٠٠٠م إلى عام ٢٠٢٢م بما يبلغ نحو ٧٨٦٣ نسمة، وهي بذلك تمثل زيادة أعلى من عدد السكان السعوديين بنسبة تبلغ نحو ٩٢,٨١٪. وترجع زيادة السكان –بشكل عام– لما شهدته مدينة أملج من مشاريع تنموية ارتبطت برؤية المملكة العربية السعودية، كمشاريع المنتجعات السياحية، وتحسين الواجهات البحرية، ومشاريع النقل والمواصلات، ومشاريع المدن والخدمات الفندقية، وتطور المرافق والخدمات. "وعناصر الجذب السياحي المختلفة كتطوير شاطئ

الدقم السياحي، والكورنيش الجنوبي، والحدائق العامة، والمناطق الترفيهية، إضافة إلى المشاريع التنموية التي تسهم في رفع جودة الحياة وتوفير فرص العمل وتعزيز الاستثمار السياحي". وكالة الأنباء السعودية، ٢٠٢٥. كما أطلق مشروع البحر الأحمر على ساحل البحر الأحمر، الذي يمتد بين مدينة أملج والوجه، وافتتح مطار البحر الأحمر الدولي في عام ٢٠٢٣م، وهو يقع في منطقة تلاقي القارات الثلاث آسيا وأفريقيا وأوروبا، بمسافة تبعد عن ساحل البحر الأحمر بنحو ١٢,٢٤كم٢. وبالقرب من مدينة أملج بمسافة تُقَدَّر بنحو ٦٧,٦كم٢، وهكذا فقد حصلت زيادة السكان نتيجة لتطور مشاريع التنمية والعمران والسياحة التي تتطلب وجود الأيدي العاملة، مما يتطلب توفر أماكن للسكن ومد للمخططات العمرانية والطرق، وجميع هذه المشاريع أثرت في الغطاءات الأرضية للمنطقة وغيَّرتها من مناطق أراضي فضاء إلى مناطق عمرانية بزيادة من عام ٢٠٠٠م إلى عام ٢٠٢٤م بنحو ٢٣كم٢.



شكل (١٤): خريطة تصنيف الغطاء الأرضي وفق خوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م

المصدر: إعداد الباحثة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2



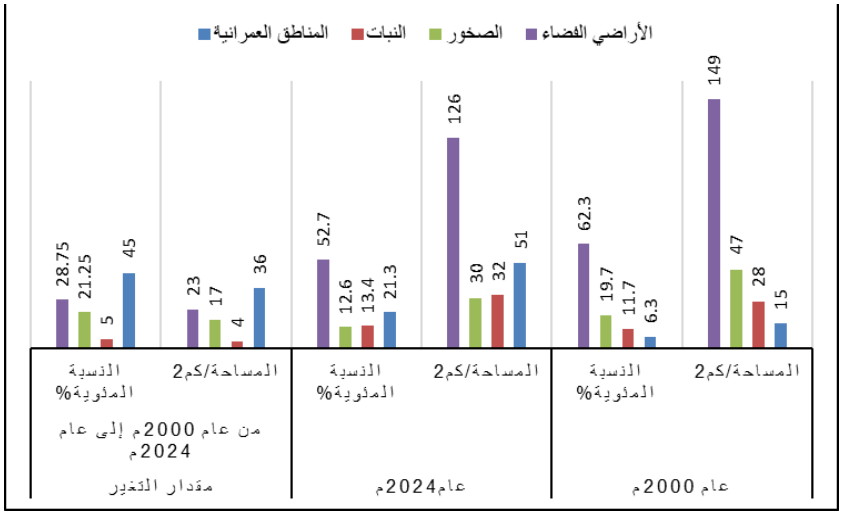
شكل (١٥): خريطة تصنيف الغطاء الأرضي وفق خوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م

المصدر: إعداد الباحثة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2

جدول (٣): بيانات تصنيف الغطاء الأرضي لمدينة أملج خلال مدة الدراسة

الرقم	فئة التصنيف	عام 2000م		عام2024م		مقدار التغير من عام 2000م إلى عام 2024م	
		المساحة/كم٢	النسبة المئوية%	المساحة/كم٢	النسبة المئوية%	المساحة/كم٢	النسبة المئوية%
١	المناطق العمرانية	15	6.3	51	21.3	36	45
٢	النبات	28	11.7	32	13.4	4	5
٣	الصخور	47	19.7	30	12.6	17	21.25
٤	الأراضي الفضاء	149	62.3	126	52.7	23	28.75
المجموع		239	100	239	100	80	100

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة



شكل (١٦): مساحة ونسب أصناف الغطاء الأرضي وفق خوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م.

إعداد الباحثة اعتمادًا على الجدول (٣).

ثانياً: تحليل ونتائج دقة تصنيف خوارزمية آلة دعم المتجهات SVM للغطاء الأرضي لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م:

سعت هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة بين أعداد عيّنات التدريب وزيادة عدد عيّنات نقاط تقييم التحقّق؛ للكشف عن مدى زيادة الدِّقَّة مع زيادة عينات التدريب لكل فئة من فئات التصنيف بمنطقة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تفاوتًا في نتائج الدِّقَّة لكل تصنيف، سواء وفق مؤشر دقة المنتج، أو دقة المستخدم، وكذلك وفق مؤشر كابا خلال مدة الدراسة للمدينة، ووفق الأعداد المختلفة لنقاط التقييم. وتشير نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م للغطاء الأرضي وفق ٣٢ نقطة تقييم إلى أن إجمالي عدد النقاط الصحيحة لعيّنات التدريب وفق نقاط التقييم التي تبلغ نحو ٣٢ نقطة تقييم بلغت نحو ٢٣ نقطة صحيحة من أصل ٣٢ نقطة تقييم بدقّة مستخدم بلغت نحو ٠,٧١، حيث حصلت فئة الصخور والأراضي الفضاء على دقة مُستخدم بلغت نحو ١، كما حصلت المناطق العمرانية على دقة

مُستخدم بلغت نحو ٠,٦٢. في حين جاءت دقّة المستخدم لفئة النبات نحو ٠,٢٥. وجاءت نتائج دقة المنتج كالتالي: بلغت دقّة المنتج نحو ١ لكل من فئة المناطق العمرانية والنبات، كما حصلت فئة الصخور على دقّة المنتج بنحو ٠,٨٨. وكانت دقة المنتج لفئة الأراضي الفضاء تبلغ نحو ٠,٥. وبلغ مؤشر كابا نحو ٠,٦٢. كما يتضح من الجدول (٤).

جدول (٤): نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م للغطاء الأرضي وفق ٣٢ نقطة تقييم

الرقم	فئات التصنيف	المناطق العمرانية	النبات	الصخور	الأراضي الفضاء	المجموع	دقة المستخدم	كابا
1	المناطق العمرانية	5	0	1	2	8	0.625	0
2	النبات	0	2	0	6	8	0.25	0
3	الصخور	0	0	8	0	8	1	0
4	الأراضي الفضاء	0	0	0	8	8	1	0
5	المجموع	5	2	9	16	32	0	0
6	دقة المنتج	1	1	0.8889	0.5	0	0.71875	0
7	كابا	0	0	0	0	0	0	0.625

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2

وتوصلت الدراسة إلى نتائج مختلفة مع زيادة عدد نقاط التقييم لنفس الخوارزمية الخاصة في عام ٢٠٠٠م، من ٣٢ إلى ١٠٠ نقطة تقييم. حيث تشير نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م للغطاء الأرضي وفق ١٠٠ نقطة تقييم إلى أن إجمالي عدد النقاط الصحيحة بعد تقييم الدقة لعيّنات التدريب بلغ نحو ٧٣ نقطة صحيحة من أصل ١٠٠ نقطة تقييم، بدقة مُستخدم بلغت نحو ٠,٧٣. حيث حصلت فئة الأراضي الفضاء على دقة مُستخدم بلغ نحو ١. في حين جاءت فئة الصخور بدقة مُستخدم بلغت نحو ٠,٧٦. وجاءت دقة المستخدم لفئة صنف المناطق العمرانية بدقة مُستخدم بلغ نحو ٠,٦٤. في حين بلغت دقة المستخدم لفئة النبات نحو ٠,٥٢. كما بلغت دقة المنتج نحو ١ في كلٍّ من فئة تصنيف المناطق العمرانية، والصخور، وحصلت فئة صنف النبات على دقة المنتج بنحو ٠,٩٢. وحصلت فئة صنف الأراضي الفضاء على دقة المنتج بنحو ٠,٤٩. كما بلغ مؤشر كابا نحو ٠,٦٤. كما يتضح

من خلال الجدول (٥). ويلاحظ أن زيادة نقاط التقييم تمثل العامل الأول في زيادة عدد النقاط الصحيحة، مما أثر بدوره في زيادة دقّة المستخدم فارتفعت دقة المستخدم مثلاً في المناطق العمرانية عام ٢٠٠٠م من ٠,٦٢ إلى ٠,٦٤، وعلى الرغم من صغر مساحة النطاق العمراني خلال هذا العام إلا أن دقة المستخدم أصبحت أعلى نتيجة لما وفرته نقاط التقييم من إمكانية مطابقتها لنقاط التصنيف ضمن صنف المناطق العمرانية، كما صنفت بعض المناطق العمرانية في صنف الأراضي الفضاء بما يبلغ ٥ نقاط لعام ٢٠٠٠م و٨ نقاط لعام ٢٠٢٤م، وهذا يعود إلى إن بعض المناطق العمرانية تقع ضمن حيز مكاني يرتبط بالصنف الآخر وهو صنف الأراضي الفضاء، حيث إن عينات التدريب أخذت من مناطق يتجاور فيها البيكسل الخاص بالمناطق العمرانية مع البيكسل المخصص لصنف الأراضي الفضاء. في حين أن صنف الأراضي الفضاء حصل على دقة مستخدم بلغت ١ في عام ٢٠٠٠م وعام٢٠٢٤م، وهذا يعود لكِبر مساحة هذا الصنف في كل فترات الدراسة، مما يقلل من نسبة الخطأ في تصنيف البيكسل الخاص به.

جدول (٥): نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م للغطاء الأرضي وفق ١٠٠ نقطة تقييم

الرقم	فئات التصنيف	المناطق العمرانية	النبات	الصخور	الأراضي الفضاء	المجموع	دقة المستخدم	كابا
1	المناطق العمرانية	16	1	0	8	25	0.64	0
2	النبات	0	13	0	12	25	0.52	0
3	الصخور	0	0	19	6	25	0.76	0
4	الأراضي الفضاء	0	0	0	25	25	1	0
5	المجموع	16	14	19	51	100	0	0
6	دقة المنتج	1	0.9285	1	0.4901	0	0.73	0
7	كابا	0	0	0	0	0	0	0.64

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2

وتشير نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م للغطاء الأرضي وفق ٣٢ نقطة تقييم إلى أن إجمالي عدد نقاط التقييم الصحيحة لعيّنات التدريب بلغ نحو ٢٧ نقطة

تقييم صحيحة من أصل ٣٢ نقطة تقييم وفق إجمالي دقة المستخدم التي بلغت نحو ٠,٧٩. حيث حصلت فئة الأراضي الفضاء وفئة الصخور على دقة مُستخدم بلغت نحو ١. في حين بلغت دقة المستخدم لفئة صنف المناطق العمرانية نحو ٠,٧٥. وحصلت فئة صنف النبات على نحو ٠,٦٢ لدقة المستخدم. كما بلغت دقة المنتج نحو ١ لكلٍّ من فئة صِنفي المناطق العمرانية، والنبات، وحصلت فئة الصخور على ٠,٨٨ لدقة المنتج. كما بلغت دقة المنتج في فئة صنف الأراضي الفضاء نحو ٠,٦٦. وبلغ مؤشر كابا نحو ٠,٧٩ كما يتضح من خلال الجدول (٦). وهنا يتضح مدى أثر التغير في مساحات كل صنف من أصناف الدراسة وتأثيره على زيادة دقة التقييم. وبمقارنة دقة المستخدم وفق ٣٢ نقطة تقييم لكل من عامي ٢٠٠٠م و٢٠٢٤م يتضح مدى زيادة الدقة على الرغم من عدم زيادة عدد نقاط التقييم، وهنا يتضح العامل الثاني الذي يسهم في زيادة دقة التقييم وهو مساحة الصنف الذي يرتبط بعيّنات التدريب، فمثلاً المناطق العمرانية تبلغ مساحتها في عام ٢٠٠٠م نحو ١٥كم٢ كانت دقة المستخدم فيها ٣٢ نقطة تقييم تبلغ نحو ٠,٦٢، وفي عام ٢٠٢٤م بلغت مساحة المناطق العمرانية نحو ٥١كم٢ ووصلت دقة المستخدم فيها ٣٢ نقطة إلى ٠,٧٥. وهكذا فإن الزيادة في مساحة صنف المناطق العمرانية التي بلغت نحو ٣٦كم٢، كان لها دور مهم في زيادة دقة التصنيف، كما يلحظ تأثير مساحة الصنف بشكل واضح في صنف النبات، حيث بلغت مساحته في عام ٢٠٠٠م نحو ٢٨كم٢، فكانت دقة المستخدم فيها ٣٢ نقطة تقييم تبلغ نحو ٠,٥٢، وفي عام ٢٠٢٤م بلغت مساحة النبات نحو ٣٢كم٢، ووصلت دقة المستخدم فيها من ٣٢ نقطة إلى ٠,٦٢. وتعتبر مساحة الصنف هنا ذات تأثير محدود، فكانت زيادة مساحة صنف النبات تتمثل بما يبلغ نحو ٤كم٢ فقط، وتؤكد الدراسة من خلال هذه النتيجة على تأثير العامل الثالث على جودة التصنيف والمتمثل في دقة أخذ عينات التدريب، حيث ينبغي أن يتم انتقاء عينات التدريب بعناية، مما يستوجب أن البيكسل الواحد يمثل الصنف حقيقة. ومن أخطاء أخذ عينات التدريب بشكل عشوائي أن هناك أنواعًا أخرى من الأصناف التي تقع في مناطق تلاقي، فغالبية نسبة الخطأ تكون مثلاً في وجود النبات على سفوح الجبال، وبالتالي تلاقيها مع صنف الصخور، أو تداخل صنف النبات مع المباني يدخل ضمن صنف المناطق العمرانية، وغيرها من التداخلات في الحيز المكاني الواحد.

جدول (٦): نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م للغطاء الأرضي وفق ٣٢ نقطة تقييم

الرقم	فئة التصنيف	المناطق العمرانية	النبات	الصخور	الأراضي الفضاء	المجموع	دقة المستخدم	كابا
1	المناطق العمرانية	6	0	1	1	8	0.75	0
2	النبات	0	5	0	3	8	0.625	0
3	الصخور	0	0	8	0	8	1	0
4	الأراضي الفضاء	0	0	0	8	8	1	0
5	المجموع	6	5	9	12	32	0	0
6	دقة المنتج	1	1	0.88889	0.66667	0	0.84375	0
7	كابا	0	0	0	0	0	0	0.79167

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2

وعند استخدام عدد أعلى من نقاط التقييم لنفس الخوارزمية الخاصة بعام ٢٠٢٤م من ٣٢ إلى ١٠٠ نقطة تقييم، توصلت الدراسة إلى أن النتائج جاءت مختلفة وأعلى دقة تؤكد على فاعلية العامل الأول في زيادة التقييم. حيث تشير نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م للغطاء الأرضي وفق ١٠٠ نقطة تقييم أن عدد نقاط التقييم الصحيحة بلغت نحو ٨٦ نقطة من أصل١٠٠ نقطة تقييم، بدقة مستخدم بلغت نحو ٠,٨٦. وحصلت فئة صنف الأراضي الفضاء على دقة مُستخدم تبلغ نحو ١. وبلغت دقة المستخدم لفئة صنف المناطق العمرانية نحو ٠,٨٨. وجاءت فئة صنف النبات بدقة مستخدم تبلغ نحو ٠,٨٤. في حين بلغت دقة المستخدم لصنف فئة الصخور نحو ٠,٧٢. كما بلغت دقة المنتج ١ لكلٍّ من فئة صنف النبات، والصخور، وحصلت فئة صنف المناطق العمرانية على دقة المنتج التي بلغت نحو ٠,٨١، وفي فئة صنف الأراضي الفضاء بلغت دقة المنتج نحو ٠,٧٣. كما بلغ مؤشر كابا نحو ٠,٨١. كما يتضح من خلال الجدول (٧). ويتضح أثر عامل زيادة نقاط التقييم في زيادة دقة التقييم، حيث بلغت دقة المستخدم وفق ١٠٠نقطة تقييم لعام ٢٠٠٠م لصنف النبات نحو ٠,٥٢، وبلغت دقة المستخدم لصنف النبات لعام ٢٠٢٤م وفق ١٠٠ نقطة تقييم نحو ٠,٨٤. ويتضح زيادة دقة المستخدم، حيث ساهمت زيادة مساحة النبات بشكل إيجابي ومؤثر في سهولة أخذ عينات التدريب لإنتاج

خوارزمية التصنيف، مما انعكس على جودة عينات التدريب مباشرة، التي أدت للوصول إلى نتائج دقيقة بشكل ملحوظ.

جدول (٧): نتائج تقييم الدقة لخوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م للغطاء الأرضي وفق ١٠٠ نقطة تقييم

الرقم	فئات التصنيف	المناطق العمرانية	النبات	الصخور	الأراضي الفضاء	المجموع	دقة المستخدم	كابا
1	المناطق العمرانية	22	0	0	3	25	0.88	0
2	النبات	2	21	0	2	25	0.84	0
3	الصخور	3	0	18	4	25	0.72	0
4	الأراضي الفضاء	0	0	0	25	25	1	0
5	المجموع	27	21	18	34	100	0	0
6	دقة المنتج	0.81481	1	1	0.73529	0	0.86	0
7	كابا	0	0	0	0	0	0	0.81333

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2

ثالثاً: تحليل ومقارنة نتائج دقة نقاط التقييم لخوارزمية آلة دعم المتجهات svm

دقة المستخدم User Accuracy

- تشير الدراسة إلى أنه كلما زاد عدد نقاط التقييم لعيّنات التدريب زادت دقة المستخدم، حيث تشير نتائج خوارزميةsvm لعام ٢٠٠٠م، إلى أن دقة المستخدم لـ ٣٢ نقطة تقييم بلغ نحو ٠,٧١، و١٠٠ نقطة تقييم لنفس عيّنات التدريب بلغ نحو ٠,٧٣.
- توصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد عدد عيّنات التدريب كانت نتائج تقييم دقة المستخدم أعلى، حيث أكدت نتائج تقييم دقة المستخدم في خوارزمية svm لعام ٢٠٢٤م وفق ٣٢ نقطة تقييم أن دقة المستخدم بلغت نحو ٠,٨٤، في حين بلغت دقة المستخدم لـ ١٠٠ نقطة تقييم نحو ٠,٨٦. وارتفعت عيّنات التدريب من عام ٢٠٠٠م إلى عام ٢٠٢٤م في فئات

التصنيف خصوصًا في فئتي العمران، وصنف النبات، مما مكّن من أخذ عيّنات أكبر لنفس الفئة التي أثرت إيجابًا في نتائج زيادة دقة المستخدم.

- أبرزت الدراسة تأثير مساحة الصنف كعامل مهم في دقة المستخدم، فالعلاقة بين زيادة دقة التقييم وزيادة مساحة الصنف علاقة طردية، فكلما زادت مساحة الصنف ساعد ذلك على سهولة أخذ عينات التدريب، مما يؤدي إلى جودة عينات التدريب، وبالتالي ارتفاع دقة المستخدم.

دقة المنتج Product Accuracy

- توصلت الدراسة إلى أن دقة المنتج لخوارزمية svm لعام ٢٠٠٠م لفئة صنف العمران وفق ٣٢ نقطة تقييم بلغ نحو ١، وبلغت نتيجته كذلك وفق ١٠٠ نقطة تقييم نحو ١. وحصلت فئة صنف النبات على دقة المنتج بنحو ١ لـ ٣٢ نقطة تقييم ودقة منتج بنحو ٠,٩٢ وفق ١٠٠ نقطة تقييم، ويرجع تراجع قيمة مؤشر دقة المنتج هنا إلى صِغر مساحة صنف فئة النبات في ٣٢ نقطة فكانت أقل كعدد نقاط تقييم، ووقعت ضمن المكان الصحيح ضمن الحيز المكاني لفئة صنف النبات، واتضح أن التراجع لدقة ٠,٩٢ يعود إلى أن بعض نقاط التقييم لم تكن ضمن فئة النبات وإنما وُضعت ضمن فئة الأراضي الفضاء، وهذا يعود إلى أن البيكسل الخاص بالنبات يجاور البيكسل الخاص بفئة صنف الأراضي الفضاء نتيجة اختلاف الانعكاسات الطيفية لكل بيكسل.

- يلحظ ارتفاع دقة المنتج في فئة الصخور، حيث بلغت نحو ٠,٨٨ وفق ٣٢ نقطة تقييم، ووصلت إلى ١ وفق ١٠٠ نقطة تقييم، بينما انخفضت دقة المنتج في الأراضي الفضاء من ٠,٥٠ وفق ٣٢ نقطة تقييم إلى ٠,٤٩ وفق ١٠٠ نقطة تقييم؛ وذلك لزيادة عدد النقاط غير الصحيحة التي كانت في مناطق طرفية بين فئة صنف الأراضي الفضاء وفئات التصنيف الأخرى، وبالتالي صُنِّفَت كفئات أخرى في التصنيف.

- أشارت الدراسة إلى أن دقة المنتج في خوارزمية svm لعام ٢٠٢٤م، قد ترتفع وتنخفض باختلاف الأسباب المؤدية إلى ذلك، فبلغت نتائج دقة المنتج لفئة صنف المناطق العمرانية وفق ٣٢ نقطة تقييم نحو ١ حيث صنفت المناطق العمرانية على خريطة خوارزمية التصنيف ضمن الموقع الصحيح لصنف المناطق العمرانية، في حين بلغت وفق ١٠٠ نقطة تقييم نحو ٠,٨١. حيث صنفت ٥ نقاط على أنها خارج صنف المناطق العمرانية، وذلك لتصنيفها كمناطق للنبات

والصخور، وبالتالي ارتفعت نسبة الخطأ، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية أخذ عيّنات التدريب بشكل دقيق جدًّا أثناء تصميم وإنشاء جدول عيّنات التدريب في التصنيف المراقب لإنتاج نموذج تعلم آلي عالي الدقة يركّز بشكل رئيس على أن عينة التدريب تمثل الفئة الصحيحة ولا تمثل عددًا من البكسلات التي تشمل عددًا من الأصناف المتنوعة.

- بلغت دقة المنتج لفئة صنف النبات وفق ٣٢ نقطة تقييم نحو ١، ووفق ١٠٠ نقطة تقييم نحو ١. كما بلغت دقة المنتج في تصنيف فئة الصخور نحو ٠,٨٨ وفق ٣٢ نقطة تقييم، ونحو ١ لعدد ١٠٠ نقطة تقييم، حيث صنّفت عيّنة واحدة فقط على أنها من ضمن فئة المناطق العمرانية. وهذا يشير إلى فاعلية زيادة عدد نقاط التقييم في زيادة دقة المنتج، كما ارتفعت نتيجة دقة المنتج في فئة صنف الأراضي الفضاء من ٠,٦٦ وفق ٣٢ نقطة تقييم إلى ٠,٧٣ لعدد ١٠٠ نقطة تقييم. حيث مكّنت من تغطية مناطق أوسع لفئة صنف الأراضي الفضاء والحصول على دقة أعلى.

مؤشر كابا Kappa

- تشير النتائج إلى أنه كلما زاد عدد نقاط التقييم كانت نتيجة مؤشر كابا أعلى، حيث توصلت نتائج مؤشر كابا لخوارزمية svm لعام ٢٠٠٠م، إلى أن مؤشر كابا وفق ٣٢ نقطة تقييم بلغ نحو ٠,٦٢، التي تدل على وجود اتفاق قوي، ووفق ١٠٠ نقطة تقييم بلغ نحو ٠,٦٤. التي تدل أيضًا على وجود اتفاق قوي لمؤشر كابا. ويلحظ هنا تأثير زيادة عدد نقاط التقييم في رفع مدى موثوقية التقييم، حيث ارتفعت قيمة موثوقية الاتفاق، ولكن لا تزال في نفس الفئة.
- توصلت الدراسة إلى أن زيادة مساحات عيّنات التدريب للأصناف المختلفة مع زيادة عدد نقاط التقييم يؤدي إلى أن يصل مؤشر كابا إلى نتائج أعلى في الدقة، حيث تشير نتائج مؤشر كابا لخوارزمية svm لعام ٢٠٢٤م وفق ٣٢ نقطة تقييم بلغ نحو ٠,٧٩، والذي يعني أن هناك اتفاقًا قويًّا في موثوقية البيانات، وهنا ارتفعت قيمة الموثوقية عن عام ٢٠٠٠م إلى ٣٢ نقطة تقييم بدقة أكثر.
- كما بلغ معامل كابا وفق ١٠٠ نقطة تقييم لعام ٢٠٢٤م نحو ٠,٨١. وهو ينتقل إلى القيمة المثالية في موثوقية الاتفاق لمؤشر كابا التي تبدأ من ٠,٨١–١٠٠. وهذا يشير إلى مدى

تأثير زيادة مساحة عيّنات التدريب لكل صنف في ارتفاع دقة مؤشر كابا، فقد شهد ٢٠٢٤م تغيرًا في الغطاءات الأرضية، وتراجعت الأراضي الفضاء بنقص بلغ نحو ٢٣كم٢، وتراجع صنف الصخور بنحو ١٧كم٢، كما زادت مساحات صنف المناطق العمرانية بنحو ٣٦كم٢، وزادت مساحة صنف النبات عن عام ٢٠٠٠م بنحو ٤كم٢. وكان له أثر بارز في رفع دقة التقييم إلى القيمة المثالية في موثوقية التقييم.

رابعاً: تحليل ونتائج اكتشاف التغير وفق البيكسل لخوارزميتي SVM للغطاء الأرضي لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م

قارنت الدراسة بين كل من خوارزمية svm لعام ٢٠٠٠م وخوارزمية svm لعام ٢٠٢٤م، كما يتضح من خلال الجدول (٨). كما تتضح نسب التغير في أصناف الغطاء الأرضي من صنف لآخر في مدينة أملج من خلال الشكل (١٧). وخريطة اكتشاف التغيير من خلال الشكل (١٨). وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج وهي كالتالي:

- بلغت مساحة المناطق التي لم تتغير بنحو ١٥٨٩٦٨٨٠٠م٢، وبنسبة بلغت نحو ٦٦,٤٪، وهي تمثل المرتبة الأولى في فئات اكتشاف التغيير، ويدل ذلك على وجود مساحات من الأراضي الفضاء لم يحدث فيها أي تغير خلال مدة الدراسة.
- تمثلت المرتبة الثانية في حدوث تغيير الغطاء الأرضي من صنف الأراضي الفضاء إلى صنف المناطق العمرانية بمساحة تقدر بنحو ٢١٣٧٢٣٠٠م٢ وبنسبة بلغت ٨,٩٪، ويدل ذلك على زيادة مساحة المناطق العمرانية خلال مدة الدراسة وتوسعها على الأراضي الفضاء.
- وجاء في المرتبة الثالثة التغيير في الغطاء الأرضي من صنف الأراضي الفضاء إلى صنف النبات بمساحة تقدَّر بنحو ١٤٢٢٨١٠٠م٢ وبنسبة تقدّر بنحو ٥,٩٪، ويدل ذلك على زيادة مساحات النبات خلال مدة الدراسة.
- وجاء في المرتبة الرابعة التغيير في الغطاء الأرضي من صنف الصخور إلى صنف المناطق العمرانية بمساحة تقدَّر بنحو ١٣٥٦٤٨٠٠م٢ وبنسبة تقدَّر بنحو ٥,٧٪، ويدل ذلك على زيادة مساحات المناطق العمرانية خلال مدة الدراسة.

- وجاء في المرتبة الخامسة تغير الغطاء الأرضي من صنف النبات إلى صنف الأراضي الفضاء خلال مدة الدراسة بمساحة تقدَّر بنحو ٢م٧١٩١٩٠٠ وبنسبة تبلغ نحو ٣,٠٪.

- وجاء في المرتبة السادسة التغير للغطاء الأرضي من صنف النبات إلى صنف المناطق العمرانية بإجمالي مساحة تقدَّر بنحو ٢م٦٧٩٧٧٠٠ وبنسبة تبلغ نحو ٢,٨٪، مما يشير كذلك إلى زيادة مساحة المناطق العمرانية خلال مدة الدراسة.

- وأما المرتبة السابعة فتمثلت في تغير الغطاء الأرضي من صنف الصخور إلى صنف الأراضي الفضاء بمساحة تقدَّر بنحو ٢م٥٦٧٧٢٠٠ وبنسبة ٢,٤٪. ويدل ذلك على حدوث التغيرات التي أدت إلى تراجع صنف الصخور، كالتغيرات الطبيعية، أو التغيرات الهادفة إلى مد العمران ومشاريع التنمية في الأراضي الفضاء لإمكانية التطوير مستقبلاً.

- وجاء في المرتبة الثامنة التغيير في الغطاء الأرضي من صنف المناطق العمرانية إلى الأراضي الفضاء بمساحة تقدَّر بنحو ٢م٣٣١٠٢٠٠ وبنسبة بلغت نحو ١,٤٪. مما يدل على خطط التنمية والتطوير في مدينة أملج خلال مدة الدراسة، من خلال عدد من ممارسات التخطيط الحضري، كإزالة التعديات والمناطق العشوائية، وكذلك إزالة المباني الآيلة للسقوط.

- وتمثلت المرتبة التاسعة في تغير الغطاء الأرضي من صنف الأراضي الفضاء إلى فئة الصخور بمساحة تقدَّر بنحو ٣٠١٥٩٠٠ م، وبنسبة بلغت نحو ١,٣٪.

- وتمثلت المرتبة العاشرة في تغير الغطاء الأرضي من صنف الصخور إلى صنف النبات بمساحة تقدَّر بنحو ٢م١٩٤٥٨٠٠ وبنسبة ٠,٨٪. مما يشير إلى تطور تمدد المساحات الزراعية خلال مدة الدراسة.

- وتمثلت المرتبة الحادية عشر والثانية عشر على التوالي، في تغير صنف المناطق العمرانية، فقد تحولت إلى صنف الصخور بمساحة تقدَّر بنحو ٢م١٣٥٧٢٠٠ بنسبة ٠,٦٪. وإلى صنف النبات بمساحة تقدَّر بنحو ٢م١٣٠٥٩٠٠ بنسبة بلغت نحو ٠,٥٪. مما يشير إلى وجود ممارسات للتخطيط الحضري والتنمية العمرانية بإزالة المناطق العشوائية والمباني الآيلة للسقوط، ومشاريع التشجير والزراعة.

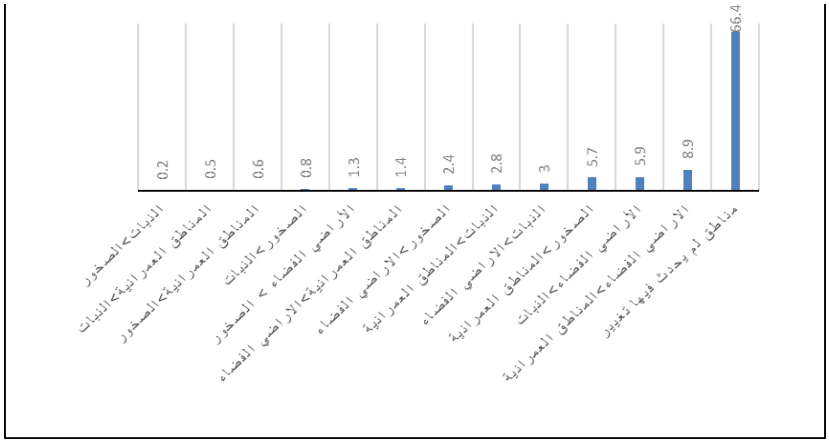
- وفي المرتبة الأخيرة يعد التغير الأقل خلال مدة الدراسة وهو فئة النبات إلى فئة الصخور بمساحة تقدَّر بنحو ٥٤٩٩٠٠م٢ وبنسبة بلغت نحو ٠,٢٪.

وتؤكد هذه النتائج على مدى فاعلية تقنية اكتشاف التغير في نظم المعلومات الجغرافية على رصد واكتشاف مساحات التغير في أصناف الغطاء الأرضي في كلٍّ من صنف المناطق العمرانية، وصنف النبات، وصنف الصخور، وصنف الأراضي الفضاء على مدى سنوات الدراسة ومدى فاعلية خوارزمية آلة دعم المتجهات svm في اكتشاف هذه التغيرات المهمة.

جدول (٨): نتائج نسب اكتشاف التغير للغطاء الأرضي وفق خوارزميتي آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م

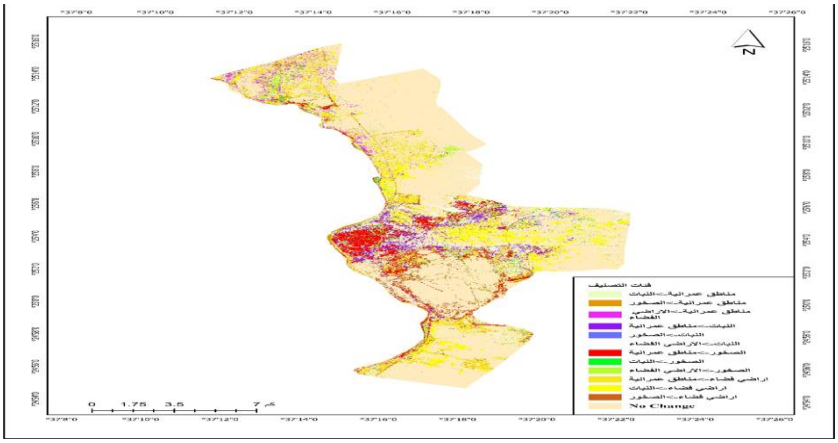
الرقم	الفئة من	الفئة إلى	المساحة /م٢	النسبة المئوية %
1	نفس الفئة	نفس الفئة	158968800	66.4
2	الاراضي الفضاء	المناطق العمرانية	21372300	8.9
3	الاراضي الفضاء	النبات	14228100	5.9
4	الصخور	المناطق العمرانية	13564800	5.7
5	النبات	الاراضي الفضاء	7191900	3.0
6	النبات	المناطق العمرانية	6797700	2.8
7	الصخور	الاراضي الفضاء	5677200	2.4
8	المناطق العمرانية	الاراضي الفضاء	3310200	1.4
9	الاراضي الفضاء	الصخور	3015900	1.3
10	الصخور	النبات	1945800	0.8
11	المناطق العمرانية	الصخور	1357200	0.6
12	المناطق العمرانية	النبات	1305900	0.5
13	النبات	الصخور	549900	0.2

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على بيانات الدراسة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2



شكل (١٧): النسبة المئوية لنتائج اكتشاف التغير للغطاء الأرضي وفق خوارزميتي آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادًا على الجدول (٨)



شكل (١٨): خريطة اكتشاف التغير للغطاء الأرضي وفق خوارزميتي آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٢٤م

المصدر: إعداد الباحثة من خلال برنامج ArcGisPro3.5.2.

خامساً: نتائج اكتشاف التطور في النمو العمراني للمناطق العمرانية من عام ٢٠٠٠م إلى عام ٢٠٢٤م

تعد المناطق العمرانية أحد أصناف التغير الأرضي التي حدث لها تطور خلال مدة الدراسة، وتثبت الدراسة أن مدينة أملج من عام ٢٠٠٠م إلى عام ٢٠٢٤م تطور فيها النمو العمراني في المناطق العمرانية، وكانت تمثل المرتبة الرابعة في أصناف مساحات الغطاء الأرضي بمساحة تقدَّر بنحو ١٥كم٢، وتقدَّمت إلى المرتبة الثانية في عام ٢٠٢٤م بإجمالي مساحة بلغت نحو ٥١كم٢. بمقدار زيادة في مساحة المناطق العمرانية بلغت نحو ٣٦كم٢، كما توصلت الدراسة –من خلال خريطة تصنيف خوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م– إلى تجاوز حدود النمو العمراني لنطاق حدّ مدينة أملج، خصوصًا في الجزء الأوسط المتجه نحو الجهة الشرقية للمدينة، وفي الجزء الشمالي الغربي من المدينة.

وهذا يعود إلى زيادة أعداد السكان في المدينة، حيث زاد عدد السكان السعوديين من عام ٢٠١٠م حتى عام ٢٠٢٢م بنحو ٦٠٩نسمة. وزاد عدد السكان غير السعوديين في المدة ذاتها من عام ٢٠١٠م إلى عام ٢٠٢٢م بنحو ٧٨٦٣نسمة. بإجمالي زيادة تقدَّر بنحو ٨٤٧٢ نسمة. التي تتطلب وجود أماكن للسكن، مما ترتب عليه زيادة في مساحات المناطق العمرانية لمواكبة الطلب على المناطق السكنية في مدينة أملج خلال مدة الدراسة.

ويتضح من خلال خريطة تصنيف خوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٠٠م، وخريطة تصنيف خوارزمية آلة دعم المتجهات لعام ٢٠٢٤م أن النمو العمراني للمناطق العمرانية توسع في عدد من الجهات بشكل ملحوظ منها: الاتجاه الشمالي، والاتجاه الأوسط ناحية الجهة الشرقية من المدينة، وكذلك زيادة مساحات النمو العمراني للمناطق العمرانية في الجزء الغربي من المدينة، وتوسع كذلك في الاتجاه نحو الجنوب في أماكن كانت تخلو من المناطق العمرانية، كما توصلت الدراسة من خلال التحليل المكاني باستخدام تقنية اكتشاف التغير مدى تغير أصناف الغطاء الأرضي من صنف إلى آخر.

وتشير نتائج الدراسة إلى تطور وزيادة المساحات الخاصة بالأصناف الأخرى إلى صنف المناطق العمرانية، فبلغت نسب الأصناف التي تحولت إلى صنف المناطق العمرانية مجموعًا يمثل

١٧٪ من نسبة التغيرات للغطاء الأرضي. وكان التغير الأعلى من صنف الأراضي الفضاء لصنف المناطق العمرانية بنسبة بلغت نحو ٨,٩٪، تلا ذلك التغير من صنف الصخور إلى المناطق العمرانية بنسبة بلغت نحو ٥,٧٪. وجاء صنف النبات من أقل الأصناف تغييرًا لصنف المناطق العمرانية بنسبة بلغت نحو ٢,٨٪.

التوصيات:

١. إجراء المزيد من الدراسات التي ترتبط بالمدن والعمران وتصنيف الغطاء الأرضي باستخدام خوارزميات التعلم الآلي.

٢. الاعتماد على صور الأقمار الفضائية في دراسات العمران والتخطيط الحضري مع مراعاة الدقة المكانية وعمليات التحسين والمعالجة للوصول إلى نتائج علمية أكثر دقة.

٣. تنويع فئات التصنيف للغطاء الأرضي مع زيادة عدد عيّنات التدريب لكل فئة وشموليتها قدر الإمكان عند أخذ عينات التدريب؛ لما لذلك من أهمية في الخروج بخرائط أكثر دقة ومقاربة للواقع، والوصول إلى نتائج تقييم أعلى دقة.

٤. الاستفادة من تحليل نتائج كلٍّ من دقّة المستخدم، ودقّة المنتج، ومؤشر كابا كلٍّ على حدة؛ للوصول إلى تحليلات فعلية ودقيقة تمثل الواقع مع البيانات المرجعية المصنَّفة.

٥. الاستفادة من الدراسة الحالية وتطبيقها على مدن حضرية أخرى باستخدام خوارزمية svm، مع الأخذ بعين الاعتبار الدقة المكانية للمرئيات، وجودة أخذ عينات التدريب، وتنويع الخوارزميات التي يتم استخدامها مثل: Random Forest وDecision Tree.ومقارنة نتائج التصنيف.

٦. استفادة وزارة الشؤون البلدية وهيئة تطوير تبوك من خرائط أصناف الغطاءات الأرضية الخاصة بالدراسة، ونتائجها التفصيلية في التطوير المستقبلي للنمو العمراني، ودور ذلك في تحقيق جودة الحياة والتنمية المستدامة.

٧. استخدام خوارزميات التعلم الآلي من قبل جهات التخطيط الحضري والمراصد الحضرية ومراكز نُظُم المعلومات الجغرافية التابعة للأمانات في المدن في معرفة اتجاهات النمو العمراني وتغيّر الغطاء الأرضي في المدن والقرى.

المقترحات المستقبلية:

١. استفادة المخططين الجغرافيين من التقنيات الجغرافية كنُظُم المعلومات الجغرافية في رصد وقياس مساحات أصناف الغطاء الأرضي، وتطبيق ذلك في دراسات العمران والمدن.

٢. استخدام تقنية اكتشاف التغيّر بنُظُم المعلومات الجغرافية في التحليل المكاني للغطاءات الأرضية.

٣. تفعيل استخدام خوارزميات التعلم الآلي في التنبؤ المستقبلي بالتوسعات العمرانية واتجاهات النمو الحضري.

٤. التكامل بين علم الجغرافيا وعلم التخطيط الحضري من خلال نشر الأبحاث العلمية التي تستند إلى أسس علمية تبرز دورهما في التحليلات المكانية واكتشاف التغيّر والابتكار في المشاريع المستقبلية.

٥. تكثيف مشاريع التنمية العمرانية في مدينة أُمْلُج وزيادة مشاريع النقل والمواصلات، بالإضافة إلى خلق عناصر جذب سياحية في الجهة الشمالية من المدينة، وفي الجهة الشرقية والجنوبية.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، رشا (٢٠٢٥م)، النمذجة المكانية للتوسع العمراني المستدام لمدينة أطفيح، مجلة كلية الآداب، جامعة بورسعيد، المجلد٣٢، العدد ٣٢، الجزء الثاني،٨٩-١٣١. *DOI: 10.21608/jfpsu.2025.352780.1412*

حسين، عبد الرحيم. محمود، إبراهيم. نعينع، محمد. نجار، حمدان. (٢٠٢٤م)، تقييم أثر الدقة المكانية للمرئيات الفضائية في تصنيف الغطاءات الأرضية لمركز ومدينة نجع حمادى خلال الفترة (١٩٩٠-٢٠٢٠م). مجلة كلية الآداب، جامعة جنوب الوادي، المجلد ٣٣، العدد ٦٢، يناير ٢٠٢٤. *DOI: 10.21608/qarts.2024.246479.1788*

رؤية المملكة ٢٠٣٠، (٢٠٢٥)، المشاريع الكبرى، مشاريع منطقة تبوك، مشاريع المملكة العربية السعودية.

شعبان، فادي. علي، أحمد. محمد، أحمد. (٢٠٢٠م)، تقييم دقة طرق التصنيف المراقب وغير المراقب لمرئية لاندسات ٨ منطقة الدراسة: مدينة طرطوس، مجلة جامعة تشرين، العلوم الهندسية، المجلد، ٤٢، العدد ٤.

الشقور، نور. زريقات، دلال. (٢٠٢٢م)، دراسة التغير في مساحة الغطاء الأرضي واستعمالات الأراضي في محافظة الكرك خلال الفترة ١٩٨٦-٢٠١٧ باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٣٦(١).

الغامدي، أبوراس. (٢٠١١م)، اكتشاف التغير باستخدام البيانات الرقمية للأقمار الصناعية، دراسة تطبيقية على مدينة مكة المكرمة وما حولها، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد١٣، العدد ١، ربيع الثاني ١٤٢٢، يونية ٢٠٠١م.

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٥م)، التقارير والاستطلاعات، سياحة وترفيه، أملج شواطئ خلابة ومشروعات بلدية تعزز جودة الحياة، واس، ٠٠٧٢.

وزارة الإسكان والبلديات. (٢٠٢٥م)، المصطلحات البلدية، الدليل الكامل للمصطلحات البلدية، المكتبة الالكترونية.

المصادر الالكترونية

الخارطة الحضرية خدمات منصة بلدي، وزارة البلديات والاسكان *https://umaps.balady.gov.sa/*

مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

الهيئة العامة للإحصاء، بيانات التعداد لعام ٢٠٢٢م. *https://www.stats.gov.sa/statistics-tabs?tab=436332&category=417653*

هيئة المساحة الجيولوجية الأمريكية *https://earthexplorer.usgs.gov/*

برنامج *Diva-GIS https://diva-gis.org/index.html*

ترجمة المراجع العربية:

Ahmad, Rasha (2025). Spatial Modeling of Sustainable Urban Expansion in Atfih City. Faculty of Arts Journal, Port Said University, Vol. 32, Issue 32, Part 2, pp. 89-131.DOI: 10.21608/jfpsu.2025.352780.1412

Hussein, Abdel-Rahim; Mahmoud, Ibrahim; Naeina, Mohamed; Najjar, Hamdan (2024). Assessing the Impact of Spatial Resolution of Satellite Imagery on Land Cover Classification of the City of Nag Hammadi (1990-2020). Faculty of Arts Journal, South Valley University, Vol. 33, Issue 62, January 2024. DOI: 10.21608/qarts.2024.246479.1788

Saudi Vision 2030, (2025), major projects, Tabuk region projects, projects of the Kingdom of Saudi Arabia.

Shaban, Fadi; Ali, Ahmed; Mohamed, Ahmed (2020). Evaluating the Accuracy of Supervised and Unsupervised Classification Methods for Landsat 8 Imagery: Tartus City as a Case Study. Tishreen University Journal, Engineering Sciences, Vol. 42, Issue 4.

Al-Shakkour, Nour; Zureigat, Dalal. A Study of Land Cover and Land Use Change in Karak Governorate, Jordan (1986-2017) Using GIS and Remote Sensing. Al-Najah University Journal for Research (Human Sciences), Vol. 36(1).

Al-Ghamdi, Abu Ras. (2011), Change Detection Using Satellite Imagery: An Application Study of Makkah and its Surroundings, Umm Al-Qura University Journal of Educational, Social and Human Sciences, Vol. 13, Issue 1, Rabi' al-Thani 1422 AH, June 2001.

Saudi Press Agency. (2025 AD), Reports and Surveys, Tourism and Entertainment, Umluj: Picturesque Beaches and Municipal Projects that Enhance the Quality of Life, SPA, 0072.

Ministry of Housing and Municipalities (2025), Municipal Terminology, The Complete Guide to Municipal Terminology, Electronic Library.

Online Sources

Urban Mapping Services, Balady Platform, Ministry of Municipal and Rural Affairs and Housing https://umaps.balady.gov.sa

Saudi Arabia Encyclopedia https://saudiency.kapl.org.sa/

General Authority for Statistics and Information, Preliminary Results of the General Population and Housing Census, 1431 /2010.

General Authority for Statistics, Census Data for 2022. https://www.stats.gov.sa/statistics-tabs?tab=436332&category=417653

United States Geological Survey https://earthexplorer.usgs.gov/

Diva-GIS https://diva-gis.org/index.html

المراجع الأجنبية:

Abdulaziz Alzahrani, Naief Aldossary, Jamal Alghamdi,Observing the dynamics of urban growth of Al-Baha City using GIS (2006–2021),Alexandria Engineering Journal,Volume 95,2024,Pages 114-131,ISSN 1110-0168,https://doi.org/10.1016/j.aej.2024.03.096.

Adhikari, Avishek , Biddut Kumar Ghosh, Md. Naimur Rahman, Urban sprawl in Rangpur City Corporation from 2003 to 2023: A spatiotemporal exploration using geospatial techniques, Volume191, Issue1, March 2025 , e12615 ,https://doi.org/10.1111/geoj.12615

Ahmadi, K., Sahak, A. S., & Sahak, A. T. (2023). Evaluation of Urban Sprawl and Land Use/Cover Variation Patterns through Remote Sensing Data: A Case Study in Kabul City, Afghanistan. European Journal of Environment and Earth Sciences, 4(6), 10–20.https://doi.org/10.24018/ejgeo.2023.4.6.434

Aljaddani, A. H., Song, X.-P., & Zhu, Z. (2022). Characterizing the Patterns and Trends of Urban Growth in Saudi Arabia's 13 Capital Cities Using a Landsat Time Series. Remote Sensing, 14(10), 2382. https://doi.org/10.3390/rs14102382

El Garouani, A., Mulla, D. J., El Garouani, S., & Knight, J. (2017). Analysis of urban growth and sprawl from remote sensing data: Case of Fez, Morocco. International Journal of Sustainable Built Environment, 6(1), 160-169. https://doi.org/10.1016/j.ijsbe.2017.02.003

Fatma Saber Taiema, Mona S. Ramadan,Monitoring urban growth directions using geomatics techniques, a case study Zagazig city-Egypt,The Egyptian Journal of Remote Sensing and Space Science,Volume 24, Issue 3, Part 2,2021,Pages 1083-1092,ISSN 1110-9823, https://doi.org/10.1016/j.ejrs.2021.10.007.

Koko, Auwalu Faisal. A Study of Urban Growth Model in Nigeria Using Geospatial Approaches: A GIS-Based Methodologies, International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS) https://doi.org/10.51584/IJRIAS.2025.1001022

Maity, N., & Mishra, V. N. (2024). Urban Growth Analysis Using Multi-Temporal Remote Sensing Image and Landscape Metrics for Smart City Planning of Lucknow District, India. Engineering Proceedings, 82(1), 59. https://doi.org/10.3390/ecsa-11-20514

Maxwell, A. E., Warner, T. A., & Fang, F. (2018). Implementation of machine-learning classification in remote sensing: an applied review. International Journal of Remote Sensing, 39(9), 2784–2817. https://doi.org/10.1080/01431161.2018.1433343 https://doi.org/10.1080/01431161.2018.1433343

Sabharwal,C.(2021). Cohens Kappa Statistic and new Kappa Statistic for Measuring and Inter-Rater Agreement,International Journal of Research in Engineering and Science,v9,I7,pp.23-28.

Sahin, E., Iban, M. C., & Bilgilioglu, S. S. (2024). Remote Sensing-Enabled Urban Growth Simulation Overlaid with AHP-GIS-Based Urban Land Suitability for Potential Development in Mersin Metropolitan Area, Türkiye. Applied Sciences, 14(8), 3484. https://doi.org/10.3390/app14083484

Subasinghe, S., Estoque, R. C., & Murayama, Y. (2016). Spatiotemporal Analysis of Urban Growth Using GIS and Remote Sensing: A Case Study of the Colombo Metropolitan Area, Sri Lanka. ISPRS International Journal of Geo-Information, 5(11), 197. https://doi.org/10.3390/ijgi5110197

Singh, Rohit. Where Deep Learning Meets GIS. Deep Learning, June 2019. Where Deep Learning Meets GIS

إنسانية الملك عبد العزيز في معاملة خصومه ومخالفيه
(١٣١٩-١٣٧٣هـ/١٩٠٢-١٩٥٣م)

King Abdulaziz's Humane Treatment of His Opponents and Dissenters
(1319 – 1373 AH / 1902 – 1953 CE)

إعداد

د. محمد بن عبد الرحمن السلامة

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك

قسم التاريخ والتراث – كلية اللغات والعلوم الإنسانية – جامعة القصيم

Dr. Mohammad Abdulrahman Alsalamah

Associate Professor of Modern and Contemporary History

Department of History and Heritage - College of Languages and Humanities - Qassim University

Email: Mo.alsalamah@qu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-030

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٩/٠٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٩/٢٢ م

المستخلص

يتناول هذا البحث إنسانية الملك عبدالعزيز في معاملة خصومه ومخالفيه، وأثر ذلك التعامل في احتواء الخصوم أفرادًا وجماعات أو من كانوا يعملون إلى جانبهم، فقد تمكن الملك عبدالعزيز بما حباه الله من إنسانية في شخصيته من احتواء الكثير من خصومه ومخالفيه، من خلال طرق متعددة كالعفو عنهم وإكرامهم وحفظ مكانتهم وتقريبهم وغير ذلك.

شمل البحث بداية الحديث عن الصفات الشخصية الإنسانية للملك عبدالعزيز، وإيراد بعض الأمثلة على تميُّزه بتلك الصفات، ثم أتت بقية مباحث البحث لتوضح النهج الإنساني الذي سار عليه الملك بتعامله مع الخصوم، فقد تمكَّن الملك بإنسانيته وبما وهبه الله من عبقرية وفراسة من احتواء عدد من خصومه أو الذين كانوا يعملون إلى جانبهم من رجال السياسة والإدارة والاقتصاد، حيث سلط الضوء على مواقف الملك عبدالعزيز مع نماذج من أولئك الرجال الذين كان لهم دور في النهضة الحضارية للبلاد، وأثر ذلك الاحتواء.

الكلمات المفتاحية: الملك عبدالعزيز، إنسانية، احتواء، كرم، خصوم، مخالفين.

Abstract

This study examines the humane conduct of King Abdulaziz in dealing with his opponents and those who differed with him, and the impact of that approach in drawing in rivals, both individuals and groups, as well as those who worked alongside them. Endowed with a deeply humane character, King Abdulaziz succeeded in bringing many of his adversaries into the fold through various means such as pardoning them, honoring them, preserving their status, and drawing them near, among others. The research begins by discussing the king's personal humane qualities and presenting examples that illustrate his distinction in these traits. The subsequent sections elucidate the human-centered method he followed in his dealings with rivals. By virtue of his humanity, and the insight with which he was endowed, the king was able to integrate a number of his opponents - and those associated with them - from among statesmen, administrators, and economic figures. The study highlights episodes involving King Abdulaziz and selected figures who contributed to the nation's civilizational renaissance, and assesses the impact of their inclusion.

Keywords: King Abdulaziz, humane character, inclusion, generosity, opponents, dissidents

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تظل شخصية الملك عبد العزيز –رحمه الله – فذة وفريدة، بما اشتملت عليه من صفات نمت مع نموه مرحلة بعد مرحلة، فقد تعددت الصفات التي تميَّز بها في حياته الشخصية والقيادية، والتي أهّلته أن يكون قائدًا ملهمًا، فهو من الشخصيات القيادية السياسية المشبعة بالجوانب الإنسانية التي أسهمت في بناء مجد أمته، وجعلت لها الريادة والمكانة التاريخية، وصفاته الشخصية فضلاً عن القيادية كانت من أبرز عوامل نجاح علاقته المميزة بشعبه، وسر نجاحه في توحيد البلاد، ومن تلك الصفات: التدين، والعدل، والكرم، والعفو والصفح، وغيرها مما هو موضح في ثنايا هذا البحث، وكان لتلك الصفات آثارها الكبيرة في شخصية الملك الإنسانية نفسه، والأتباع، أو الخصوم، ومن كانوا يعملون معهم.

وعُرف عن الملك عبدالعزيز إنسانيته بالتعامل حتى مع خصومه ومخالفيه، بطرق متعددة أبرزت العمق الإنساني في شخصيته، فقد عفا وأكرم وأعطى؛ وتمكن بذلك النهج، وبما حباه الله من حنكة، وعبقرية، وبُعد نظر من احتواء كثير من الخصوم والمخالفين أو من كانوا يعملون معهم، وتحويلهم من معارضين إلى رجال مؤيدين مخلصين، يعملون تحت رايته.

ويستمدّ هذا الموضوع أهميته من تناول شخصية المؤسس، وجوانبها الإنسانية التي تدخل في مجال التاريخ الحضاري، وقد أتى هذا البحث لتحقيق أهداف؛ منها:

- تسليط الضوء على أبرز الصفات الشخصية الإنسانية للملك عبدالعزيز.
- إبراز نماذج من إنسانية الملك عبدالعزيز بعفوه عن الخصوم وكرمه معهم وحفظ مكانتهم.
- التعرف على أبرز الخصوم الذين احتواهم الملك عبدالعزيز بإنسانيته.
- إيضاح أثر إنسانية الملك عبدالعزيز بتعامله مع الخصوم والمخالفين.

وللقيام بهذا العمل قسَّم الباحث البحث إلى عددٍ من المباحث؛ فضلاً عن التمهيد الذي اشتمل على نبذة عن شخصية الملك عبدالعزيز وأبرز العوامل المؤثرة فيها، فالمبحث الأول تناول فيه الباحث أبرز الصفات الشخصية الإنسانية للملك عبدالعزيز، وأتى المبحث الثاني ليوضح الأساليب الإنسانية لتعامل الملك عبدالعزيز مع الخصوم ، مع إبراز نماذج لأولئك، ومواقفهم مع

الملك عبدالعزيز، وإسهاماتهم في النهضة الحضارية للبلاد، وخُصص المبحث الثالث للحديث عن انطباعات بعض المؤرخين والسياسيين عن تعامل الملك عبدالعزيز الإنساني مع الخصوم وآثاره، ثم جاءت الخاتمة؛ لتبين أبرز النتائج التي توصل إليها البحث، وقد اعتمد البحث على المنهج التاريخي الوصفي والتحليلي، إذ ركز على دراسة البُعد الإنساني في شخصية الملك عبدالعزيز بتعامله مع الخصوم، وبالنسبة للدراسات السابقة للموضوع ،لا توجد دراسات علمية دكتوراه أو ماجستير، حملت عنوان (إنسانية الملك عبدالعزيز في معاملة خصومه ومخالفيه) – حسب اطلاع الباحث–، والدراسات المتعلقة بالموضوع تناولت إنسانية الملك عبدالعزيز بشكل عام، منها: دراسة الدكتوراه للباحثة سناء البجيدي وعنوانها (الجوانب الإنسانية في شخصية الملك عبدالعزيز ١٣١٩هـ-١٣٧٣هـ/١٩٠٢-١٩٥٣م)، حيث تطرقت الدراسة إلى الجوانب الإنسانية في حياته الأسرية بعلاقته مع والديه وأبنائه وزوجاته وأفراد أسرته، إضافة إلى علاقة برجال حكومته من العلماء والموظفين، وعلاقته بشعبه كرعايته للأيتام واهتمامه بالفقراء، وتناولت الدراسة بإحدى مباحثها الحديث عن إنسانية الملك بالتعامل مع خصومه بشكل عام، بينما ركز هذا البحث على إنسانية الملك بمعاملة خصومه فقط، بإيراد نماذج لأبرز خصوم الملك عبدالعزيز ومواقفهم معه وعبقريته باحتوائهم وتوليتهم العديد من المهام والمناصب الإدارية والقيادية واثر ذلك في نهضة البلاد وحضارتها، مما لم تفصل فيه تلك الدراسة، إضافة إلى انطباعات بعض المؤرخين والسياسيين عن معاملة الملك عبدالعزيز لخصومه ومخالفيه وأثر ذلك ، وقد اعتمد الباحث على تلك الدراسة واستفاد منها في هذا البحث ، كما اعتمد على الكثير من المصادر والمراجع؛ المنشورة، وغير المنشورة، الموضحة في ثبت المصادر والمراجع.

وأسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجه الكريم، وأن ينفع به، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه

التمهيد:

تأثر تكوين شخصية الملك عبدالعزيز بعدد من العوامل، منها: البيئة التي نشأ فيها، إذ عاش الملك في بيئة صحراوية، تتصف بالقسوة في معالمها، فانعكس ذلك على تكوين شخصيته؛ حيث عوَّدته الصبر على المكاره والتقشف، ومن تلك العوامل: تربيته ونشأته، فقد ولد الملك عبدالعزيز لأبوين اتصفا بكثير من الصفات الفاضلة، فربياه على الأخلاق الفاضلة والصفات الحميدة، فورث عن أبيه الحزم والشجاعة والجرأة، وعن أخواله[١]الرصانة وحسن التدبير[٢]، وقد تدَّرب منذ طفولته على الفروسية والرماية، وشجَّعه والده على ارتياد الصحراء، والتعرُّف على أحوال القبائل[٣]، وحرص على مرافقته له في مجالس الرجال، ومشاركته لهم في الرأي؛ ليتعوَّد الصراحة في القول، والجرأة على الكلام، وصَحِبَه معه في أكثر الحروب والمشاركات العسكرية[٤].

يضاف إلى تلك العوامل تكوينه العلمي وثقافته، فقد عهد به والده منذ صغره إلى العديد من العلماء الذين تلقى على أيديهم العلم؛ فتعلَّم القراءة، والكتابة، وقراءة القرآن، وحفظ شيئًا منه، إلى جانب حرص والده على إكسابه مبادئ التربية والسياسة[٥]، كما أسهمت الظروف والأحداث السياسية التي عاصرها في تكوين شخصيته، فقد نشأ الملك عبدالعزيز في محيط سياسي، سادته النزاعات والانقسامات، إذ احتدم القتال بين أعمامه[٦]، وأدَّى ذلك الصراع السياسي العسكري بينهم إلى ظهور قوى سياسية، كانت تتحين الفرصة بفارغ الصبر لفرض

(١) أخواله من آل السديري، فأمه هي سارة بنت حمد السديري من بلدة الغاط، اشتهر والدها بخدمته وإخلاصه لآل سعود. انظر حمزة: فؤاد، البلاد العربية السعودية، ط١، دار الآفاق العربية، القاهرة ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص١٣.

(٢) عطار: أحمد، صقر الجزيرة، ط٣، ج٢، مطبعة الحرية، بيروت ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م، ص ٦٨٥.

(٣) الخطيب: عبد الحميد، الإمام العادل الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود سيرته بطولته سر عظمته، تعليق فهد السماري، ج١، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٩هـ، ص٥٠.

(٤) المصدر السابق، ص٥١؛ وانظر الجريسي: خالد، أخلاق الملك عبدالعزيز، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، ص٣١.

(٥) الزركلي: خير الدين، الوجيز في سيرة الملك عبدالعزيز، ط١٠، دار العلم للملايين، بيروت١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، ص١٧.

(٦) أبو علية: عبد الفتاح، الدولة السعودية الثانية، ط٣، دار الأنوار للنشر، الرياض ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م، ص١٧٤.

سيطرتها على بلاد نجد، ومنها: الدولة العثمانية، وإمارة آل رشيد في حائل[1]؛ مما أدى لضعف الدولة السعودية الثانية ونهايتها، وما أعقب ذلك من خروجه برفقة والده وأسرته من نجد، وتنقُّلهم في بادية شرق الجزيرة العربية، فقد وجد الملك عبدالعزيز نفسه في مرحلة صعبة، يتحمل فيها العديد من المسؤوليات، واكتسب خلالها بعض المهارات، حيث أفادته تلك المرحلة، فعوَّدته الصبر على المكاره، وتقلُّبات الزَّمن، وأعطته صورة عن طبائع الناس، وطريقة التعامل معهم[2]؛ ذلك لأنه عايش صراعات القبائل في تلك النواحي، وعمليات السلب والنهب، وأثر ذلك في الأمن، الأمر الذي أعطاه القناعة التامة بالحاجة إلى الوحدة، وفرض الأمن بوصفه حاجة اجتماعية وسياسية، كما أنَّ الملك تعرَّف آنذاك عن قرب على قسوة حياة البادية، وخَبَر أعراف قبائلها، وعاداتها، ورغباتها، وميولها، ولهجاتها، وأنسابها، وهذا بدوره أسهم في مهارة تعامله مع رجال البادية، ومن ثَمَّ كَسْبَ تأييدهم[3]، ولا شك في أنَّ معاصرة الملك عبدالعزيز لتلك الأحداث التي كانت متعلقة بالسلطة، ومشاركته في بعض فصولها، رغم حداثة سنه[4]، هي التي أضفت إليه حسًا سياسيًا، يُعَدُّ عاملًا بالغ الأهمية في تكوين شخصيته.

(١) الركابي: كريم، التطورات السياسية الداخلية في نجد ١٢٨٣هـ- ١٣١٩هـ، ط١، الدار العربية للموسوعات، بيروت ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص ١٢٣.

(٢) الزركلي: شبه الجزيرة في عهد الملك عبدالعزيز، ج١، ط١، دار العلم للملايين، بيروت ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م، ص ١٩.

(٣) مولين: فان در، الملك ابن سعود والجزيرة العربية الناهضة، ترجمة ديسي آي سي، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٤١٩/١٩٩٩م، ص٤٣.

(٤) كان عمر الملك عبدالعزيز آنذاك حوالي أربعة عشر عامًا إذا أخذنا بالقول الراجح لوالدته وهو عام ١٢٩٣هـ/١٨٧٦م، انظر الزركلي: شبه الجزيرة، ج١، ص٥٦ ورجَّح ذلك استنادًا إلى ما ذكره الأمير عبد الله بن عبد الرحمن أخو الملك عبدالعزيز الذي كان ملمًا بتاريخ أسرته. وهو ما أثبته الأمير طلال بن عبد العزيز في كتابه صور من حياة عبدالعزيز، انظر آل سعود: طلال، صور من حياة عبدالعزيز، إعداد كمال الكيلاني، ط٢، دار تميم للنشر، الرياض، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص٢٦. وقد وجد من المؤرخين من اختلف في تاريخ مولده انظر العبيَّد: محمد علي، النجم اللامع للنوادر جامع أخبار وأشعار من القرنين الثالث عشر والرابع عشر (مخطوط)، نسخة مصورة لدى مركز صالح بن صالح الاجتماعي، عنيزة، ورقة ١١٨، وانظر آل عبد القادر: محمد، تحفة المستفيد بتاريخ الأحساء القديم والجديد، ج٢، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص ١٩٢.

المبحث الأول: صفات الملك عبدالعزيز الشخصية [1]:

توضح دراسة سيرة الملك عبدالعزيز أن نجاحه في توحيد البلاد ارتبط بعاملين أساسيين: صفاته الشخصية القيادية ذات البُعد الإنساني، والظروف الداخلية والخارجية المحيطة بمسيرته. فقد امتلك صفات إنسانية وقيادية مميزة شكّلت أساس شخصيته العبقرية، ومكّنته من أن يكون قائداً ملهمًا، ومن أبرز هذه الصفات.

- التدين:

اتخذ الملك عبدالعزيز المنهج الإسلامي أساساً لمسيرته في توحيد البلاد، وكان التزامه به من أبرز عناصر قوته. وانعكس ذلك في سلوكه الشخصي؛ إذ حرص على أداء الشعائر الدينية والدعوة إليها، وتمسك بالعقيدة الصحيحة، متوكلاً على الله وصابراً على الشدائد. وكان يكثر الدعاء بأن ينصره الله إن كان عمله خالصاً للإسلام والمسلمين، وأن يصرفه عنه إن كان غير ذلك[2].

ومن الأمثلة على تدينه ما ذكره أحد الملازمين له في حروبه أنه عندما كان يتفقد الخيل، سمع صوتًا صادرًا من خيمة الملك، فذهب لاستطلاع الأمر؛ فوجد الملك يصلي رافعًا أكفّ الضراعة باكيًا إلى الله، يسأله من فضله والناس نيام [3].

ومن ذلك حرصه على تربية أبنائه، وجميع أفراد شعبه على الصلاح والتقوى، والبعد عمّا يغضب الله، ومن أمثلة ذلك أنه يأمر بسجن من يتخلف من أبنائه عن أداء الصلاة المفروضة [4]، وتوضح العديد من رسائل الملك عبدالعزيز إلى رعيته والمسلمين بشكل عام تديُّنه، ومن تلك الرسائل رسالته التي وجهها إلى رعيته، تتضمن النصح والتوجيه بالتقيد بأمور الدين [5].

---

(١) الصفات الشخصية: هي مجموعة الأخلاق والصفات التي تميز فردًا عن غيره، أو هي العلامات الفارقة بين فرد وآخر، سواء كانت في الخِلقة أو الخُلق، انظر عطار: صقر الجزيرة، ج٣، ص١٣٥٠.

(٢) السلوم: يوسف، الملك القائد (القيادة العسكرية للقائد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود)، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة، الرياض ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص١١٦.

(٣) الأحيدب: عبد العزيز، من حياة الملك عبدالعزيز، ط٣، دون ناشر ومكان، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص ٢٥.

(٤) الخطيب: الإمام العادل، ج ٢، ص٧٣-٧٤.

(٥) دارة الملك عبدالعزيز: ملف رقم (١٥) وثيقة رقم (٦٥٧)، خطاب الملك عبدالعزيز إلى إخوانه المسلمين، تتضمن

وكان لهذا التديّن أثره الكبير والبعيد في أن يكون قدوة حسنة، انعكست على تعاملاته وعلاقاته، واستقطاب الذين يُكنُّون مودة للدين، وحبًّا للخير الذي تبنَّته الدولتان السعوديتان: الأولى والثانية [١].

- الكرم:

الكرم صفة محمودة حثَّ عليها القرآن الكريم، كما حثَّ على الإنفاق ابتغاء مرضاة الله، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُم بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ سِرًّا وَعَلَانِيَةً﴾(٢)، وحذر من البخل في قوله تعالى: ﴿ وَأَمَّا مَن بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ﴾(٣)،كما أن الكرم سجيّة قديمة عند العرب، وقد اعتلى الملك عبد العزيز بكرمه وسخائه منزلة خاصّة في نفوس رعاياه، وكان كرمه عاملًا مهمًّا لنيل إعجابهم والانضمام إلى صفوفه وتأييده.

ولم يكن كرمه مقتصرًا على فيض العطاء فحسب؛ بل كان كرم خلقه، ولطف تعامله أسَّ كرمه ومنبعه، فالكرم يعني السماحة في النفس إلى جانب بسطة اليد، نتج عنها مساعدة ذوي الحاجة من منطلق إنساني أخلاقي ديني، وتحقيق أهداف سياسية مهمّة ببذل العطايا للسائلين للإسهام في إقرار الأمن وتوفير الطمأنينة [٤].

ومن أحبّ الأمور إلى نفس الملك عبدالعزيز استقبال الضيوف وتقديم الهدايا لهم وإكرامهم، ولم يُعهد عنه أنه كان يدخر المال أو يتاجر به، ومن صور إنسانية وكرم الملك عبدالعزيز أنه أنشأ العديد من المضافات مثل: مضافة (خريمس) [٥] و(ثليم)، وكانت هذه القصور أو المضافات تقدم المأوى والطعام للقادمين للرياض [٦].

=النصح والتوجيه بالتقيد بأمور الدين، مؤرخة في ١٥ ربيع الثاني ١٣٤٠هـ.

(١) العثيمين: عبد الله، عوامل نجاح الملك عبدالعزيز في توحيد البلاد، مجلة الدارة، العدد ٤، مارس / رجب ١٩٨٦م، ص٨٣.

(٢) سورة البقرة، آية رقم (٢٧٤).

(٣) سورة الليل، آية رقم (٨-١١).

(٤) الجريسي: أخلاق الملك عبدالعزيز، ص١٠١. وانظر البجيدي: سناء، الجوانب الإنسانية في شخصية الملك عبدالعزيز١٣١٩-١٣٧٣هـ/١٩٠٢-١٩٥٣م، رسالة دكتوراه لم تنشر، جامعة القصيم، ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م، ص١٠٥.

(٥) مضيف خريمس: هو أحد المعالم التاريخية في مدينة الرياض القديمة هو دار للضيافة، الذي يبين كرمه مع شعبه وضيوفه

وعطاء الملك عبدالعزيز لم يقتصر على ذلك، بل إنه خصص العديد من أنواع الأعطيات: كالشرهات[١]والبراوي[٢] والقواعد [٣] والمعونات، ودائمًا يحرص على حمل أموال في سيارته عند مسيره من مكان لآخر لتوزيعها على من يقابلهم بالطريق من المحتاجين [٤].

وأهداف الكرم لدى الملك عبدالعزيز لها قيمةٌ وأثرٌ في مجتمعه، فقد كان بذل المال لديه؛ لأنه حطام عابر في الدنيا، ولذلك عندما نصحه أحد أصدقائه بالكف عن البذل والسخاء، قال:" ما أغنت قارون خزائنه" [٥]، وقال لآخر:" إن الله عوَّدني عادة أن يتفضل عليَّ، وعودت

=يقع أمام قصر الحكم من الجهة الشمالية، بني في عهد الملك عبدالعزيز عام ١٣٢٨ هـ / ١٩١٠م، ليكون مقرًا للضيافة، لتقديم المأوى والطعام للقادمين للرياض، وسمي بهذا الاسم نسبة إلى خريمس بن عبد الله، الموكل بشؤون الضيافة في المضيف. انظر الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض (الرياض القديمة)، ط٢، الرياض ١٤٢٣هـ/٢٠٢١م، ص٥٦.

(٦) في عام ١٣٥٥هـ / ١٩٣٥م، اشترى الملك عبدالعزيز مزرعة ثليم، وأنشأ فيها ثاني قصور الضيافة، وعُرف بمضافة (ثليم) واوقفها لوالده، انظر الخطيب: الإمام العادل، ج ٢، ص١٠٣، وانظر الزامل: عبد الله، أصدق البنود في تاريخ عبد العزيز آل سعود، ط١، نشر وزارة المعارف، الرياض ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م، ص٤٢٩.

(١) الشرهات: مفردها شرهة، وهي العطاء المالي الذي يعطيه الملك عبدالعزيز من خزينته الخاصة لكل من ينوخ ركابه في ساحته من رؤساء ووجهاء البلدان وشيوخ القبائل وغيرهم، ويكون معها بالغالب كسوة ملكية كالعباءة، وقد يكون معها غيرها من أنواع الملابس، وذلك حسب حالة الضيف ومنزلته، كما تطلق الشرهة على الأعطيات التي يعطيها الملك للجند عند سفره للحرب، وتطلق على سائر الأعطيات التي لم تقيد بأوقات سنوية معلومة، ويشتهر مسمى الشرهة في نجد، وفي بادية الحجاز، يطلق عليها العتب أو الدالة، انظر صحيفة أم القرى: العدد ٢٩١، السنة السادسة، الجمعة ٨ صفر ١٣٤٩هـ/٤ يوليو١٩٣٠م، ص١.

(٢) البروة: مفردها بروة وهي تحويل مال أو مواد غذائية من رز وسكر وقهوة وشاي، تصرف مرة واحدة في العام، ما لم يأمر الملك بتكرارها، فإن كان مالاً قبضه حامل التحويل من إحدى الجهات التابعة لبيت المال، وإن كان غير ذلك تسلَّمه من الجهة المختصة، انظر الزركلي: شبه الجزيرة، ج١، ص١٧٨، وانظر صحيفة أم القرى: العدد ٢٩١، السنة السادسة، الجمعة ٨ صفر ١٣٤٩هـ/٤ يوليو١٩٣٠م، ص١.

(٣) القاعدة: هي الأعطية المالية المقررة في كل سنة لكل فرد من أفراد الهجر، وهي بمثابة مرتب سنوي لكل فرد من الأفراد المسجلة أسماؤهم في السجلات الخاصة بذلك، انظر الزركلي: شبه الجزيرة، ج١، ص١٧٨، وانظر صحيفة أم القرى: العدد ٢٩١، السنة السادسة، الجمعة ٨ صفر ١٣٤٩هـ/٤ يوليو١٩٣٠م، ص١.

(٤) الخطيب: الإمام العادل، ج ٢، ص١٠٣، وانظر الزامل: أصدق البنود، ص٤٢٩.

(٥) عطار: صقر الجزيرة، ج٧، ص١٣٦٣.

عباده عادة أن أوسع عليهم، فأخاف أن أقطع عادتي فيقطع الله عادته عني... كل ما يرد أنفقه على المسلمين، وهذا حق لهم"[١].

- العدل:

العدل أولى واجبات السلطان، حضَّ عليه الله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى كثيرًا في كتابه الكريم؛ قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ﴾[٢]، وقد حرص الملك عبدالعزيز على تحقيق العدل وتطبيقه حتى على نفسه[٣]، مستندًا إلى التزامه بالتعاليم الإسلامية في السلم والحرب، وما اكتسبه من والده وأسرته، إضافة لتجاربه في مسيرة حياته، وكان لحرصه هذا أثر بالغ في مجتمع شبه الجزيرة العربية، تجلَّى ذلك في تثبيت قاعدة الأمن الحازم العادل، فلم يفرّق بين غني وفقير وأمير[٤] وغيرهم، واستطاع بذلك إقامة شرع الله، وتحقيق العدالة الاجتماعية، بعد أن وضع أسسها بإنصاف الناس وتوعيتهم وإرشادهم، فلا ينزل العقاب إلا بمن ارتكب جرمًا، يعاقب عليه الشرع، ويوكل تنفيذ ذلك إلى من يثق بهم من ذوي الخبرة والنزاهة، بعد التأكيد عليهم بتقوى الله،

---

(١) الزركلي: شبه الجزيرة، ج٣، ص ٩١٩.

(٢) سورة النحل، آية رقم (٩٠).

(٣) ومن صور ذلك أن الملك عبدالعزيز جلس مع خصم لدى القاضي سعد بن عتيق بشأن أموال كان قد اقترضها الخصم من والد الملك عبدالعزيز الإمام عبد الرحمن ولم يكن لديه ما يثبت، فتخاصما إلى الشرع، وحكم القاضي بما يرضي الخصم، انظر تفاصيل القصة في الجريسي: أخلاق الملك عبدالعزيز، ص٩٦، وقصة أخرى لمدَّعي من أهل الرياض، طالب الملك عبدالعزيز بأرض أو مزرعة ادَّعى أنها من أملاك أسرته، فطلب الملك عبدالعزيز منه أن يتنازل عنها مقابل مال، إذا اثبت أنها من أملاك أسرته، غير أنَّ الرجل أصرَّ على المطالبة بها، وطلب التحاكم للشرع، فرضي الملك، وصدر الحكم لصالح الرجل المدَّعي، وعندما علم الملك عبدالعزيز بالحكم قال: الحمد لله الذي جعل عندنا من القضاة من لم تأخذه في الحق لومة لائم ... إننا بخير ما دام هؤلاء العلماء موجودين. انظر تفاصيل القصة في الأحيدب: من حياة الملك عبدالعزيز، ص٢٥٠-٢٥١.

(٤) من شدة حرص الملك عبدالعزيز على تطبيق العدل معاقبة أحد أبنائه أمام الناس لاعتدائه على أحد الحراس، وللاطلاع على تفاصيل القصة انظر آل سعود: طلال، صور من حياة عبدالعزيز، ص١٠٠، وانظر قصة أحد أبناء البادية الذي شكا أحد أبناء الملك إليه لقيامه بضربه، فطلب الملك تحقيقًا للعدل أن يقوم المشتكي بضرب المعتدي، قائلاً للشاكي: =لا تخف العدل سوَّى بينك وبينه، انظر عطار: صقر الجزيرة، ج٣، ص٧٠١.

وتحري الحقائق، والأخذ بيد المظلوم ومناصرة الضعيف[١]،كما أن الملك كان يوجه دائمًا مسؤوليه على المناطق بأهمية مراعاة ظروف الرعية والرفق بهم والعدل بينهم[٢].

وفي النوائب والمصائب كانت إنسانيته وعدله حاضرًا، ومن صور ذلك؛ عندما شحت الموارد المالية في بعض السنوات، وواجهت الدولة مشكلة اقتصادية كبيرة، تجلَّت في عدم قدرتها على دفع رواتب الموظفين، فطلب الملك عبدالعزيز من عبد الله السليمان[٣] وزير المالية، ومستشاره حافظ وهبة[٤] اقتراح حل لهذه المشكلة، فرفعا حلًا ومقترحًا له؛ مضمونه أن يسرّح نصف الموظفين؛ لكي تتمكن الدولة من دفع مرتبات النصف الآخر، ورأى الملك العادل أن هذا الحل خطأ فادح وظلم ظاهر، فقال: أنتما اثنان، وعليكما أن تبدآ بتطبيق هذا الاقتراح، وتسريح أحدكما مثل الآخرين،

(١) الجريسي: أخلاق الملك عبدالعزيز، ص ٨٩.

(٢) من الأمثلة على ذلك خطاب الملك عبدالعزيز إلى عبد العزيز بن إبراهيم وياسين الرواف، المسؤولين في المدينة المنورة، يأمرهم فيها بتطبيق العدل بين الناس حاضرة وبادية، ومراعاة ظروفهم، مؤرخة في ٩ ربيع الثاني ١٣٤٦هـ، نقلاً عن التويجري: عبد العزيز بن عبدالمحسن، لسراة الليل هتف الصباح، ط١، رياض الريس للنشر، بيروت،١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م، ص٤٢٧-٤٢٨، ومن حرص الملك عبدالعزيز على تطبيق مبدأ العدل أن أصبح أمراء المناطق مطالبين بالعدل والإنصاف وفق ما نصت عليه المادة (١٢) من نظام الأمراء والمجالس الإدارية عام١٣٥٩هـ/١٩٤٠م، انظر العتيبي: إبراهيم، تنظيمات الدولة في عهد الملك عبدالعزيز ١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، ص١٨٩.

(٣) عبد الله بن سليمان الحمدان: يُعرف بكنيته (ابن سليمان)، أصل أسرته تقيم بالدرعية، وانتقلت إلى عنيزة بالقصيم، وولد بها عام ١٣٠٢هـ/١٨٨٥م، تلقى تعليمه بعنيزة، وتنقَّل بالعديد من البلدان العربية والهند، عمل بالتجارة إلى جانب أخيه الأصغر حمد، ثم عمل مكان أخيه محمد في ديوان الملك عبدالعزيز، ترقى في مراتب الوظيفة وتولى عدد من المراتب القيادية حتى أصبح وزيرًا للمالية في عهد الملك عبدالعزيز بعد إنشاء الوزارة، ويعد أول وزير للمالية، توفي عام ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م، الرويشد: عبد الرحمن، عبد الله السليمان الحمدان صفحة مشرقة في تاريخ المملكة العربية السعودية١٣٠٢-١٣٨٥هـ، ط١، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، ص١٥، وما بعدها.

(٤) حافظ بن محمد رفاعي وهبة: ولد في بولاق في مصر عام ١٣٠٦هـ/١٨٨٩م، تنقَّل في العديد من البلدان العربية والأجنبية، كان مناهضًا للاستعمار البريطاني لبعض البلاد العربية، سجنه البريطانيون بسبب نشاطه المعادي لهم خلال الحرب العالمية الأولى، ونُفي إلى الكويت لفترة، ثم التحق بالملك عبدالعزيز، وعمل في خدمته، حيث أصبح من كبار مستشاريه في الشؤون الخارجية، عيَّنه الملك محافظًا لمكة المكرمة، ثم عُين سفيرًا لحكومته في بريطانيا عام ١٣٤٩هـ/ ١٩٣٠م، ألَّف العديد =من المؤلفات، توفي عام ١٣٨٧هـ/ ١٩٦٧م، انظر الزركلي: خير الدين، الأعلام (قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين)، ط ٦، ج٢، دار العلم للملايين، بيروت،١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ص١٦٠.

فارتبكا ارتباكًا شديدًا، وقال لهما: تسريح هؤلاء الناس في وقت، لا توجد لهم فيه أعمال، هو ضياع لهم، ومؤثر في مصالحهم وحياتهم، وبدلاً منه، عليكما تخفيض الرواتب إلى النصف على الجميع، وبذلك يتم الإبقاء على الجميع إلى أن يغير الله الحال(١).

وتدل ردة فعل الملك عبدالعزيز – على ذلك الاقتراح – على عمق عدله وإنسانيته وثقته بالله، وحكمته وعبقريته في اتخاذ ذلك القرار الذي حقق به العدل، حيث تمكن من المحافظة على بقاء الجميع دون استثناء، مع عدم الإضرار بمصالحهم.

- الصبر والحلم:

يُعدّ الصبر والحلم والأناة من الأخلاق التي حثّ عليها الإسلام، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ﴾ (٢). وقد تميّز الملك عبدالعزيز بهذه الصفات في تعامله مع رعيته وغيرهم، ومن الشواهد على ذلك قصة حاجّ هندي أنشد أمامه بحضور حشد من الضيوف قصيدة طويلة بضعف في الأداء، فأبدى الملك صبراً وحلماً، ثم أنهى الموقف بلطف حين أخذ القصيدة لقراءتها لاحقاً، دون أن يسبب له حرجاً(٣).

وخلال فترة توحيد الملك عبدالعزيز للبلاد؛ أجمعت المصادر التي تناولت سيرته على أنه لم يُقْدِم على حرب إلا وهو مضطر لها؛ بعد استنفاد الوسائل السلمية كافة؛ إذ كان يميل دائمًا إلى تجنّب القتال، وحقن الدماء، والصلح مع الخصوم، وإعطائهم الفرصة تلو الأخرى للدخول في الوحدة (٤)، ومن أمثلة ذلك موقفه وصبره على خروج المنشقين عن طاعته، ممن كانوا يعرفون بـ(الإخوان) (٥)، فقد حرص على ردهم للحق، وسلك في ذلك سُبل شتى، منها: رسائله لهم

(١) آل سعود: سلمان بن عبد العزيز، ملامح إنسانية من سيرة الملك عبدالعزيز، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، ص٥١.

(٢) سورة آل عمران، آية رقم (١٤٦).

(٣) شاكر: فؤاد، الملك عبدالعزيز، سيرة لا تاريخ، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، ص٦٧.

(٤) الجريسي: أخلاق الملك عبدالعزيز، ص ١٢٥.

(٥) تطلق كلمة الإخوان على فئة من بادية نجد، طلبوا مبادئ العلم الشرعي، وتحمسوا للأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، ولكنها أصبحت ذات دلالة تاريخية مرتبطة بحركة البادية الاستيطانية التي نمت على نطاق واسع في عهد الملك عبدالعزيز، وقد بدأت فكرة ما عُرف تاريخيًا بحركة الإخوان منذ أن بدأ الملك بإرسال الدعاة إلى القبائل، يرشدونهم إلى دين الله،

بالنصح والتوجيه، ولزوم طاعة الإمام، وإرساله للعلماء لبيان الوجه الشرعي من بعض القضايا التي أثاروها، لعلهم يعودون إلى رشدهم قبل أن يلجأ إلى حسم الأمر معهم[١].

- الوفاء [٢]:

يُعدّ الوفاء من أبرز صفات الملك عبدالعزيز الكريمة، وهو خُلق أصيل عند العرب وأكد عليه الإسلام، قال تعالى: ﴿ وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا﴾[٣]، وللملك عبدالعزيز مواقف كثيرة شاهدة على وفائه وحفظه للعهد، منها: موقفه مع خصمه سعود بن رشيد[٤] حين حوصِر في الجوف[٥]؛ إذ رفض الملك عبدالعزيز اقتراح بعض أتباعه استغلال الفرصة للهجوم على حائل،

=ويدعونهم للاستيطان في أماكن معينة لتسهل عليهم معرفة أمور الدين، فقدمت كثير من قبائل البادية، واستوطنت تلك الأماكن منذ عام ١٣٣٠هـ/ ١٩١١م، وبدأوا يؤسسون مساكن لهم باسم هجرة، وأصبح هؤلاء المنضمون إليهم يتخذون اسم الإخوان، واعتمد الملك عبدالعزيز عليهم في الكثير من حروبه، انظر كشك: محمد جلال، السعوديون والحل الإسلامي، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م، ص ٥٤٩ ؛ وانظر حبيب: جون سن، الإخوان السعوديون في عقدين ١٣٢٨ – ١٣٤٩هـ / ١٩١٠ – ١٩٣٠م، ترجمة: مير محمد حسن، دار المريخ للنشر، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، ص ٤٥ وما بعدها .

(١) للاطلاع على تفاصيل أوسع حول حركة الإخوان وموقف الملك عبدالعزيز منهم، ورسائله إليهم، وقتالهم، انظر التويجري: لسراة الليل، ج٢، ص ١٩٩-٥٣٥، وانظر العثيمين: عبد الله، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج٢، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، ص٢٠٩، وما بعدها.

(٢) الوفاء: القيام بمقتضى العهد، والمحافظة عليه، وهو ضد الغدر، ووفى الشيء؛ أي تم وكثر، والوفي الذي يعطي الحق، ويأخذ الحق، وهو من الأخلاق الرفيعة العالية التي تدل على التمام والإكمال، انظر الجرجاني: علي محمد، التعريفات، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص٢٥٣. وانظر الخطيب: الإمام العادل، ج ٢، ص ٧٥.

(٣) سورة الإسراء، آية رقم (٣٤).

(٤) سعود بن عبد العزيز بن متعب الرشيد: عاشر أمراء آل رشيد على حائل، تولى إمارتها عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، حتى عام ١٣٣٨هـ/١٩١٩م، انظر البسام: تحفة المشتاق، ص ٤١٧؛ وانظر القاضي: إبراهيم، تاريخه (مخطوط)، نسخة مصورة لدى مكتبة مركز صالح بن صالح الاجتماعي، عنيزة، ورقة ٥٩.

(٥) الجوف: تقع الجوف في شمال غرب المملكة العربية السعودية، ويحدها من الشمال والشرق منطقة الحدود الشمالية، ومن الجنوب منطقتي تبوك وحائل، ومن الغرب المملكة الأردنية الهاشمية. انظر الراشد: نواف، تاريخ منطقة الجوف، ط١، دون ناشر، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص ١٣.

مؤكداً التزامه بالعهد قائلاً: "لو هاجم حائلًا أحدٌ وابنُ رَشِيد في محنته، لدافعت عنها، فأنا لست ممن يطعن من الخلف"(١).

ومن صور ذلك أيضًا وفائه مع أحد مشايخ القرى بالحجاز الذي قدَّم مساعدة لشقيق الملك عبدالعزيز (محمد)(٢) في أثناء توتر علاقته بالشريف الحسين بن علي(٣)، حيث اعتاده بالزيارة، وصرف مبلغ مالي سنوي مقابل ما قدمه من مساعدة لشقيقه ومن معه(٤)،كما أن الملك

(١) الأحيدب: من حياة الملك عبدالعزيز، ص ٤٧، وانظر الجريسي: أخلاق الملك عبدالعزيز، ص ١٥٠. وتذكر راوية أخرى أن الملك قال لما عرض عليه المقترح لاستغلال فرصة عدم وجود ابن رشيد بحائل: " إن بيني وبين ابن رشيد عهد الله وميثاقه، ولا يمكن أن أتخلص من عهد الله الذي وضعته في عنقي إلا بعذر يقبله العقل والدين والخلق، وتطمئن إليه النفس، حتى لو لم يكن بيني وبين ابن رشيد عهد، فإن ديني وخلقي وشيمي لا تقبل أن أغزو بلدًا لم يكن فيها إلا الأطفال والنساء". المارك: فهد، من شيم الملك عبد العزيز، ط١، ج١، دون ناشر، الرياض ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م، ص٢٧٨.

(٢) الأمير محمد بن عبد الرحمن بن فيصل آل سعود، ولد في مدينة الرياض عام ١٢٩٤ هـ/ ١٨٧٧م، نشأ نشأة علمية، ، رافق أخاه الملك عبدالعزيز في مسيرة توحيد البلاد، أوكله أخاه الملك عبدالعزيز بالعديد من المهام الإدارية؛ منها: تعيينه أميرًا على مكة بعد دخولها عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، ثم أصبح مستشارًا له، توفي عام ١٣٦٢هـ/١٩٤٣م، انظر الزركلي: شبه الجزيرة،ج٢، ص١٤٠٠، وانظر دارة الملك عبدالعزيز: الرواد الملك عبد العزيز ورجاله الأوفياء الذين دخلوا الرياض في الخامس من شهر شوال سنة ١٣١٩هـ، صدر بمناسبة مرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٢١.

(٣) الحسين بن علي بن محمد بن عون: ولد في إستانبول عام ١٢٧٠هـ / ١٨٥٣م، عيّن أميرًا على مكة بعد إعلان الدستور العثماني عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، وفي عام ١٣٣٥هـ/١٩١٦م، نادى بنفسه ملكًا على البلاد العربية، واستمرت إمارته حتى دخلت القوات السعودية الطائف عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، وفي شهر ربيع الأول من العام نفسه طُلب منه التخلّي عن الحكم؛ فسافر إلى جدة، ومنها إلى العقبة، ثم قبرص، ومرض، ونقل إلى عمان، وتوفي هناك عام ١٣٥٠هـ/١٩٣١م، ودفن في القدس. انظر الريحاني: ملوك العرب، ج١، ص ٦٢؛ وانظر حمزة: فؤاد، قلب جزيرة العرب، ط٣، مكتبة النصر الحديثة، الرياض ١٣٨٨هـ /١٩٦٨م، ص ٣٢٤.

(٤) وتتلخص قصة ذلك أن الشريف الحسين بن علي منع محمد شقيق الملك ومن معه من النجديين الدخول للحجاز =للحج عام ١٣٣٤هـ/١٩١٥م، ومعهم أسلحة وبعض المال والرجال لحين عودتهم، فتركوا ذلك عند الشيخ عبد الرحيم القناوي شيخ قرية (الزيمة) فساعدهم وقدم لهم ما احتاجوه، وبعد ضم الملك عبدالعزيز للحجاز؛ أراد أن يفي مع الشيخ القناوي، فقدم له مساعدة مالية سنوية وخصَّه بالزيارة، انظر الخطيب: الإمام العادل،ج ٢، ص ١١٢. وانظر الغلامي: عبد المنعم، الملك الراشد جلالة المغفور له عبد العزيز آل سعود، ط٢، دار اللواء، الرياض ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م، ص٣٣٩، وانظر

كان وفيًا مع كل من قدَّم له معروفًا أو مساعدة قبل مسيرته لتوحيد البلاد من القادة والملوك والأمراء والشخصيات، وفي أثنائها، إذ كان يحرص على مكافأتهم، ومساعدتهم، ومن صور ذلك: وفاؤه مع أمير الكويت الشيخ مبارك الصباح الذي استضاف الملك وأسرته بالكويت بعد نهاية الدولة السعودية الثانية، حيث وقف إلى جانبه ضد سعدون باشا [1]زعيم قبائل المنتفق[2]، ووفائه مع أمير رابغ[3] إسماعيل بن مبيريك[4]؛ الذي قدَّم المساعدة للملك في أثناء أحداث

=المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج٢، ص٣٦. وتذكر البجيدي أن اسم رئيس قرية الزيمة الذي كان معاصرًا للملك عبدالعزيز محمد بن عبد المحسن القناوي، وليس عبد الرحيم، انظر البجيدي: الجوانب الإنسانية في شخصية الملك عبدالعزيز، ص١٢٨.

(١) الزامل: أصدق البنود، ص ٤٤٥؛ وانظر الريحاني: أمين، تاريخ نجد الحديث، دار الجيل، بيروت، د. ت، ص ١٨٤ – ١٨٧. وسعدون باشا: هو سعدون منصور راشد السعدون، ولدعام ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م، من أمراء المنتفق، يعد أحد أبرز رؤساء العشائر العراقية، توفي عام ١٣٢٩هـ/١٩١١م، العزاوي: عباس، موسوعة تاريخ العراق بين احتلالين، الجزء الثامن، الدار العربية للموسوعات، ص٢٦٢.

(٢) المنتفق: ظهر اسم المنتفق لأول مرة في التاريخ السياسي أواخر عام ٣٨٤هـ/ ٩٩٤م، وتلقب به آل معروف خلال القرن السادس الهجري، وتلقب به آل راشد حكام البصرة لحدود عام ٩٥٣هـ/ ١٥٤٦م، وجرى تداول الاسم قبل تأسيس الإمارة، وأصبح الاسم يطلق على اتحاد قبلي يتكون من بني مالك والأجود وبني سعيد وآل شبيب، وقد ارتبطوا بهذه التسمية بعد عام ٩٥٣/ ١٥٤٦م، ويعودون في الأصل إلى عقيل بن كعب بن ربيعة بن عامر؛ انظر السعدون: حميد، إمارة المنتفق وأثرها في تاريخ العراق والمنطقة الإقليمية ١٥٤٦م- ١٩١٨م، ط١، دار وائل للنشر، عمان ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص ٤٠-٤١، ١٣٧.

(٣) رابغ: بلدة حجازية تابعة لمنطقة مكة المكرمة، وهي بلدة ساحلية تقع بين جدة وينبع على بعد ١٥٥كم من جدة شمالاً، و١٥٠كم من ينبع جنوباً، سكانها من قبيلة حرب، انظر دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة من الباحثين، معجم البلدان والقبائل في شبه الجزيرة العربية، والعراق، وجنوب الأردن، وسيناء، ج٣، ترجمة عبد الله الوليعي، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، ص ٥٣٥.

(٤) إسماعيل بن مبيريك بن حمدي حماد الغانمي الحربي، من كبار شيوخ حرب، ولد في رابغ عام ١٢٨٦هـ/١٨٦٩م، تولى =زمام الأمور في رابغ بعد مقتل أخيه حسين عام ١٣٣٧هـ/١٩١٨م، عرف عنه الحزم والشدة، قدم إلى الملك عبدالعزيز بعد دخوله مكة المكرمة وبايعه، قدم دعم للملك عبدالعزيز في أثناء أحداث حصار جدة، أقره الملك عبدالعزيز أميرًا على رابغ وشيخًا لقبائل حرب بالمنطقة الغربية، تربطه علاقة وطيدة بالملك عبدالعزيز، توفي في رابغ عام ١٣٧٥هـ/١٩٥٥م، انظر الحربي: محمد، مشيخة ابن مبيريك في رابغ، ط١، دون ناشر ومكان، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م، ص١٢٧-١٤٤.

ضم الحجاز[١]، ووفائه مع معلمه الذي كان يتلقى التعليم على يديه بالكويت[٢].

- التواضع[٣]:

التواضع من الأخلاق الإنسانية الكريمة العالية التي تستثير الإعجاب والتقدير، وقد عظَّم الإسلام هذا الخلق، وأمر الله تعالى نبيه ﷺ بالتحلي به؛ قال تعالى:﴿ وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾[٤]،كما أنه مؤشر على صفاء القلب وطهارته وسكون الإيمان فيه، وهو ضد الكبر المنهي عنه، وهو سمة بارزة من سمات الملك عبدالعزيز الخُلُقية التي لم تفقده إياها السلطة والجاه، والمتأمل في سيرته؛ يجد هذا الخلق واضحًا في أقواله وأفعاله، فهو يقول: "لست ممن يفخرون بألقاب الملك ولا بأبهته، ولست ممن يولعون بالألقاب، ويركضون وراءها، ..."[٥].

فالملك عبدالعزيز يرى نفسه فردًا عاديًا، يقف لزائريه مبالغة في احترامهم وتكريمهم[٦] حريصًا على إنزالهم منازلهم من التكريم والحفاوة، يبدأ حديثه معهم بما يتطلبه الموقف من ترحيب وبساطة في المواضيع العامة والخاصة، لا يشعر الآخرين بمهابة الملك والإمارة، يفرح بمن يدله على الحق ويحاوره، ففي حواره مع الآخرين في مجلسه يستخدم الجمل والعبارات التي تدل على تواضعه، ففي حواره كان يقول:" هداك الله يا أخي، إنني بشر أخطئ وأصيب، والحق معك، أرشدني أرشدك الله"[٧]، كما رضي أن يخاطبه محاوروه وزواره باسمه دون ألقاب، أو بكنيته[٨]، كما كان متواضعًا

(١) الخطيب: الإمام العادل، ج ٢، ص ١١١.

(٢) الأحيدب: من حياة الملك عبدالعزيز، ص٧٠، ويذكر أنه في إحدى زيارات الملك عبدالعزيز للكويت سمع أن معلمًا له كان يقرأ عليه القرآن في أيام طفولته موجود بالكويت؛ فاستدعاه، ولاطفه، ومنحه مبلغًا من المال تقديرًا لما بذله من جهد في تعليمه.

(٣) التواضع: خفض الجناح ولين الجانب وقبول الحق ممن كان. انظر ابن القيم: أبي عبد الله محمد، مدارج السالكين في منازل السائرين، تحقيق محمد غرير، المجلد الثالث، ط١، دار عطاءات العلم للنشر، بيروت١٤٤١هـ/٢٠١٩م،٦٩-٧٠

(٤) سورة الشعراء، آية رقم (٢١٥).

(٥) دارة الملك عبدالعزيز: مختارات من الخطب الملكية، ج١، صدر بمناسبة مرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م ص ٥٠.

(٦) الزامل: أصدق البنود ، ص ٤١٥.

(٧) الغلامي: الملك الراشد ، ص ٣٢٥.

(٨) المصدر نفسه: ص ٣٢٦، وانظر الخطيب: الملك العادل، ج٢، ص٥٧.

مع رجاله يعمل عملهم ويعينهم، ويكره أن يعدد أحد مآثره، أو يحاول مدحه بكلمات الإطراء والإعجاب والهتاف باسمه[١]، وكرهه للمدح قائم على الخوف من الكبر ومخالفة الخالق، أما ذكره بشيء مقبول ومعقول فيصغي إليه، ومن الشواهد على ذلك ما ذكره فؤاد شاكر[٢] عندما أنشد أمام الملك قائلاً:

انهض إلى البيت وارفع فوقه العلما واسأل هنالك عمن أمن الحرما

فقاطعه الملك، وأجاب على الفور إنه الله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى [٣].

النخوة:[٤]:

النخوة جزء من شخصية الملك عبدالعزيز، ممزوجة بشجاعته وعدله وإنسانيته، ورثها عن أبائه وأجداده، فمن نخوته أنه لا يرد سائلًا إلا أجابه، وشواهد النخوة لديه كثيرة؛ منها: موقفه من عودة عقاب بن عجل[٥] إلى موطنه في نجد من بلاد العراق بعد تنظيم حركة القبائل بين الحدود،

(١) عطار: صقر الجزيرة، ج٣، ص٦٩٢-٦٩٤.

(٢) فؤاد بن إسماعيل شاكر: صحفي، ولد في مكة المكرمة عام ١٣٢٣ هـ / ١٩٠٥م، وتعلم بها وبالقاهرة، أصدر جريدة (الحرم)، ودعي إلى مكة، فتولى تحرير صحيفة (أم القرى)، ثم أصدر جريدة (أخبار العالم الإسلامي) الأسبوعية، وعمل في تحرير عدد من الصحف، عُين في المراسم الملكية، له عدة مؤلفات مطبوعة، توفي في جدة عام ١٣٩٢هـ /١٩٧٣م. انظر الزركلي، الأعلام، ج ٥، ص١٥٧، ١٥٨.

(٣) شاكر: الملك عبدالعزيز سيرة لا تاريخ، ص ٥٩، ويشير المؤلف أنه أوضح للملك بعد مقاطعته أن الله سبحانه أجرى ذلك الشيء على يديه وبفضل تنفيذ الملك للحدود وتطبيق أوامر الشريعة، فاستراح الملك من الرد، وأكمل فؤاد إنشاد القصيدة. وانظر السماري: إبراهيم عبد الله، الملك عبدالعزيز الشخصية والقيادة، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٤٨.

(٤) النخوة: الفخر والاستنكاف، يقال انتخى فلان أي افتخر، وانتخى من كذا أي استنكف منه، والعرب تنتخي من الدنايا؛ أي تستنكف عنها وترتفع، انظر الزبيدي:محمد، تاج العروس من جواهر القاموس،ج٤٠، تحقيق ضاحي عبدالباقي،ط١،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص٥١.

(٥) عقاب بن عجل: من عبده من شمر، اشتهر بالشجاعة والكرم، وذو رأي في إمارة آل رشيد بحائل، أدار الحكم في عهد سعود بن عبد العزيز بن رشيد لفترة من الزمن، انظر الدخيل: سليمان صالح، القول السديد في أخبار إمارة آل رشيد، ملحق بكتاب نبذة تاريخية عن نجد لصاري الرشيد، درا اليمامة للنشر، الرياض١٣٨٦هـ/ ١٩٦٦م، ص١٦٦.

حيث دفعته النخوة إلى التغاضي عن ابن عجل، بعدما راسلوه شيوخ قبائل العراق، وسألوه النخوة والشهامة[١]، وكذلك موقفه من رشيد عالي الكيلاني[٢] بعد فشل ثورته في العراق ضد بريطانيا، واضطراره للهرب من العراق، واللجوء للملك عبدالعزيز، فطالبت الحكومة العراقية بتسليمه إليها، فرد الملك عبدالعزيز ردًا، ينبئ عن ثاقب فكره السياسي، ونخوته العربية الأصيلة التي تميَّز بها، حيث أوضح في رده أن المعاهدة التي بينه وبين الحكومة العراقية، تنص على تسليم اللاجئ إذا كان مجرمًا، أما رشيد الكيلاني، لم يكن مجرمًا بحق الوطن، بل كان عمله موجهًا ضد حكومة أجنبية كالحكومة البريطانية، ومجرمًا في نظرها، وليس مجرمًا بحق العراق، ثم بيَّن حقيقة أخلاقه وأصالتها العربية والدينية بقوله: "أنا رجل عربي مؤمن بالتقاليد العربية مطبق لها، وقبل أن أكون ملكًا يقتضيني الأمر أن أكون رمزًا لخلق العرب، ولذلك لكم أن تطالبوني بتسليم من تشاؤون من أبنائي، وعلي أن أجيب طلبكم فورًا، أما أن أسلم من استجار بي، فهذا هو المستحيل ما دام في عرق ينبض بالحياة"[٣]، ومن نخوته وإنسانيته أيضا استقبال العديد من الشخصيات العربية

(١) نتج عن اتفاقية المحمرة عام ١٣٤٠هـ/١٩٢٢م، تنظيم حركة انتقال القبائل بين العراق ونجد، حيث نصت المادة الأولى أن عشائر المنتفق والظفير والعمارات يرجعون لحكومة العراق، وقبائل شمر نجد يرجعون لنجد، وللاطلاع على تفاصيل أوسع عن ذلك التنظيم، انظر آل سعود : خالد ،العلاقات السعودية البريطانية ١٣٤١-١٣٥١هـ/١٩٢٢-١٩٣٢م ، الطبعة الثالثة ، مكتبة العبيكان ،الرياض ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م،ص٢١٨. وحدث أن عقاب بن عجل كان ممن نزح مع أفراد من قبيلته إلى العراق، وطالب الملك عبدالعزيز بعودتهم حسب الاتفاقية والمعاهدة المذكورة، لكن الحكومة العراقية عندما أرادت تطبيق ما اتُفق عليه تدخل شيوخ القبائل العراقية، وراسلوا الملك عبدالعزيز وسألوه نخوة وشهامة ألَّا يطالب بعودة الشيخ عقاب ومن معه، فلم يطالب الملك بعودتهم استجابة لشيوخ القبائل، نخوة وشهامة منه، انظر الجريسي: أخلاق الملك عبدالعزيز، ص١١٩-١٢٠، وانظر آل سعود: طلال، صور من حياة عبدالعزيز، ص٨٩.

(٢) رشيد بن عالي الكيلاني: ولد في بغداد عام ١٣٠٩هـ/١٨٩٢م، وتلقى تعليمه بها، عمل بالمحاماة، شارك في ثورة العشرين في العراق، واشتهرت باسمه، تولى رئاسة الوزارة العراقية أربع مرات خلال فترة الثلاثينيات الميلادية من القرن الماضي، وخلال الحرب العالمية الثانية، قام بثورة في العراق ضد البريطانيين ففشلت، ولجأ إلى المملكة العربية السعودية، وبعد وفاة الملك عبدالعزيز، انتقل للقاهرة، ومنها عاد إلى العراق عام ١٣٧٧هـ/١٩٥٨م، ثم انتقل إلى لبنان، وتوفي في بيروت، ونقل جثمانه إلى بغداد عام ١٣٨٥ هـ / ١٩٦٥م. انظر الزركلي: الأعلام ، ج٣، ص٢٣-٢٤.

(٣) آل سعود: طلال، صور من حياة عبدالعزيز، ص٨٦-٩٠.

المناضلة للاستعمار التي التجأت إليه من عدد من البلدان العربية والإسلامية، حيث استقبلهم وأكرمهم، ولم يعاملهم معاملة اللاجئين السياسيين، وإنما عاملهم معاملة مواطنيه الأكفاء [١].

- العفو والصفح:

العفو من أسمى الأخلاق الإنسانية التي دعا إليها الإسلام، وقد أمر الله سبحانه وتعالى بالعفو والصفح في أكثر من موضع في كتابه الكريم، قال تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ﴾ (٢)، وقال تعالى: ﴿إِن تُبْدُوا خَيْرًا أَوْ تُخْفُوهُ أَوْ تَعْفُوا عَن سُوءٍ فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا قَدِيرًا﴾ (٣).

وقد اتسم الملك عبدالعزيز بتلك السمة الإنسانية العظيمة من سمات القادة المسلمين، وهي سمة العفو عند المقدرة، وكان قدوته في ذلك الرسول ﷺ الذي تحتفظ سيرته العطرة بالعديد من النماذج للعفو عن الأعداء والخصوم، مثل عفوه ﷺ عن أهل مكة بعد الفتح، حين قال لأهلها:(اذهبوا فأنتم الطلقاء) [٤].

فقد وُصِف الملك عبدالعزيز بحرصه الشديد على التمسك بهذه السمة؛ حيث كان يُسَرُّ أعظم السرور إذا عفا عن خصومه، حين يظفر بهم، ومنشأ ذلك تمكسّه بالكتاب والسّنة، وتنفيذ ما جاء فيهما، مع ما جُبل عليه من حبٍّ للصّفح، وبُعْدٍ عن الحقد على الآخرين، واعتقاده أن العفو عن العدو أو المسيء، يؤلّف بين قلوب الناس، وأعظم العفو ما كان عند المقدرة، وأقواله وأفعاله شاهدة على ذلك، فمن كلماته الخالدة التي كان يردّدها على خصومه إذا وقفوا بين يد قوله: "عاهدوني على الإخلاص لله، والعمل على سعادة المسلمين، وأما شخصي فدعوه جانبًا"[٥]. وقد قرن الملك هذا القول بالعمل؛ والأدلة على ذلك كثيرة –كما سيأتي–

(١) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج٢، ص٢٧٢-٢٧٣، ويذكر من تلك الشخصيات خالد الحكيم وفؤاد حمزة وعبد الله الدملوجي ويوسف ياسين وخالد القرقني وبشير السعداوي وغيرهم، وذهب الملك إلى أبعد من ذلك، عندما استعان الملك بالعديد منهم، وأوكل لهم مهام سياسية وإدارية.

(٢) سورة الأعراف، آية رقم (١٩٩).

(٣) سورة النساء، آية رقم (١٤٩).

(٤) رزق الله: مهدي، السيرة النبوية في ضوء المصادر الأصلية، ج٢، ط٢، دار إمام الدعوة للنشر، الرياض١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، ص ١٣٣.

(٥) الزامل: أصدق البنود ، ص ٤٣٤.

المبحث الثاني: الأساليب الإنسانية لتعامل الملك عبدالعزيز مع الخصوم:

كانت شخصية الملك عبدالعزيز في جوانبها الإنسانية ومواقفها النبيلة شخصية فريدة، تحمل المحبة والتسامح وذات بُعد إنساني أخلاقي حتى مع خصومه ومخالفيه، موافقة للقيم والمفاهيم الدينية، فلقد وهبه الله من الأخلاق الكريمة والصفات الحسنة — كما مر– ما جعله متميزًا بين أقرانه، قدوة في طريق الحق، ساعيًا في الخير، هدفه تحقيق مصلحة البلاد والعباد، وهبه الله من الصفات ما جعلت منه قائدًا مصلحًا، وسياسيًا محنكًا، وحكمًا عادلاً، فلم يصبه غرور السلطة، ولم تمنعه سطوة الملك عن النظرة الإنسانية في التعامل مع القريب والبعيد، فقد كان يرى الخير في كل البشر ما لم يثبت عكس ذلك، ولم يكن ممن يتعصب لرأيه ويترصد لمخالفيه، وتوضح العديد من الأحداث أثناء مسيرته لتوحيد البلاد جزء من الجوانب الإنسانية في شخصيته ومن ذلك أنه كان يوصي قادة جيشه بقوله: " أوصيكم بالضعيف والأرملة، والشايب والورع، لا تتعرضوا لقتل كبار السن الذين لا يحاربوا، ولا تتعرضوا للنساء وصغار السن، ومن استجاركم أجيروه"(١).

وسياسة الملك عبدالعزيز بتعامله مع الخصوم مبنية على ما امتلكه من مُثل وأخلاق حميدة، وهي التي يُفضَّل أن ينتصر بها على أفئدة خصومه أخلاقيًا ومعنويًا على أن ينتصر عليهم عسكريًا، من منطلق إيمانه العميق، وتمسكه بكتاب الله، وهو القائل في محكم آياته: ﴿ فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ ﴾(٢)، وإيمانًا منه بأن الانتصار العسكري يجعل الضغائن والأحقاد كامنة متوارية في صدورهم أشبه ما تكون كالنار تحت الرماد، قد تلتهب حين تأتي ريح تؤججها، فالعدو في رأي الملك عبدالعزيز تظل عداوته متوارية، مالم يقم بالغالب بأعمال أخلاقية إنسانية تنسيه تلك العداوة(٣)، ومما يؤيد ذلك قصة أحد الشيوخ الذين عادوا الملك عبدالعزيز وحاربوه، قدم إلى الرياض وبقي لفترة في ضيافة الملك، وعند عزم على الرحيل، قال للملك: قالوا لي إنك سحَّار يا عبدالعزيز، صدقوا والله فقد سحرتني(٤).

---

(١) السبيت : عبدالرحمن وآخرون : كنت مع عبدالعزيز،ط٢، دار مبين للنشر، دون مكان، ١٤١٥هـ /١٩٩٤م،٤٢-٤٤..

(٢) سورة الشورى، آية رقم (٤٠).

(٣) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص ٢٤٩.

(٤) الريحاني: أمين، ملوك العرب، ج٢، دار الجيل، بيروت ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٤م، ص٥٧٨. ولم يوضح الريحاني اسم ذلك

فأساس تعامل الملك عبدالعزيز مع خصومه قائم على الصدق والأناة؛ لعلهم يعودون إلى رشدهم، فهو يكره الحقد والتشفي، وكان عطفه وسماحته هو مقياس علاقته بمن خالفه، فهو يقول معبرًا عن هذا الخلق النبيل:" إني جعلت سنتي ومبدئي ألَّا أبدأ بالعدوان، بل أصبر عليه وأطيل الصبر على من بدأني بالعداء، وأدفع بالحسنى ما وجدت لها مكانًا، وأتمادى في الصبر؛ حتى يرميني القريب والبعيد بالجبن والخوف، حتى إذا لم يبق للصبر مكان؛ ضربت ضربتي وكانت القاضية"(١).

وقد انتهج الملك عبدالعزيز بتعامله مع الخصوم أساليب إنسانية متعددة، حولتهم من خصوم معارضين إلى رجال مخلصين، بعفوه عنهم وكرمه معهم وحفظ مكانتهم وتقريبهم له، واحتواء بعض قاداتهم ومنحهم المناصب والوظائف، كما يلي:

- العفو والصفح عن الخصوم:

من الأخلاق الإنسانية والسمات الخيِّرة التي تعامل بها الملك مع خصومه أو من كانوا يعملون معهم، سمة العفو والصفح، "حيث كان يمدّ للمسيء حبل حلمه وكرمه؛ لعله يرعوي عن غيِّه، ولا يؤاخذه في أول هفواته ولا في الثانية، وإذا وقع في الثالثة، ولجأ إليه؛ عفا عنه، وهو قادر عليه..." (٢)، بل إن الملك عبدالعزيز اتّخذ من تلك السّمة منطلقًا لاحتواء خصومه أفرادًا وجماعات، فمتى ما اعتقد بإمكانية صلاح الآخرين وإقلاعهم عن أخطائهم وإساءتهم؛ فإنه يعفو ويصفح عنهم؛ وكان زاهدًا في سفك الدماء والبطش، بعيدًا عن الحقد والانتقام، حريصًا كل الحرص على كرامة من اختلف معه بالرأي، يعاملهم معاملة تليق، بهم وينزلهم منزلة أولاده(٣)، متمثلًا قول الشاعر:

فإن أكلوا لحمي وفرت لحومهم ... وإن هدموا مجدي بنيت لهم مجدًا
ولا أحملُ الحِقد القديم عليهم ... وليس رئيس القوم من يحمل الحِقد (٤)

=الشيخ، والمقصود بذلك أن الملك عبدالعزيز احتوى ذلك الشيخ، وأسر قلبه بتعامله الإنساني الحسن والنبيل معه، بطريقة جعلت ذلك الشيخ يشّبه أثر ذلك بالسحر.

(١) الغلامي: الملك الراشد، ص٣٦٢..

(٢) الأحيدب: من حياة الملك عبدالعزيز، ص ٢٦.

(٣) التويجري: لسراة الليل،ج٢، ص ٦٥٤.

(٤)الأصفهاني: أبو علي، شرح ديوان الحماسة، دار الكتب العلمية، بيروت١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، ص٨٢٩. والأبيات للشاعر المقنع الكندي.

ونتيجة لتعامله الحسن والنبيل معهم؛ تمكّن من إبدال العداوة إلى درجة عالية من المحبة والألفة، فتحوّل غالبية خصومه أو من كانوا يعملون معهم إلى رجال مخلصين في صفّه من رجال الحرب أو السياسة، يعملون ويقاتلون إلى جانبه ضد أهلهم وذويهم بسلاحه [(١)]، وكان لبعضهم دور في مرحلة البناء الحضاري والإداري خلال مسيرة توحيده للبلاد.

ومن النماذج المبكّرة على عفوه وصفحه عن خصومه، ومن كانوا يعملون معهم- على سبيل المثال-: ما فعله مع من تبقّى من رجال خصمه ابن رشيد بعد استرداده الرياض عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م؛ حيث أعطاهم الأمان على دمائهم؛ فخرجوا؛ وتوجهوا إلى حائل[(٢)]،كما أمّن الملك عبدالعزيز عبدالرحمن بن ضبعان أمير ابن رشيد على بريدة، وأذن له بمغادرة بريدة مع رجال سريته بعد انضمامها للملك عبدالعزيز عام ١٣٢٢هـ/ ١٩٠٤م[(٣)]، ثم ما كان من عفوه عن أهالي المجمعة، وأميرهم عام ١٣٢٦هـ /١٩٠٨م[(٤)]، وعفوه عن مؤيدي أمير بريدة

(١) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص١٤٧.

(٢) البسام: تحفة المشتاق ، ص ٣٨٦، وانظر العُمري: عمر، الملك عبدالعزيز والعمل الخيري دراسة تاريخية وثائقية، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٨٥.

(٣) البسام: تحفه المشتاق،ص٣٩٣، وانظر ابن هذلول: سعود، تاريخ ملوك آل سعود، ط١، دون ناشر، الرياض ١٣٨٠هـ/١٩٦١م، ص٦٩.

(٤) بعد بدء الملك عبدالعزيز خطواته لتوحيد البلاد، وتوطيد نفوذه في بلدان الوشم وسدير؛ ظلت المجمعة بزعامة أميرها على ولائها لابن رشيد، وشاركت في إعانة خصوم الملك عبدالعزيز من آل رشيد، وفي عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، قدم وفد للملك عبدالعزيز من أهلها، وهو في بريدة وبايعوه على السمع والطاعة، انظر العبيد: النجم اللامع ، ورقه١٢٥، وانظر المختار: صلاح الدين، تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، ج٢، دار مكتبة الحياة، بيروت، دون تاريخ، ص٥٥-٥٦؛ وانظر آل عبدالمحسن: إبراهيم، تذكرة أولى النهى والعرفان بأيام الله الواحد الديان، وذكر حوادث الزمان، ط١، ج٢، مكتبة الرشد، الرياض ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م، ص ١٣، وقد كتب الملك عبدالعزيز رسالة إلى أمير المجمعة عبد الله العسكر يبلغه فيها بعفوه عنه وعن أهالي المجمعة وإعطائهم الأمان على أنفسهم، وأموالهم في رسالة طويلة، مؤرخة في ١٦ ج ١٣٢٦هـ، نقلاً عن التويجري: لسراة الليل،ج٢، ص٦٥٩-٦٦٠، ومن جوانب إنسانية الملك عبدالعزيز في هذه الحادثة عفوه عن شاعر المجمعة محمد بن هويدي الذي كان معروفًا بالجرأة وقوة الحجة، وقد أسرف في معاداته للأسرة السعودية، وتحريض آل رشيد عليها بشكل لا يحتمله عفو، إذ كان مواليًا لآل رشيد، ولما دخل الملك عبدالعزيز المجمعة؛ أراد أن يرى

محمد أبا الخيل[1]، بعد دخوله بريدة للمرة الثانية عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، حيث كان أبا الخيل قد عقد اتفاقًا مع ابن رشيد وقاتل بمن معه إلى جانبه ضد الملك عبدالعزيز وتحصن في بريدة، فلما تمكن الملك عبدالعزيز من دخولها، أعطاه الأمان وتركه يرحل للعراق[2] وعفوه عن أهل حائل وزعاماتها من آل رشيد، بعد أن تمكَّن من الانتصار عليهم، ودخول حائل عام ١٣٤٠هـ/ ١٩٢١م [3]، على الرغم من أن آل رشيد كانوا من أصعب العقبات التي واجهته في مسيرة توحيد

=الشاعر، فذهب إليه مع قدرته على إحضاره له، ولكنه أراد ألَّا يشق عليه؛ لأنه كبير بالسن، ودار حوار بين الملك عبدالعزيز وابن هويدي الذي كان على يقين بأن الملك لن يغفر له، ويعفو عنه، ففاجأه الملك بالعفو والصفح، بل طلب من أمين بيت المال في سدير بأن تجرى له قاعدة من عيش وتمر سنويًا، فأثر موقف الملك عبدالعزيز في ذلك الشاعر، وأجهش بالبكاء ودعا للملك عبدالعزيز، وللاطِّلاع على تفاصيل القصة. انظر المصدر نفسه، ج٢، ص٦٥٩-٦٥٧.

(١) محمد بن عبدالله بن مهنا أبا الخيل : ولد في بريدة عام ١٢٨٨هـ/١٨٧١م، ولاه الملك عبدالعزيز على إمارة بريدة عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، خرج عن طاعة الملك عبدالعزيز واتفق مع سلطان الحمود الرشيد ضده، مما جعل الملك عبدالعزيز يعزله عن إمارة بريدة بعد دخوله لها للمرة الثانية عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، توفي في مكة المكرمة عام ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م . انظر المسلم: إبراهيم، رجال من القصيم، ط١، ج٣، الدار الفنية للنشر، القاهرة١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م،ص ٣٨.

(٢) الذكير: مقبل، مطالع السعود في تاريخ نجد وآل سعود، ضمن خزانة التواريخ النجدية. جمع وترتيب عبد الله بن عبد الرحمن البسام، ج٧، ط١، دون ناشر ومكان ،١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص ٤٧٩ ؛ وانظر العبودي : محمد ، معجم أُسر بريدة، ط١، ج٢١، دار الثلوثية للنشر، الرياض ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م،ص ٤٤٩. وقد كان أمير بريدة قد نكث عهده مع الملك عبدالعزيز سابقًا بالتواصل مع ابن رشيد، فلما اكتشف الملك عبدالعزيز الأمر، فقطع أبا الخيل على نفسه عهداً بألاَّ يخرج عن طاعة الملك عبد العزيز عندما طلب منه الملك عبد العزيز تجديد البيعة وإن أقدم على ذلك أن يقتله بسيفه، انظر الذكير : مطالع السعود، الخزانة، ج٧، ص ٤٥٨ . وعلى الرغم مما أحدثه أبا الخيل من نقض لعهده مع الملك عبدالعزيز وتعاونه مع خصمه بقتال الملك، إلا أن الملك عبدالعزيز تعامل بإنسانية معه، فلم ينتقم منه وتركه يرحل حيث شاء، ومن إنسانية الملك خلال هذه الأحداث وقبل دخوله بريده أنه أوصى جيشه، بقوله:" إننا هاجمون على هذا البلد، فاحذروا أن تؤذوا من لا يعترضونكم، أو تسيئوا إليهم بشيء، حاربوا من حاربكم، وسالموا من سالمكم، أما البيوت فلا تدخلوها، وأما الحريم فمن اعتدى عليهن فيدي عليه" انظر الريحاني: تاريخ نجد الحديث،ص١٧٦.

(٣) أرسل الملك عبدالعزيز العديد من الرسائل إلى بعض أعيان المناطق ورؤساء العشائر، وغيرهم؛ يبشرهم بما منَّ الله به عليه من نصر بدخوله حائل واستسلام آل رشيد له وعفوه عنهم، ومن تلك الرسائل رسالته إلى محمد بن سعد بن غنام؛ يخبره فيها بدخوله حائل، وعودته منها إلى الرياض بجميع عائلة الرشيد، وما معهم من أسلحة. انظر دارة الملك عبدالعزيز:

البلاد [١]، وعفوه عن آل عائض[٢] في عسير الذين ناصبوه العداء، وحاربوه، واستضافته لهم بالرياض، وحرصه على بقائهم معززين مكرمين بها[٣].

وعلى النهج نفسه تعامل الملك عبدالعزيز مع أهل الحجاز بعد أن منَّ الله عليه وعليهم بانضمامهم إلى حكمه؛ إذ أعلن العفو العام عن الجرائم السياسية في البلاد وفق بلاغ عامٍّ، أعلنه عام ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٥م[٤].

كما عفا عن جميع المبعدين السياسيين المقيمين خارج البلاد، وصفح عن الذين كانوا يعملون إلى جانب خصومه والممنوعين من دخولها، بسبب مواقفهم المناوئة له، حيث أصدر

=الرياض، الوثائق المحلية، وثيقة رقم ١٧٣، مؤرخة في ٢٦ ربيع الأول عام ١٣٤٠هـ. وأيضًا رسالته إلى عبد العزيز بن عبد الله العسكر، المؤرخة في ١٣٤٠/٣/٣هـ، وهي التي يبشره فيها باستسلام جميع آل رشيد له، ويخبره بعفوه العام، وحصوله على أسلحتهم ومدافعهم، ودخوله قصر برزان في حائل، انظر مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: الوثائق المحلية، وثيقة رقم ٢/٤٣، انظر الملحق رقم (٣).

(١) الزركلي: شبه الجزيرة، ج١، ص ٢٥٦، وانظر العُمري: الملك عبدالعزيز والعمل الخيري. ص٨٥.

(٢) آل عائض: أسرة حكمت منطقة عسير، تعود تسميتهم بذلك إلى مؤسس إمارتهم عايض بن مرعي، وآخر أمرائهم حسن بن علي بن عائض، وقعت بين "آل عائض" والملك عبدالعزيز عدد من المواجهات في عسير، ومنها معركة حجلة عام ١٣٣٨هـ/١٩١٩م، وانهزموا بها، واستسلم حسن بن عايض وبقية أفراد أسرته للقوات السعودية، ونقلوا للرياض، وبقوا فيها فترة معززين مكرمين، ثم سمح لهم بالعودة لعسير، وخصص الملك عبدالعزيز لهم مرتبات شهرية، وبعد فترة تزعم حسن آل عائض ثورة هناك ضد الأمير السعودي، وحاصروه في قصره بأبها، واضطروه للخروج بحاميته منها، فأرسل الملك عبدالعزيز قوات بقيادة ابنه فيصل؛ تمكنت من هزيمة قواتهم بأكثر من موقع، وفي نهاية الأمر تم الاتفاق مع حسن بن عائض على سلام أدى إلى ترحيله مع بقية أسرته للرياض معززين ومكرمين، وانتهت إمارتهم بعسير عام ١٣٤١هـ/١٩٢٢م، انظر الخطيب: الملك العادل،ج٢، ص ٩٨-٩٩، وانظر ابن مسفر: عبد الله، السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة، دون مكان وتاريخ، ص٧٧، ١٣٠، وانظر العثيمين: تاريخ المملكة،ج٢، ص١٧٥-١٨٠.

(٣) النعمي: هاشم، تاريخ عسير في الماضي والحاضر، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٣٧١، وانظر العثيمين: تاريخ المملكة، ج٢، ص١٨٠.

(٤) صحيفة أم القرى: العدد ٥٢، السنة الثانية، الأحد ١١ جمادى الثانية ١٣٤٤هـ/ ٢٧ ديسمبر ١٩٢٥م، ص١، انظر البلاغ في الملحق رقم (٤).

مرسومًا ملكيًا بالعفو العام عنهم، والسماح بعودتهم [1]، فعاد العديد منهم، ومنحهم الملك عبدالعزيز عددًا من المناصب الإدارية والقيادية، وأسهموا بنهضة البلاد وحضارتها [2].

وبلغت دقة الملك عبدالعزيز في هذا الأمر أن فرّق بين حقِّه في العفو عن أصحاب الجرائم السياسية التي تتعلق به شخصيًّا؛ لأنّه حاكم البلاد، ومن حقّه العفو عنها، وبين الجرائم الأخرى التي تحتاج للفصل فيها عن طريق القضاء الشرعي، وهذا يعني أنّه كان يحثّ على العفو، إذا كان لا يخالف منهجه في تطبيق شرع الله [3].

- الكرم مع الخصوم وحفظ مكانتهم:

اعتلى الملك عبد العزيز بكرمه وسخائه منزلة خاصّة في نفوس رعاياه وخصومه، وكان كرمه عاملًا مهمًّا لنيل إعجابهم والانضمام إلى صفوفه وتأييده، وكرم الملك مع خصومه وحفظ مكانتهم نهج أخلاقي إنساني، تمكن به من تعويضهم ماديًا، وجلب قلوبهم له معنويًا، فلم يميز بكرمه بين خصم وصاحب، بل أن كرمه مع خصومه أكثر من

(١) صحيفة أم القرى: السنة الحادية عشرة، العدد ٥٢٩، الجمعة ١٩ شوال ١٣٥٣هـ/٢٥ يناير ١٩٣٥م، ص٢. انظر صورة المرسوم الملكي رقم ١٩/١/٢٣بالملحق رقم (٢).

(٢) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص١٧٩-١٨١. وممن استفاد من عفو الملك عبدالعزيز عدد من الشخصيات التي كانت تعمل لدى الأشراف، إذ عادوا، ونالوا ثقة الملك عبدالعزيز بعد احتوائه لهم بعد خروجهم لخارج البلاد لمدة قاربت عشر سنوات، وكُلِّفوا بعدد من المناصب القيادية والإدارية منهم: محمد الطويل ، ومحمد طاهر الدباغ، وعبد الرؤوف الصبان –كما سيأتي– وأغلب هؤلاء وغيرهم عملوا على مناوئة الملك عبدالعزيز وإخراجه من الحجاز، وبث الدعاية السيئة ضده، بانخراطهم بحزب الأحرار الحجازي الذي أُسس بشكل سري بدعم الشريف عبد الله بن الحسين وتأييده، وأسسوا فروعًا عديدة للحزب في مصر واليمن وغيرها، وكان للحزب يدٌ في اندلا ع الثورات ضد الملك في الشمال والجنوب، مثل ثورة حامد بن رفادة، وأبو طيقية، و الأدارسة، وتدبير حادثة اغتيال الملك عبدالعزيز في الحجاز، وبعد أن أصدر الملك عبدالعزيز عفوه العام عن المبعدين السياسيين قرر العديد من أعضاء الحزب العودة للبلاد، وتمَّ حل الحزب، وللاطِّلاع على تفاصيل أوسع انظر الخطيب: الإمام العادل،ج١، ص٣٤٣.

(٣) دارة الملك عبدالعزيز: وثيقة رقم ٦٩٠، برقيه الملك عبدالعزيز إلى عبد الله بن مساعد ومالية بريدة وغيرهم من المسؤولين بشأن إعلانه العفو العام عن المساجين، مالم يتعارض ذلك مع حكم شرعي، مؤرخة في ١٣٦٨/٩/٢٥هـ، انظر الوثيقة بالملحق رقم (١)، وانظر السماري: الملك عبدالعزيز الشخصية والقيادة، ص ٩٦.

أصحابه إذا أحس منهم الخير[١].

ومن الأمثلة على كرم الملك عبدالعزيز مع خصومه وحفظ مكانتهم، ما فعله مع أهل حائل وزعاماتهم من آل رشيد بعد ضمه لحائل عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م، حيث أمر بتوزيع المواد الغذائية والمؤون التي كانوا بأمس الحاجة إليها نتيجة الحصار [٢]، وبذل الأعطيات لهم [٣]، أما زعاماتهم من آل رشيد فقد أرسلهم للإقامة بالرياض وبقوا لديه معززين مكرمين[٤]، حيث حفظ مكانتهم وقربهم في مجلسه وأنزلهم منزلة أولاده [٥] مؤكدًا لهم ولغيرهم بتلك المكانة بقوله:" اعلموا يا أهل الرشيد أنكم عندي مثل أولادي، وأنتم في الرياض تعيشون كما أعيش أنا وأولادي، لا أزين ولا أشين، ثيابكم مثل ثيابنا، وأكلكم مثل أكلنا، وخيلكم مثل خيلنا وأزين، ترى الصحيح وليس في القصر أو في البلاد تحت يدي ما تبغونه ولا يجيئكم"[٦].

وبذلك التعامل الإنساني النبيل من الملك عبدالعزيز تجاه آل رشيد تمكن من كسب قلوبهم بعد أن كانوا من أشد خصومه، وتحولوا بفضل تلك المعاملة إلى مؤيدين ومناصرين لآل سعود، إلى الدرجة التي جعلت أحد زعمائهم وهو الأمير عبدالله بن متعب[٧] يتمنى أن يهب الملك عبدالعزيز قسمًا من حياته، لقاء تعامله الإنساني الحسن تجاههم، فيقول:" أتمنى أن الأجل يمنح كما يمنح المال... لو أن الأجل يمنح لمنحت من أجلي قسطًا لعبدالعزيز بن سعود"[٨]، وعند وفاة عبدالله بن متعب بكى عليه الملك عبدالعزيز بكاء مؤثرًا [٩] مما يدل

(١) السماري : إبراهيم، تأملات في تاريخ الملك عبدالعزيز، ط١، دون ناشر، الرياض ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م، ٢٩.

(٢) القاضي : تاريخه، ورقة ٦٢ ؛ وانظر الريحاني : تاريخ نجد الحديث، ٢٨٤.

(٣) الزركلي : شبه الجزيرة، ج١، ص ٢٥٦.

(٤) المصدر نفسه، ج١، ص ٢٥٦.

(٥) الريحاني : تاريخ نجد الحديث، ص ٢٨٤.

(٦) المصدر نفسه، ص ٢٨٤.

(٧) عبدالله بن متعب بن عبدالعزيز آل رشيد: أحد أمراء آل رشيد على حائل، تولى إمارتها عام ١٣٣٨هـ/١٩٢٠م، التجأ إلى قوات الملك عبدالعزيز المحاصرة لحائل خائفًا من محمد بن طلال، ونقل إلى الرياض قبل ضم الملك عبدالعزيز حائل وبقي فيها معززًا مكرمًا حتى وفاته عام ١٣٦٧هـ/١٩٤٧م، انظر الدخيل: القول السديد،ص١٦٧ .

(٨) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص ٢٣٦-٢٣٧، وقد سمعها المؤلف نفسه من عبدالله بن متعب.

(٩) آل سعود: طلال، صور من حياة عبدالعزيز،ص٧١.

على المكانة الرفيعة والمنزلة العالية التي احتلها في قلب الملك عبدالعزيز، ولم يقتصر كرم الملك عبدالعزيز مع آل رشيد، بل أمتد كرمه وسماحته للمقربين منهم فشملهم بعطفه وسماحته وقربهم إليه، وقدم لهم ما يحتاجون من مساعدة(١).

وجريًا على عادته في معاملة الخصوم فإن الملك عبدالعزيز استضاف خصومه من آل عائض في الرياض وبقوا لديه معززين مكرمين بعد عفوه عنهم -كما مر- وعرض على حسن آل عائض العودة لإمارتهم بأبهاء، فلم يقبل(٢) ثم سمح الملك لهم بالعودة مرة أخرى لبلادهم في أبهاء مكرمين، بعد أن منحهم مبالغ وشرهات مالية(٣) وبعد أن عاد ابن عائض أخذ يدس الدسائس ويثير الفتنة ضد حكم الملك عبدالعزيز هناك، حتى تمكنت القوات السعودية من أسره وأسرته وإرسالهم للرياض، فاستقبله الملك عبدالعزيز استقبالًا يليق به وعفا عنه وأكرمه(٤).

ومن صور كرم الملك عبدالعزيز مع خصومه أيضا ما فعله مع الحسن الإدريسي(٥) الذي ثار على الملك عبدالعزيز بعد الاتفاقية المعقودة بينهما(٦) وفر إلى اليمن، فعفا عنه الملك عبدالعزيز،

(١) رسالة إبراهيم بن جميعه إلى محمد بن شلهوب بشأن توجيه الملك عبدالعزيز بتزويد رعيان ابن سبهتن ببعض الإعانات، مؤرخة في ٥ جمادي الأولى ١٣٤٧هـ، دارة الملك عبدالعزيز : مجموعة ابن شلهوب، وثيقة رقم (٢٨٧)، ملف رقم (٦).

(٢) الزركلي: شبه الجزيرة، ج١، ص ٢٥٠، ويذكر أن ابن عائض اعتذر للملك أن يعود أميرًا على أبهاء بقوله" عادينا الناس، ونخشى إذا عدنا إلى الإمارة أن يقوموا علينا، ولكنا نكون معاونين لمن تولونه الإمارة أيدكم الله" فقبل عذره الملك عبدالعزيز.

(٣) المصدر نفسه، ج١، ص ٢٥٠، وانظر الريحاني: تاريخ نجد الحديث،ص٣٠١. ويذكران أن الملك عبدالعزيز أعطى ابن عائض مبلغ قدره (٦٥) الف ريال، وخصه وأهله بالمشاهرات المالية.

(٤) المانع: محمد، توحيد المملكة العربية السعودية، ترجمة: عبد الله العثيمين، ط١، دون ناشر ومكان، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م،ص٩٨-٩٩. ويشير المؤلف بصفته شاهد عيان بالمعاملة الحسنة التي كان ابن عائض وأسرته يتلقونها من الملك عبدالعزيز بالرياض وأنه كان يرى ابن عائض وابنه في السوق يعاملون معاملة متساوية كسائر رعايا الملك عبدالعزيز.

(٥) الحسن بن علي بن محمد الإدريسي: آخر حكام الأدارسة في المخلاف السليماني، تولى الإمارة نتيجة تدهورها خلال الفترة ١٣٤٤- ١٣٤٥هـ/١٩٢٥-١٩٢٦م بعد خلع ابن أخيه علي وإجباره على التنازل،. الجميعي: عبدالمنعم، الأدارسة في المخلاف السليماني وعسير١٣٢٦-١٣٤٩هـ/١٩٠٨-١٩٣٠م، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م،ص٣١-٣٢.

(٦) أثناء تزيد الصراعات الحربية بين الحسن الإدريسي واليمن، بادر الحسن بالاتصال بالملك عبدالعزيز وعرض عليه وضع

وأمر بتخصيص مبلغ الفي ريال يدفع شهريًا له ولعائلته، ليمنع حاجته ويحفظ كرامته[١].

وعندما توفى الشريف الحسين بن علي، أمر الملك عبدالعزيز بنشر خبر نعية في الصحيفة الرسمية للبلاد، وبعث تعازيه لابنه الملك فيصل بالعراق، على الرغم من الخصومة بين الطرفين، فلم يتشف الملك به، وحافظ على مكانته، ودعا له بالرحمة والمغفرة، بأن قال: " أتقدم إلى جلالة الأخ العزيز بالتعزية القلبية على انتقال الوالد الجليل إلى رحمة الله، سائلًا لجلالتكم العزاء والسلوان وللفقيد الراحل الغفران"[٢].

وعلى الرغم من أن الملك عبدالعزيز حقق نصره على أولئك الخصوم، فإنه عرف كيف يتعامل مع ذلك النصر، فلم يُدْخِلِ النصر في نفسه الغرور، ولم يخرجه عن الصواب؛ فيبطش بخصومه، ويترك في نفوس أقاربهم جراحًا، يصعب اندمالها في مستقبل الأيام، بل أنه اعتنى بهم وبذويهم، [٣]، وهذا قمة إنسانيته بتعامله مع الخصوم.

=بلاده تحت الحماية السعودية، فتم الاتفاق بينهما باتفاقية سميت اتفاقية مكة المكرمة، وكان ضمن بنودها أن يدخل الإدريسي تحت الحماية السعودية وإدارتها فيما يخص الشؤون الخارجية أما الأمور الداخلية فتترك إدارتها للإدريسي مع مندوب مساعد من قبل الملك عبدالعزيز، ثم تطور الأمر إلى وضع جديد تكون بلاد جازان المعروفة بالمخلاف السليماني بإدارتها الداخلية والخارجية تحت حكم الملك عبدالعزيز عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م، إلا أن الإدريسي تمرد على الملك عبدالعزيز بتحريض من الشريف عبدالله بن الحسين وابن رفادة، فبعث الملك عبدالعزيز للإدريسي يذكره بالاتفاق والعهد الذي بينهما ويحذره من التعاون مع المحرضين، فلم يستجب الإدريسي لتحذير الملك وقام بمحاصرة الأمير السعودي ورجاله بجازان، فاضطر الملك عبدالعزيز لحشد قواته وإرسالها لتلك المنطقة وتمكنت من إنهاء حركة الإدريسي، الذي فر بعدد ممن تعونوا معه إلى اليمن، وقد عفا الملك عبدالعزيز عن الجميع وعادوا إلى بلدانهم في جازان أما الإدريسي وعائلته فقد طلب الإمام يحي إمام اليمن أن يبقوا لديه فوافق الملك على وذلك عام ١٣٥١هـ/١٩٣٣م، انظر الزركلي : شبه الجزيرة، ج٢، ص ٥٣٥-٥٣٩، وانظر السلمان : محمد عبد الله، توحيد المملكة العربية السعودية وأثره في الاستقرار الفكري والسياسي والاجتماعي، ط١، دار العلم، جدة ١٤١٦هـ/١٩٩٦م،ص٥٠-٥٢، وانظر ملكاوي: حنان سليمان، عبدالعزيز آل سعود والأدارسة في تهامة عسير١٣٣٩-١٣٥٣هـ/١٩٢٠-١٩٣٤م، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد٣٨، العدد١، ٢٠١١م،ص ١٥٠-١٥٣.

(١) المرجع نفسه، ص١٥٧، وانظر الجميعي: الأدارسة في المخلاف السليماني وعسير،ص٣٦.

(٢) صحيفة أم القرى: العدد ٣٣٨، السنة السابعة، الجمعة ١٨ محرم ١٣٥٠هـ/٥ يونيو١٩٣١م،ص٣.

(٣) العثيمين: عوامل نجاح الملك عبدالعزيز في توحيد البلاد، ص٨٦، وانظر السلوم: الملك القائد، ص١١٨. ومما يدل على

ولم يقتصر ذلك التعامل الإنساني النبيل على خصوم الملك عبدالعزيز في الداخل بل سار على ذلك النهج مع جنود الدولة العثمانية التي قدمت لمنطقة القصيم مؤازرة لخصمه ابن رشيد[١]، حيث أحسن الملك عبدالعزيز معاملتهم عند ترحيلهم من المنطقة عام ١٣٢٤هـ/ ١٩٠٦م[٢]، إذ حرص أن يعاملهم بشكل حسن لأسباب منها: جانب إنساني، لأن أفراد تلك القوات كانوا يعانون ظروف صعبة كانتشار الأمراض بينهم، ولانقطاع التموين عنهم [٣]؛ وكان لذلك التعامل الحسن أثره لدى السلطان العثماني عبدالحميد الثاني[٤] الذي أرسل يشكر الملك عبد العزيز على تلك المعاملة، ويطلب منه إرسال وفدٍ من قِبله إليه، فوافق الملك على ذلك، وأرسل وفدًا برئاسة صالح بن عذل[٥]، فاستُقبل الوفد استقبالاً حسنًا في إستانبول ونال كل تكريم، ومُنح أعضاؤه الأوسمة [٦].

=إنسانية الملك عبدالعزيز في تعامله مع الخصوم وذويهم أنه بعد ضمه للحجاز لم يتعرض للأشراف الذين وفقوا ضده، ولم يصادر أموالهم ويستحوذ على أملاكهم، بل ترك لهم حرية إدارة أملاكهم عبر وكلاء، أثناء إقامتهم خارج الحجاز، حيث كانت تصلهم مستحقاتهم المالية كاملة، انظر البجيدي: الجوانب الإنسانية في شخصية الملك عبدالعزيز،ص٢٥١.

(١) في عام ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م، قدمت قوات عثمانية لمنطقة القصيم بطلب من عبدالعزيز بن متعب بن رشيد لمساعدته في قتال الملك عبدالعزيز، وشاركت تلك القوات في عدد من المواقع مع ابن رشيد ضد الملك عبدالعزيز كمعركة البكيرية والشنانة، وبقيت تلك القوات في المنطقة بحالة من البؤوس والشقاء، حتى اضطرها الملك عبدالعزيز إلى الرحيل. وللاطلاع على تفاصيل أوسع حول ذلك انظر السلامة: محمد عبدالرحمن، مواقف أهل القصيم من المواجهة بين آل سعود وآل رشيد١٢٨٩-١٣٤٠هـ/١٨٧٢-١٩٢١م، ط١،دار جداول للنشر،بيروت١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م،ص٢٥٤ وما بعدها.

(٢) القاضي : تاريخه، ورقة ٢٨ ؛ وانظر الذكير : مطالع السعود، الخزانة، ج٧، ص ٤٥٠.

(٣) السلامة: مواقف أهل القصيم،ص ٣٢٤-٣٣٢.

(٤) السلطان عبدالحميد الثاني : السلطان الرابع والثلاثون من سلاطين الدولة العثمانية، ولد عام ١٢٥٨هـ/١٨٤٢م، تولى السلطة في الرابعة والثلاثين من عمره عام ١٢٩٣هـ/١٨٧٦م، بعد أخيه مراد، وضع وأُعلن في عهده الدستور العثماني، شهد عهده إصلاحات عديده في العديد من المجالات، عُزل عن الحكم بمقتضى فتوى من شيخ الإسلام ونُفي إلى مدينة سلانيك، توفي عام ١٣٣٧هـ/١٩١٨م، انظر المحامي : محمد فريد بك، تاريخ الدولة العلية العثمانية، ط١، تحقيق إحسان حقي، دار النفائس للنشر، بيروت ١٤٠١هـ/١٩٨١م،ص ٧٠٣-٧٠٧.

(٥) انظر ترجمته في هامش رقم (١٢١).

(٦) الذكير : مطالع السعود، الخزانة، ج٧،ص.ص ٤٥٠، ٤٥١ ؛وانظر الريحاني: تاريخ نجد الحديث، ص ١٦٢.

- احتواء الخصوم ومنحهم المناصب والوظائف:

من الصفات القيادية التي تميز بها الملك عبدالعزيز حُسن اختياره للرجال واستقطابهم من مختلف القبائل والمناطق للعمل إلى جانبه(١)، وتوحيدهم تحت راية واحدة، حيث تمكن بحنكته وبُعد نظره من كسب ولاء الكثير من الرجال، حتى الذين كانوا في السابق خصومًا له أو يعملون في صفوف خصومه، بعد عفوه عنهم، بل إنه اتخذ من صفة العفو منطلقًا لاحتواء أولئك الرجال، بتحويلهم من خصوم معارضين إلى رجال مؤيدين مخلصين، عملوا إلى جانبه، وتبع عفوه بإحسان وكرم بأن قلّدهم مناصب ووظائف في حكومته، وقاموا بالعديد من المهام الإدارية والعسكرية والدبلوماسية خلال مسيرته لتوحيد البلاد، ولكل شخصية من أولئك الرجال موقف أو قصة مع الملك عبدالعزيز توضح مدى عبقرية الملك في احتوائهم، منهم – على سبيل المثال لا الحصر–:

(١) تمتَّع الملك عبدالعزيز بميزة حُسن اختيار الرجال الذين يعملون معه، واصطفاء الكفاءات البشرية ذات الخبرة، وكان ماهرًا في ذلك، وهذا الحس العالي بمعرفة الرجال؛ جعله يستعين بخبراء ومستشارين وممثلين له من داخل البلاد وخارجها للاستفادة من خبراتهم، ومن تلك الشخصيات والرجال الذين اختارهم للعمل معه: فوزان بن سابق الفوزان، فؤاد حمزة، حافظ وهبه، رشاد فرعون، وإبراهيم بن معمر، وأحمد بن ثنيان، وعبد الله الحمدان، وعبد العزيز القصيبي، وعبد الله الدملوجي، وحمزة غوث، ويوسف ياسين، وخالد الحكيم، وخالد القرقني، وغيرهم، وللاطلاع على تفاصيل أوسع حول تلك الشخصيات والمهام الموكلة لها. انظر الشبيلي: عبد الرحمن، سياسيون حول الملك عبدالعزيز، محاضرة ألقيت في محافظة المجمعة بمناسبة اليوم الوطني للمملكة العربية السعودية، الأحد ٢٣ ذو القعدة ١٤٣٤هـ/ ٢٩ سبتمبر ٢٠١٣م، دون ناشر، ص٨.

١- صالح بن محسن بن عذل [١]:

عمل صالح بن عذل ضد الملك عبدالعزيز في صف خصومه من آل رشيد، ففي أحداث ضم الملك عبدالعزيز للقصيم كان ابن عذل من أعوان عبد العزيز بن رشيد[٢] في المنطقة، حتى أنّه بعد معركة (الشنانة)[٣] وخسارة ابن رشيد بها، بدأ بجمع المبالغ المالية لابن رشيد أملًا في تحسين وضعه السياسي والعسكري بعد المعركة، منطلقًا في ذلك من مبدأ الإخلاص والوفاء لابن رشيد[٤]، ولم يسلِّم ابن عذل إلَّا بعد أن تم القضاء على ابن رشيد في

(١) صالح بن محسن بن عذل بن جاسر: ينتمي إلى أسرة أبي الحصين من آل محفوظ من العجمان، ولد في الرس عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م، كان مواليًا لابن رشيد، ودخل في طاعة الملك عبدالعزيز بعد مقتل عبد العزيز بن رشيد، تولى العديد من المهام بعد أن نال ثقة الملك عبدالعزيز، منحه السلطان العثماني وسام الشرف السلطاني الرفيع من الدرجة الرابعة عام ١٣٢٥هـ/١٩٠٧م، فأصبح يطلق عليه صالح باشا العذل، أصيب بمرض السرطان بعد أن بلغ الثمانين من عمره، وتوفي في الرياض، في العاشر من شهر محرم عام ١٣٥٠هـ/١٩٣١م، ودفن في مقبرة العود بالرياض. انظر المسعود: خليفة، صالح باشا العذل حياته وأعماله، ط١، دون ناشر ومكان، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٧م، ص ٧، ١٠٨؛ وانظر ابن عذل: سلطان، من رجالات الملك عبدالعزيز صالح باشا بن عذل حياته وأعماله وأقرباؤه، ط١، ج١، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م، ص ٤٠، ٤٤؛ وانظر صابان: سهيل، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، مكتبة الملك عبدالعزيز، الرياض١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص ٨٥.

(٢) عبد العزيز بن متعب بن رشيد: سادس أمراء حائل، ولد أوائل عام ١٢٧٤هـ / ١٨٦٨م، اتصف بالشجاعة التي أوصلته إلى درجة من القسوة في الحكم، وهي التي أفقدته المرونة السياسية، تولى إمارة حائل بعد وفاة عمه محمد بن عبد الله الرشيد عام ١٣١٥هـ/١٨٩٧م، كان خصمًا عنيدًا للملك عبدالعزيز في أثناء بدء مسيرة الملك لتوحيد البلاد، ارتبط بعلاقات واسعة مع بعض المسؤولين العثمانيين، قُتل في معركة روضة مهنا عام ١٣٢٤هـ / ١٩٠٦م؛ انظر ابن هذلول: تاريخ ملوك آل سعود، ص ٥٤، ٧٩؛ وانظر آل عبد المحسن: تذكرة أولى، ج١، ص٣٤٢.

(٣) معركة الشنانة: إحدى المعارك التي وقعت بين الملك عبدالعزيز وخصمه عبد العزيز بن رشيد ومعه القوات العثمانية، بعد معركة البكيرية عام ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م، في منطقة القصيم، وتمكن الملك عبدالعزيز بهذه المعركة من الانتصار على ابن رشيد ومن معه من القوات العثمانية، وعرفت المعركة تاريخياً بمعركة (الشنانة)، نسبة لبلدة الشنانة الواقعة بالقرب من موقع المعركة، انظر الريحاني: تاريخ نجد الحديث، ص١٤٦، ١٤٧، وانظر البسام: تحفة المشتاق، ص ٣٩٥، وانظر المسعود: خليفة، الشنانة ودورها التاريخي عبر مراحل الحكم السعودي، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص ٤٦.

(٤) ابن عذل: من رجالات الملك عبدالعزيز صالح باشا بن عذل، ج١، ص ٣٢٤.

معركة روضة مهنا[1] عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، حيث جرت المفاوضات بين الملك عبدالعزيز وأهالي الرس، وكان صالح بن عذل طرفًا في المفاوضات[2]، وقد أعجب الملك عبدالعزيز بمسلك الوفاء الذي أظهره ابن عذل لابن رشيد؛ فاختاره الملك عبدالعزيز ضمن رجاله، بل جعله أحد أبرز مستشاريه بعد أن بايعه، وأوكل إليه العديد من المهام السياسية والعسكرية منها:

- عمله مستشارًا لدى الملك عبدالعزيز.
- أرسله الملك عبدالعزيز لمقابلة السلطان العثماني عبد الحميد الثاني، عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م.
- تعيينه ممثلاً للملك عبدالعزيز في الأحساء عام ١٣٢٧هـ/١٩٠٩م.
- تعيينه أميرًا على الزكاة في بعض مناطق البلاد.
- إرساله في مهمّة الصلح وتقريب وجهات النظر، إلى سعود بن رشيد في حائل عام ١٣٢٨هـ/١٩١٠م.
- التّفاهم مع الشريف الحسين بن علي عام ١٣٣٠هـ/١٩١٢م.
- ندبه للقيام بمهمّة المراقبة في المناطق الواقعة بين الحجاز وجبل شمر عام ١٣٣٢هـ/١٩١٤م.
- المشاركة في حصار المدينة المنورة عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م [3].

(١) روضة مهنا: روضة كبيرة تقع شرق القصيم يحدها شرقًا رمال نفوذ الثويرات، سميت بذلك نسبة إلى أمير بريدة مهنا الصالح أبا الخيل، انظر العبودي: محمد ، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية (بلاد القصيم)، ط١، ج٣، دار اليمامة للنشر، الرياض ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.ص ١٠٧٢، ١٠٧٣. وتعد معركة روضة مهنا أحد أهم المواقع التي وقعت بين الملك عبدالعزيز وخصومه من آل رشيد في منطقة القصيم في شهر صفر من عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، إذ تمكنت قوات الملك عبدالعزيز من القضاء على عبد العزيز بن متعب بن رشيد في هذه المعركة، وتعرف عند عدد من المؤرخين بـ(ذبحة ابن رشيد)، وللمزيد من التفصيل انظر القاضي: تاريخه، ورقة ٢٤ ؛ وانظر ابن هذلول: تاريخ ملوك آل سعود، ص ٧٩.

(٢) الذكير: مطالع السعود، الخزانة ، ج٧، ص ٤٣٦، وانظر المسعود: صالح باشا العذل، ص.١٤-١٥.

(٣) المسعود: صالح باشا العذل، ص١٤-٨١.

٢- عبد العزيز بن حمود بن زيد [١]:

عمل عبد العزيز بن زيد في صفوف خصوم الملك عبدالعزيز آل رشيد، وكان رئيسًا للوفد الذي أرسله محمد بن طلال[٢] إلى الملك عبدالعزيز للتفاوض على الصلح في أثناء محاصرة الملك عبدالعزيز لحائل، فعندما وصل الوفد إلى الملك عبدالعزيز، وجرى التباحث حول شروط الصلح، رفض الملك أن يبقي محمد بن طلال أميرًا على حائل مستقلًا استقلالًا داخليًا؛ بسبب رفض الأمير السابق لهذا الشرط، وطلب الملك التسليم نهائيًا مع سلامة الأمير والأهالي في حائل، وحفظ كرامة الجميع، لكنّ ابن زيد رفض ذلك بناءً على ما لديه من تعليمات، وكان رفضه بلهجة شديدة؛ حيث احتد في القول؛ فأثارت حدته الملك عبدالعزيز، ودفعه ذلك للردّ بالطريقة نفسها، وأسمعه كلامًا قاسيًا؛ فردّ ابن زيد على ذلك بأن قال:" إنّ بيننا وبينك يا عبدالعزيز السيف"، فغضب منه الملك عبدالعزيز وأبعده عن مجلسه[٣].

وعند دخول الملك عبدالعزيز حائل قَدِم كبار رجال حائل والأهالي يبايعونه، وتوارى ابن زيد وسط الزحام خشية من الملك إلّا أنّ الملك عندما رآه، وقَدِم إليه، قابله بالرضا والصفح [٤]، وكان

(١) عبد العزيز بن حمود بن زيد: من أهالي حائل ولد عام ١٣١٥هـ/ ١٨٩٧م، نشأ وتلقى تعليمه في كتاتيبها، سافر مع خاله رشيد بن ناصر بن ليلى إلى إستانبول، وأقام فيها ثماني سنوات، تعلم فيها اللغة التركية تحدثًا وكتابة، ثم عاد بعدها إلى حائل، وعمل إلى جانب آل رشيد، عُرف عنه التفاني في العمل والوفاء والإخلاص، التحق بخدمة الملك عبدالعزيز بعد ضم حائل عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م، وكان محل تقدير الملك عبدالعزيز وثقته، وتولى العديد من المهام والمناصب في الحكومة السعودية، توفي يوم الجمعة الثالث من شهر صفر عام ١٣٧٩هـ /٧ أغسطس ١٩٥٩م في المستشفى الأمريكي في بيروت، انظر صحيفة أم القرى: العدد ١٨٧٠، السنة السادسة والثلاثون، ١٠ صفر ١٣٧٩هـ/١٤ أغسطس ١٩٥٩م، ص١، وانظر الحريص: مخلد، عبد العزيز بن حمود بن زيد، أعماله في عهد الملك عبدالعزيز، مجلة دارة الملك عبدالعزيز، العدد الثاني، شعبان ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م، ص١٣-١٥.

(٢) محمد بن طلال بن نايف آل رشيد: آخر أمراء آل رشيد على حائل، تولى إمارتها عام ١٣٣٨هـ/١٩١٩م، وانتهى حكمه بضم الملك عبدالعزيز لحائل عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م، ونقل مع أسرته إلى الرياض، الدخيل: القول السديد، ص ١٦٨، وانظر الزركلي: شبه الجزيرة، ج١، ص ٢٥٦.

(٣) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١؛ ص١٦٩-١٧٠.

(٤) المصدر السابق، ص ١٧٢، ويذكر المؤلف أن ابن زيد ذكر له أنه كان يخشى من عقاب الملك عبدالعزيز له بعد ضمه حائل، ولا يعلم ماذا يفعل، بل إنه كان يتوقع أن أول شخص سيقوم الملك عبدالعزيز بضرب عنقه بعد دخوله حائل،

لهذا الموقف أثره في المستقبل؛ فقد قَدَّر الملك ابن زيد ولم يحمل عليه؛ لأنّه يعلم أنه جاء يفاوض عمّن أرسله، ومنطلقه في ذلك مصلحة الأمير...، وأصبح ابن زيد من خيرة رجال الملك المخلصين، وكُلّف بالعديد من المهام السياسية والعسكرية؛ منها:

- تكليفه برئاسة وفد لحضور المفاوضات مع إمارة شرق الأردن في مسألة المنهوبات بين القبائل الحدودية التابعة للطرفين، نيابةً عن الملك عبدالعزيز عام ١٣٤٥هـ/ ١٩٢٦م [١].
- تعيينه عضوًا في مجلس الشورى عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م [٢].
- تعيينه معاونًا لقائم مقام جدة عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م [٣].
- تعيينه مفتشًا على الحدود الشمالية عام ١٣٤٩ هـ/ ١٩٣٠ م [٤].
- في أثناء عمله مفتشًا على الحدود الشمالية؛ كان له دور في القضاء على المشكلات الحدودية مع العراق من خلال لقائه مُوفَدَي حكومة العراق، والتباحث معهم في إمكانية معالجة تلك المشكلات، ومشاركاته في عدد من المؤتمرات التي عقدت من أجل ذلك.
- تعيينه قنصلاً عامًّا في سوريا ولبنان عام ١٣٦٢هـ/ ١٩٤٣م، وفي عام ١٣٦٥ هـ/ ١٩٤٦م، صدر مرسوم ملكي بتعيينه مندوبًا فوق العادة، ووزيرًا مفوضًا لدى جمهوريتي سوريا ولبنان، ثم سفيرًا للمملكة العربية السعودية في جمهورية سوريا عام ١٣٧١هـ /١٩٥٢م [٥].

=وعندما رأى الناس يتوافدون للملك عبدالعزيز لتقديم الطاعة له؛ ذهب إليه مختفيًا وسط الرجال، ولما رآه الملك عبدالعزيز قابله بالرضا والابتسام. انظر آل سعود: ملامح إنسانية من سيرة الملك عبدالعزيز، ص٤٥.

(١) وثيقة رقم (١٩) (١-٢٠) حم ٢٤ / ٢١٤٠ خطاب وكيل حاكم معان الإداري إلى رئيس النظار المعظم بشأن المذاكرات مع الوفد النجدي، مؤرخ في ١٣٤٥/١/١٨هـ ١٩٢٦/٧/٢٨م، ضمن كتاب البخيت: محمد عدنان وآخرون، الوثائق الهاشمية (أوراق عبد الله بن الحسين العلاقات الأردنية السعودية ١٣٤٤-١٣٧١هـ/١٩٢٥-١٩٥١م، المجلد العاشر القسم الأول، المعهد الدبلوماسي الأردني، الأردن ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص٧٥.

(٢) صحيفة أم القرى: العدد ١٣٥، السنة الثالثة، الجمعة ١٥ محرم ١٣٤٦هـ/ ١٥ يوليه ١٩٢٧م، ص ٢.

(٣) صحيفة أم القرى: العدد ١٤٦، السنة الثالثة، الجمعة ٤ ربيع الآخر ١٣٤٦هـ/ ٣٠ أيلول ١٩٢٧م، ص ٢.

(٤) السماري: موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسي، ص ٥٦٦.

(٥) المرجع نفسه: ص ٥٦٦.

٣- إبراهيم بن صالح الطاسان [١]:

أحد القادة الذين كانوا يعملون ضمن قوات الشّريف الحسين بن علي، وعند اشتداد تأزُّم العلاقة بين الشريف والملك عبدالعزيز، وبدء أحداث ضم الحجاز كان الطاسان أحد قادة الشريف الذين أبلوا بلاءً حسنًا في الدفاع عن ينبع أمام قوات الملك عبدالعزيز؛ فقد كان قائدًا لإحدى قلاعها، ورفض التسليم، وبعد تسليم ينبع قابل الملك عبدالعزيز في مكة، وسأله الملك: "أنت معي أم مع رجال الشريف يا إبراهيم"؟ فأجابه الطاسان قائلاً: "كان الشريف بالأمس والشريف ذهب، وأنت اليوم يا عبدالعزيز"، فردّ الملك عليه ردًّا طيبًا، وصفح عنه، ويروى أن الملك أعجب بموقفه، وردِّه عندما أشار إلى أن في ذمته بيعة وولاء للأشراف، وما كان عليه إلَّا أن يقاتل إلى صفهم حتى ينتصروا، أو يستسلموا، أو يموت [٢].

---

(١) إبراهيم بن صالح الطاسان: من أهالي بلدة النبهانية في القصيم، ولد بها حدود عام ١٢٩٨هـ/١٨٨١م، وقيل عام ١٣١٨هـ/١٩٠٠م، ارتحل برفقة العقيلات إلى بعض البلدان العربية للتجارة، عمل إلى جانب قوات الأشراف، واشترك معهم في أحداث الثورة العربية، حصل على العديد من الرتب العسكرية في حكومة الأشراف، التحق بخدمة الملك عبدالعزيز في أثناء أحداث ضم الحجاز، وكان محل ثقة الملك عبدالعزيز وتقديره، ولّاه العديد من المهام والمناصب الإدارية والعسكرية، توفي في الولايات المتحدة الأمريكية على إثر عملية جراحية، أجريت له عام ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م، ودفن في جدة. انظر المسلم: رجال من القصيم، ج١، ص١٧-٢٠، وانظر الطويان: عبد الله، رجال في الذاكرة، ج١، ط١، الجريسي للتوزيع، الرياض ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ص٢١-٢٦.

(٢) الخطيب: عبدالكريم ، رجل وتاريخ قائم مقام ينبع مصطفى محمد الخطيب، ط٢، دار الخطيب، الرياض ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص٤٦-٤٧، ويذكر تفاصيل قصة الطاسان مع الملك بأنه وردت برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير سعود بن عبدالعزيز بن سعود بن فيصل، تطلب حضوره مع إبراهيم الطاسان إليه؛ فامتثلا أمره، وذهبا إليه في مكة، ولما أرادا الدخول عليه في قصره قال له أحد الموجودين عند مدخل بوابة القصر من الأفضل ألا تدخل على الملك، ومعك إبراهيم الطاسان - لأنه كان يقاتل ضده - ولما علم الطاسان بما دار من حديث؛ قال: أنا سأدخل على الملك، وليكن ما يكون، فهو يتحلى بالسماحة والعفو؛ فإن أمر بقتلي؛ فهذا قدري، وإن عفا عني؛ فهذا من طباعه، وجزاه الله خيرًا، فلما دخل عليه دار الحديث بينه وبين الملك، حيث سأله الملك قائلاً: أنت معي أم مع رجال الشريف يا إبراهيم؛ فأجابه الطاسان قائلاً: كان الشريف بالأمس، والشريف ذهب، وأنت اليوم يا عبد العزيز؛ فرد عليه الملك قائلاً: بارك الله فيك، وانظر الزركلي: شبه الجزيرة، ج٢، ص٧٦٧. ويذكر الخطيب في مؤلفه الآخر قصة أخرى قريبة من هذه القصة، وتختلف في بعض جزئياتها، انظر الخطيب: عبد الكريم محمود، تاريخ ينبع، ط٢، مؤسسة الجريسي للتوزيع والنشر، الرياض ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م، ص٣٥٦. ويذكر العبودي رواية قريبة من تلك الرواية؛ ملخصها أن الطاسان بر للملك موقفه لمحافظته على العهد والأمانة التي في عنقه

وبعد صفح الملك عبدالعزيز عنه واعجابه بشجاعته، عرض عليه العمل في الخدة العسكرية لديه فقبل ذلك [١] وأوكل إليه العديد من المهام السياسية والعسكرية منها:

- تعيينه ضابطًا في جيش الملك عبدالعزيز في بداية تكوينه، ومنحه رتبة (ملازم)، وأُسندت إليه العديد من المهام العسكرية منها: إسهامه في عملية التجنيد، كما عُين رئيسًا للمدفعية في مكة المكرمة، وأسهم في توحيد الزّي العسكري للجيش عند بدء تأسيسه [٢].
- تعيينه قائدًا لمنطقة جازان عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م، ثم نقل إلى جدة عام ١٣٥٨هـ/ ١٩٣٩م [٣].
- تعيينه قائداً لسلاح الطيران الملكي برتبة (مُقدَّم) بعد إنشاء وزارة الدفاع عام ١٣٦٣هـ/١٩٤٣م.
- تعيينه قائدًا لمنطقة جدة عام ١٣٦٥هـ/١٩٤٦م.
- تعيينه مديرًا عامًا للطيران المدني عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٩م [٤].

=للأشراف، فأعجب الملك بموقفه واختاره ليكون من رجاله، انظر العبودي: محمد، معجم أُسر عنيزة، ط١، ج ٩، دون ناشر ومكان وتاريخ، ص٣٥٤ – ٣٥٥. ويذكر الزركلي رواية أخرى نقلها عن الطاسان نفسه توضح اعجاب الملك عبدالعزيز بموقف الطاسان؛ انظر الزركلي: شبه الجزيرة، ج٢، ص٧٦٧.

(١) السلوم: الملك القائد، ص ١٢٢.

(٢) الطويان: رجال في الذاكرة، ج٢، ص٢٤. ويذكر أنه أول من لبس البدلة العسكرية من أهالي نجد على اختلاف بينه وبين عبد الله بن سليمان العيسى. وقد كان لبس البدلة العسكرية بعد دخول الملك عبدالعزيز للحجاز من الأمور غير المرغوب فيها لدى الإخوان، وكانوا يهجرون من يقوم بلبسها، وفي نهاية عام ١٣٤٨هـ/١٩٢٩م، أُلزم بعض الجنود من قوات الملك عبدالعزيز بلبسها، ولبس البسطار (الخف طويل الرقبة إلى منتصف الساق). انظر السبيت: عبد الرحمن وآخرون، رجال وذكريات، من إصدارات المهرجان الوطني للتراث والثقافة ٥٦، الحرس الوطني، الرياض ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ص ٣٢٧ – ٣٢٨.

(٣) يذكر المسلم أنه عُين قائداً لمنطقة جدة خلال الفترة من عام ١٣٥٤هـ – ١٣٦٦هـ / ١٩٣٥ – ١٩٤٦م، انظر المسلم: رجال من القصيم، ج١، ص١٩.

(٤) الطويان: رجال في الذاكرة، ج٢، ص٢٥؛ وانظر المسلم: رجال من القصيم، ج١، ص١٩. ويذكران أن ذلك كان عام ١٣٦٧هـ/١٩٤٨م، وبالرجوع إلى تأسيس إدارة الطيران المدني اتضح أن الإدارة كانت في بدايتها عبارة عن جمعية تعرف باسم جمعية الطيران العربية أُنشئت عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م، وتحولت إلى إدارة حكومية يتولى الإشراف عليها وزير الدفاع عام ١٣٦٥هـ/١٩٤٥م، تم تشكلت إدارة باسم شعبة الطيران تشرف على الشؤون الفنية أما الأمور الإدارية فتأسست إدارة لها باسم إدارة طيران الخطوط السعودية ثم

- أحد قادة القوات السعودية المشاركة في حرب فلسطين بين العرب واليهود عام ١٣٦٧هـ/١٩٤٨م [١].
- تعيينه رئيسًا لأركان حرب الجيش السعودي بعد إعادة تشكيلها برتبة (لواء) عام ١٣٧٩هـ/١٩٥٩م [٢].
- ترقيته إلى رتبة (فريق أول) ونقله للعمل مستشارًا بالديوان الملكي بمرتبة وزير [٣].

٤- رشيد بن ناصر بن ليلى [٤]:

وكيل آل رشيد في الدولة العثمانية، ومن أعماله: أنه أتى بأسلحة حديثة لمساعدة ابن رشيد عرفت عند أهل نجد بـ(سلاح ابن ليلى)، وقد بقي ابن ليلى في خدمة آل رشيد في تركيا عدة سنوات، وبعد أن تمكّن الملك عبدالعزيز من ضم حائل إلى حكمه، وإنهاء حكم آل رشيد رغب في العودة إلى البلاد؛ فكتب إلى الملك عبدالعزيز - مع خشيته أن ماضيه قد لا يشفع له - يطلب منه السماح له بزيارة أهله في حائل، ففوجئ ابن ليلى بترحيب الملك به، والسماح له بالقدوم [٥]، ويُذكر أن الملك عبدالعزيز في إحدى المناسبات أشار إلى إصابة في يده، وقال: "إنّ هذه الإصابة هي من قنبلة المدفع الذي بعثه هذا الرجل -يقصد ابن ليلى الذي كان حاضرًا

أصبح اسمها في عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٨م، مصلحة الطيران المدني، انظر العتيبي: تنظيمات الدولة، ص ٤٢٠.

(١) الأسمري: ناصر، الجيش السعودي في حرب فلسطين عام ١٩٤٨م (مذكرات اللواء سعيد الكردي، شهادات الضباط، روايات المجاهدين)، ط١، دون ناشر و مكان ، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م. ص٣٠٦، ٣٤٢. وانظر المسند: عائشة علي، المملكة العربية السعودية وقضية فلسطين ١٣٥٧- ١٣٦٨هـ / ١٩٣٩- ١٩٤٨م، دار المريخ للنشر ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، ص٢٤٠.

(٢) العتيبي: تنظيمات الدولة ، ص ٤٠٧؛ وانظر الطويان: رجال في الذاكرة، ج٢، ص ٢٥، ويذكر أنه أول رئيس لها من أهالي نجد.

(٣) العبودي: معجم أُسر عنيزة، ج٩، ص٣٥٥.

(٤) رشيد بن ناصر بن ليلى: من أهالي حائل نشأ وتعلم بها، كلف بالعديد من المهام العسكرية والسياسية لآل رشيد، وكان مبعوثًا ووكيلاً لهم في إستانبول، اشتهر بتجارة السلاح الذي كان يجلبه إلى الجزيرة العربية، التحق بخدمة الملك عبدالعزيز بعد ضم حائل عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م، وأصبح محل ثقته وتقديره، تولى العديد من المهام والمناصب في الحكومة السعودية، توفي بدمشق عام ١٣٦٢ هـ/ ١٩٤٣ م. انظر الطويان: رجال في الذاكرة،ج٢، ص ١١٢-١١٥، وانظر القشعمي: محمد، معتمدو الملك عبدالعزيز ووكلاؤه في الخارج، مجلة دارة الملك عبدالعزيز، العدد الأول، محرم ١٤٣٠هـ/يناير٢٠٠٩م، السنة الخامسة والثلاثون، الرياض، ص٩٣-١٠٢.

(٥) آل سعود: ملامح إنسانية من سيرة الملك عبدالعزيز، ص٤٤.

المناسبة – فرد ابن ليلى: إنّ ذلك من الماضي، فقال له الملك:" على قود وجهك مع ربعك ". أي أن عملك هذا هو عمل الأوفياء مع بني قومهم [١]، ولم يكتف الملك بالصفح عنه، بل ذهب إلى أبعد من ذلك، إذ أوكل إليه العديد من المهام السياسية والدبلوماسية منها:

- تعيينه عضوًا في مجلس الشورى في دورته الثالثة.
- تعيينه قنصلًا عامًّاً وقائمًا بالأعمال في بغداد عام ١٣٥٠هـ/١٩٣١م.
- تعيينه قنصلًا في دمشق عام ١٣٥٢هـ/١٩٣٣م [٢].

٥– عبد الحميد بن أحمد الخطيب [٣]:

أحد الرجال والقادة الذين عملوا في خدمة الشريف الحسين بن علي، جاهر في مخالفة الملك عبدالعزيز بعد خروج الحسين بن علي من الحجاز، وضمه لحكم الملك عبدالعزيز؛ حيث نشر الدعاية الواسعة ضد الملك، وبذل الأموال الطائلة في سبيل مقاومته بمختلف الوسائل [٤]، وتولى وكيل حزب الأحرار الحجازي المناوئ للملك عبدالعزيز في مصر[٥]، وعلى الرغم من ذلك؛ فقد عفا عنه الملك عبدالعزيز، واحتواه، ويوضح الخطيب ذلك في رده على رسالة الشريف عبد الله بن الحسين[٦] الداعم لتأسيس الحزب، حيث أرسل إليه الشريف مستوضحًا عن عودة رئيس

(١) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص١٦٤.

(٢) السماري: موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسي، ص ٥٣٥.

(٣) عبدالحميد بن أحمد بن عبد اللطيف الخطيب: أديب وشاعر وسياسي ولد في مكة المكرمة حدود عام ١٣١٦هـ/١٨٩٨م، ونشأ بها، وتلقى تعليمه على يد عدد من العلماء في المسجد الحرام، وتولى الخطابة في مقام الإمام الشافعي؛ فلقب بالخطيب، عمل في خدمة الشريف الحسين بن علي، وترأس جمعية الشبان الحجازيين في مصر، وأخذ مع زملائه بمخالفة الملك عبدالعزيز، عفا عنه الملك عبدالعزيز، وقدم إلى مكة عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، فنال ثقة الملك عبدالعزيز وتولى العديد من المهام والمناصب في حكومته، توفي في قرية قرب دمشق عام ١٣٨١هـ/١٩٦١م، انظر الزركلي: الأعلام ، ج٣،، ص٢٨٤.

(٤) الخطيب: الإمام العادل،ج ٢، ص ١٠١.

(٥) انظر هامش (٩٢) من هذا البحث. وكان الخطيب يرأس جمعية الشبان الحجازيين في مصر، وقد عملت الجمعية في بدايتها على الأهداف التي عمل عليها حزب الأحرار الحجازيين، ببث الدعاية السيئة ضد الملك، وتشويه صورة الحكم السعودي للحجاز.

(٦) الشريف عبد الله بن الحسين بن علي الحسني الهاشمي: ولد في مكة عام ١٢٩٩هـ/١٨٨٢م، تلقى تعليمه في إستانبول،

الحزب، وبعض أعضائه للملك عبدالعزيز فكان رد الخطيب شاهدًا على ما تميز به الملك عبدالعزيز من عبقرية في احتواء الرجال، إذ يقول:"... لقد تقرر حل الحزب، وسافر السيد طاهر[١] بعلم من الجميع؛ لأن ابن سعود عرف كيف يستميل خصومه، بينما أنتم لم تستطيعوا الاحتفاظ بأصدقائكم"[٢].

قدم الخطيب إلى مكة من مصر حدود عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٦م [٣]، ونال ثقة الملك عبدالعزيز وأوكل إليه العديد من المهام السياسية والدبلوماسية؛ منها:

- تعيينه عضوًا في مجلس الشورى عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٦م [٤]،

=عين نائبًا عن مكة في مجلس المبعوث العثماني عام ١٣٢٧هـ/١٩٠٩م، قاد قسمًا من جيش الثورة التي أعلنها والده ضد الدولة العثمانية، وبعد إنهاء ملك أخيه فيصل على سوريا؛ رشحته الحكومة البريطانية على إمارة شرق الأردن، وتولاها عام ١٣٣٩هـ/١٩٢١م، وأطلق عليه لقب ملك المملكة الأردنية الهاشمية عام ١٣٦٥هـ/١٩٤٧م، وقد نقم عليه بعض العرب؛ بسبب تخلي جيشه الذي كان يقوده الضابط البريطاني (جلوب باشا) عن بعض البلدات الفلسطينية في أثناء حرب فلسطين عام ١٣٦٧هـ/١٩٤٨م؛ مما أدى إلى مقتله في المسجد الأقصى على يد أحد الشبان الفلسطينيين عام ١٣٧٠هـ/١٩٥١م . انظر الزركلي: الأعلام ، ج٤، ص ٨٢.

(١) السيد محمد طاهر الدباغ رئيس حزب الأحرار الحجازي سيأتي التعريف به في هامش رقم (١٦٠).

(٢) الخطيب: الإمام العادل، ج١، ص ٣٨٠. ويوضح المارك الحوار الذي دار بين الخطيب والملك عبدالعزيز بعد لقائه به فيذكر أن الخطيب قال للملك عبدالعزيز إن عفو الملك عنه وعن زملائه الذين كانوا يعملون مع خصومه قد هيأ لهم الفرصة للعودة والاتصال به، فرد الملك على ذلك بأنه لا حاجة لتبرير المواقف والاعتذار عن الماضي، مقدرًا ثباته وثبات غيره من الرجال مع رؤسائهم السابقين من الأشراف، وأن من ثبت معهم سيثبت معه إلى النهاية، انظر المارك: من شيم الملك عبد العزيز، ج١، ص١٩٢. وهذا يدعم ما ذهب إليه الباحث أن الملك عبدالعزيز اتخذ من سمة العفو والصفح منطلقًا لاحتواء الرجال، وقد نجح في ذلك.

(٣) المصدر نفسه: ج١، ص ٣٨٩، ولم يكن الزركلي دقيقًا عندما ذكر أن عودته للحجاز كانت عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، الزركلي: الأعلام، ج٣، ص٢٨٤، وكذا لم يكن دقيقًا ما ذكرته موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسي أن عودته كانت عام ١٩٢٦م، انظر السماري: موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسي، ص٥٥٨. والأدق ما ذكره الخطيب عن نفسه في كتابه الإمام العادل أن عودته عن طريق الباخرة من السويس إلى جدة يوم الأحد بتاريخ ١٣٥٥/٢/٢٦هـ/ ١٧ مايو ١٩٢٦م.

(٤) الزهراني: عبد الرحمن، من رجال الشورى بالمملكة العربية السعودية من العام ١٣٤٦-١٤١٣هـ، ط٣، دون ناشر، الرياض ١٤٣٣/٢٠١٢م، ص٨٤.

إلى جانب تدريسه في المسجد الحرام.

- اختاره الملك عبدالعزيز لتأسيس أول مفوضية لجلالته في جمهورية باكستان الإسلامية في بداية تأسيسها، وعيّنه وزيرًا مفوضًا ومندوبًا فوق العادة بها عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٨م.
- انتدبه الملك عبدالعزيز إلى إندونيسيا للاشتراك في الاحتفال بانتقال السلطة من يد الهولنديين إلى حكومة إندونيسيا [١].

وقد أوضح الخطيب في كتابه (الإمام العادل) الذي ألفه في سيرة الملك عبدالعزيز ما تميز به الملك من عفو وصفح؛ حتى مع من أساؤوا إليه، مما يدل على أثر عفو الملك عبدالعزيز وصفحه في احتواء الرجال؛ إذ يقول:" كنّا من أشد النّاس خصومة لجلالة الملك، ونشرنا الدعاية الواسعة ضده، وبذلنا الأموال الطائلة في سبيل مقاومته بمختلف الطرق والوسائل إلى أن آمنا بخطئنا، ورجعنا إليه بطوعنا، وقد شملنا بعفوه، وأغدق علينا كرمه، ويسّر لنا السبيل لخدمة بلادنا تحت ظل رايته... بل لقد أحاطنا بمنتهى ثقته الغالية...؛ فجعل منا خدما أمناء، نصارحه بالحق، ونخلص له النصح، أسَرَنا بعفوه، واستعبدنا بعظيم خلقه، فصرنا نعمل بجد وإخلاص له ولعرشه المُفدَّى، ونفديه بالنفس وبالمال، ولا غاية لنا إلا التكفير عن ذلك الماضي الذي وقفنا فيه ضده، ونسبنا إليه ما هو منه براء" [٢].

(١) الخطيب: الإمام العادل، ج١، ص ٦، وانظر السماري: موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسي، ص ٥٥٨.
(٢) الخطيب: الإمام العادل، ج٢، ص١٠١.

٦- محمد طاهر الدباغ [١]:

أحد الرجال البارزين في عهد الأشراف، والمناوئين للملك عبدالعزيز، عمل في خدمة الشريف الحسين بن علي، لجأ بأسرته إلى العديد من البلدان؛ حتى استقر بالعراق بعد ضم الملك عبدالعزيز الحجاز، وبعد أن وجّه الملك نداءه إلى رجال الشريف الحسين الذين في الخارج يدعوهم للعودة والعمل تحت لوائه [٢]،كتب الدبَّاغ للملك عبدالعزيز يطلب منه السماح له بالعودة؛ فرحب الملك بذلك، بل أمر بإرسال سيارات لإحضاره وأسرته، وعندما حضر الدباغ للرياض كان الملك قد غادرها للأحساء للمشاركة في الصلاة على الأمير عبدالله بن جلوي[٣]، فذهب الدباغ إلى هناك وبقى في ضيافة الملك عدة أيام، ثم استأذن الملك للسفر لزيارة أهله في الحجاز،

(١) محمد طاهر بن مسعود الدباغ: ولد في الطائف حدود عام ١٣٠٨هـ/١٨٩٠م، ونشأ بها، وتلقى تعليمه الابتدائي بمكة، ثم بالإسكندرية ثم عاد إلى مكة، وتلقى العلم على يد عدد من العلماء بالمسجد الحرام؛ حتى حصل على إجازة التدريس، واشتغل به في المسجد الحرام مدة من الزمن، ثم التحق مدرسًا بمدرسة الفلاح؛ حتى أصبح مديرًا لها، عمل في خدمة الشريف الحسين بن علي، ففي عام ١٣٣٦هـ/١٩١٧م، انتقل إلى مالية جدة، وأصبح رئيسًا لها ومعتمدًا للمعارف بمدينة جدة وتوابعها، كان من زعامات النخب الوطنية في الحجاز، وأمين عام الحزب الحجازي الوطني ومؤسسه، وبعد ضم الملك عبدالعزيز للحجاز ومبايعة أهل الحجاز له ملكًا، خرج الدباغ وبعض أعيان الحجاز إلى الهند والعراق احتجاجًا، وخالفوا الملك عبدالعزيز، عفا عنه الملك عبدالعزيز، وقدم إلى المملكة، فنال ثقة الملك عبدالعزيز، وتولى العديد من المهام والمناصب في حكومته، توفي في مصر عام ١٣٧٨هـ/١٩٥٨م، انظر مغربي: محمد، أعلام الحجاز في القرن الرابع للهجرة ١٣٠١- ١٤٠٠هـ/١٨٨٣-١٩٨٠م، ج١، تهامة للنشر، جدة، ص٢٧٢، وانظر الزهراني: من رجال الشورى بالمملكة ، ص ١٢٥

(٢) مغربي: أعلام الحجاز ، ج١، ص٢٧٢.

(٣) عبد الله بن جلوي بن تركي بن عبد الله بن محمد بن سعود: ولد عام ١٢٨٧هـ/١٨٧٠م، قضى سنوات حياته الأولى في الرياض، وخرج مع من خرج من آل سعود منها عند استيلاء آل رشيد على نجد عام ١٣٠٩هـ/١٨٩١م، شارك مع الملك عبدالعزيز في محاولته الأولى لاستعادة الرياض عام ١٣١٨هـ/١٩٠١م، واستعادته لها عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م، شارك مع الملك في معارك توحيد البلاد، أُطلق عليه لقب (أسطورة الجزيرة العربية)، تولى حكم منطقة القصيم من عام ١٣٢٧هـ/١٩٠٩م حتى ١٣٣١هـ/١٩١٢م، وتولى إمارة الأحساء إلى أن توفي عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م، انظر الريحاني: تاريخ نجد الحديث، ص ١٢٦ وانظر آل سعود: جواهر، الأمير عبد الله بن جلوي آل سعود ودوره في تأسيس الدولة السعودية الثالثة ١٣٨٧هـ- ١٣٥٤هـ، رسالة ماجستير، كلية الآداب في الدمام، قسم التاريخ، الدمام، ص ١٧،٤٦، ٦١، ٦٥ .

فأذن له، وقبل أن ينصرف قال له الملك أمام الناس: "سامحنا لأنّك عندما كنت في العراق، وتكتب لأصدقائك ومعارفك في الحجاز، وتصفني بأني ملك جاهل، أحكم شعبًا جاهلًا، كنت أفتح تلك الخطابات وأطلع على محتواها، واليوم أصدرت قرارًا بتعيينك مديرًا عامًا للمعارف في البلاد لتعلم الجميع"، فلم يتمالك الدباغ نفسه أمام هذا الموقف الإنساني النبيل من الملك، وجلس بعد أن كان واقفًا، ثم توجه للملك، وسلم عليه، واعتذر منه، ووعده بأن يحقق الطلب الذي طلبه منه(١).

وتمكن الملك عبدالعزيز بإنسانيته وبتعامله الحسن، وببعد نظره من احتواء الدباغ، وكسبه إلى جانبه، وبعد احتواء الملك عبدالعزيز للدباغ، وما لقيه من تقدير وحسن تعامل وإكرام، أرسل الدباغ لبقية زملائه في عدد من الأقطار العربية الذين كانوا يعملون في خدمة الأشراف، وخرجوا من الحجاز بعد ضم الملك عبدالعزيز، يوضح لهم حالة الحجاز بعد ضمها للملك عبدالعزيز، وما لمسه فيها من تقدم ورقي، مبينًا أنه لا صحة لما كان يُنقل لهم من الأخبار غير الصحيحة والإشاعات المغرضة حول كبت الحريات بالحجاز، والضعف الذي تعانيه البلاد، ملحًا عليهم بالعودة، والإسهام في خدمة الملك عبدالعزيز، والعمل على نهضة البلاد تحقيقًا لرغبة الملك عبدالعزيز، فعاد الكثير منهم(٢).

وقد كُلّف الدباغ بالعديد من المهام؛ منها:

- تعيينه مديرًا للمعارف خلال الفترة ١٣٥٥-١٣٦٤هـ/١٩٣٦-١٩٤٤م.
- أسّس العديد من المدارس، ومنها ومدرسة تحضير البعثات.
- تعيينه عضوًا في مجلس الشورى خلال الفترة ١٣٦٥-١٣٧١هـ/١٩٤٥-١٩٥١م (٣).

(١) آل سعود: ملامح إنسانية من سيرة الملك عبدالعزيز، ص٤٦.

(٢) الخطيب: الإمام العادل، ج١، ص٣٨٩.

(٣) مغربي: أعلام الحجاز، ج١، ص٢٧٣-٢٧٥ وانظر الزهراني: من رجال الشورى بالمملكة، ص ١٢٥.

٧- عبد الرؤوف الصبان [١]:

أحد الأعضاء البارزين في الحزب الحجازي الوطني[٢]، وفي نهاية عهد الأشراف في مكة انضم إلى قافلة الرجال الذين تركوا الحجاز، حيث سافر إلى مصر، ثم العراق وعمل سكرتيرًا في العراق للملك علي بن الحسين[٣]، وحينما أصدر الملك عبدالعزيز مرسومه الملكي بالعفو عن المبعدين السياسيين عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م-كما مر- استجاب لنداء الملك وقدم إلى البلاد معترفًا بخطئه تجاه الملك عبدالعزيز، ومقدمًا ولاءه وإخلاصه، في خطبة طويلة ألقاها أمام الملك، ومما ورد فيها قوله:"... فإنه لولا ما خصكم الله به من أخلاق كريمة وشمائل حميدة، وصفات ممتازة هي التي أنزلتكم من أمتكم هذه المنزلة الرفيعة... إني يا مولاي هذا العبد المقر بذنبه، والمعترف بإثمه المذعن لأمر مولاه، وها أنا بين يدي جلالتكم، فإن عاقبتم فبعدلكم، وإن عفوتم فبفضلكم، وجلالتكم على كلتا الحالتين محمود العمل مشكور الفعل..."، وبعد ما أبداه الصبان من اعتراف بالخطأ والندم على ما فات واستعداده للعمل في خدمة الملك والبلاد، احتواه الملك عبدالعزيز، وكلَّفه بعدد من المهام بعد أن وثق به [٤]؛ منها:

(١) عبد الرؤوف بن محمد صالح الصبان: ولد بمكة المكرمة عام ١٣١٦هـ/١٨٩٨م، تلقى تعليمه الابتدائي في مكة، ودرس في المسجد الحرام على يد علماء عصره، واصل تعليمه في دار العلوم بمصر، ودرس بالأزهر، كلفه الملك عبدالعزيز بالعديد من المهام، وتقلد عددًا من المناصب الإدارية والسياسية، توفي في لبنان عام ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م، انظر الزهراني: من رجال الشورى في المملكة، ص٨٩-٩٠. وانظر مغربي: أعلام الحجاز، ج١، ٣٢٣-٣٣١.

(٢) الحزب الوطني الحجازي: أسس هذا الحزب لإنقاذ الموقف بالحجاز، وحل مشكلة الشريف الحسين بن علي الذي كان مطالبًا بالتنازل، وهو أشبه ما يكون هيئة مؤقته، يديرها مجموعة من رجالات الحجاز الذين أسسوه مقلدين بذلك بعض الدول الأوربية، يتكون الحزب من اثني عشر شخصًا، جرى انتخابهم برئاسة الشيخ محمد الطويل، والسيد محمد طاهر الدباغ سكرتير للحزب، وللاطلاع على تفاصيل أوسع؛ انظر الخطيب: الملك العادل، ج١، ص١١٤-١٢٤.

(٣) علي بن الحسين بن علي الهاشمي: آخر من سُمي ملكًا على الحجاز من الهاشميين الأشراف، أكبر أبناء الشريف الحسين، ولد في مكة عام ١٢٩٨هـ/١٨٨١م، أقام مع والده في إستانبول لفترة، وعندما عُيّن والده شريفًا على مكة عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، عاد إليها وبرز نشاطه في أثناء الثورة العربية، وعندما دخل الملك عبدالعزيز مكة؛ تنازل الشريف الحسين بن علي لابنه علي بالملك، وظل ملكًا على الحجاز؛ حتى ضم الملك عبدالعزيز الحجاز بأكمله، انتقل علي بعد ذلك إلى العراق، واستقر بها في ضيافة أخيه الملك فيصل، حتى توفي عام ١٣٥٣هـ/١٩٣٥م، انظر الزركلي: الأعلام ..، ج٤، ص٢٨١ -٢٨٢.

(٤) الخطيب: الإمام العادل، ج١، ص٣٨٦-٣٨٩.

- تعيينه عضوًا في مجلس الشورى عام ١٣٥٥-١٣٦١هـ/١٩٣٦-١٩٤٢م[١].
- تعيينه مديرًا عامًا للأوقاف بمكة المكرمة، ثم أمينًا للعاصمة المقدسة[٢].
- تعيينه مندوبًا فوق العادة ووزيرًا مفوضًا بجمهورية إندونيسيا عام ١٣٧٥هـ/١٩٥٥م[٣].

٨- محمد الطويل[٤]:

يعد الطويل أحد أبرز رجالات الحجاز في عهد الأشراف، تقلّد في عهد الشريف الحسين بن علي عدد من المناصب القيادية الإدارية؛ منها: توليه منصب أشبه ما يكون بوزير مالية، إذ كان ناظرًا لعموم الرسوم في جدة، وكان يتولى تموين حكومة الشريف الحسين بما تحتاجه من أرزاق ومستلزمات، وعند تأسيس الحزب الوطني الحجازي في نهاية عهد الشريف الحسين بن علي؛ أصبح رئيسًا له، وبعد ضم الملك عبدالعزيز منطقة الحجاز هاجر الطويل بأسرته إلى خارج البلاد، وعند إعلان الملك عبدالعزيز عن عفوه العام عن المبعدين السياسيين، قدم إلى جدة آمنا على نفسه وماله، فدعاه الملك للرياض، وأُعجب بشخصيته، وبوفائه للأشراف، واحتواه ضمن النخب التي عادت إلى وطنها، وأسهمت في بناء الدولة الحديثة، ولثقة الملك به ولخبرته في إدارة الجمارك والاقتصاد في عهد الشريف الحسين بن علي؛ فقد أوكل إليه إدارة جمارك وماليات الإحساء ومدينة القطيف، فأسهم في تنظيم جماركهما وأمورها المالية، فقام الطويل بتأسيس إدارة الجمارك هناك، ووضع اللائحة المالية، وأمضى قرابة عشرين عامًا بمنصبه، كما اختاره الملك عبدالعزيز عضوًا في

(١) صحيفة صوت الحجاز: السنة الخامسة، العدد (١٩٩)، ٢٩ ذو الحجة ١٣٥٤هـ/٢٤ مارس ١٩٣٦م، ص١، انظر الزهراني: من رجال الشورى في المملكة، ص٨٩-٩٠

(٢) من المهام التي قام بها خلال فترة توليه إدارة الأوقاف بمكة وأمانة العاصمة المقدسة، أنه صاحب فكرة إدخال الميكروفونات إلى المسجد الحرام، وتسقيف المسعى، انظر مغربي: أعلام الحجاز، ج١، ص٣٢٧-٣٢٨.

(٣) صحيفة أم القرى: السنة الثالثة والثلاثون، العدد ١٦٠٥، الجمعة ١٢ رجب ١٣٧٥هـ/٢٤ فبراير١٩٥٦م، ص٢. وانظر الزهراني: من رجال الشورى في المملكة، ص٨٩-٩٠

(٤) محمد الطويل: ولد أواخر القرن الرابع عشر الهجري، عمل في شبابه موظفًا بدائرة الجمارك بجدة، تولى عددًا من المهام والمناصب في عهد الشريف الحسين، عُرف عنه بذل الخير والشفاعة لدى الشريف لقضاء حوائج الناس، وكان منزله مقصدًا لهم، وبعد ضم الملك عبدالعزيز للحجاز هاجر مع من هاجر من رجالات الشريف إلى خارج البلاد، وبعد عودته واحتواء الملك عبدالعزيز له تولى عددًا من المهام، وكان محل ثقة الملك عبدالعزيز وتقديره، توفي في النمسا عام١٣٨١هـ/١٩٦١م، ونقل جثمانه إلى جدة، ودفن بها، انظر مغربي: أعلام الحجاز، ج١، ص٣١٥.

أحد المجالس الاستشارية، وبعد حياة حافلة بالإنجاز والعطاء؛ استأذن الملك بتأسيس شركة (نجد للسيارات)، وحصل على امتياز لشركة للنقل بين الحجاز ونجد، غير أنها لم تستمر طويلًا بسبب ضعف الإمكانيات المالية والإدارية[١].

٩- فهد بن عبد الكريم العقيلي [٢]:

أحد أمراء بلدان القصيم الذين شملهم عفو الملك عبدالعزيز، تولّى إمارة المذنب[٣] في عهد الأمير محمد بن عبدالله بن رشيد[٤] عام ١٣٠٩هـ/١٨٩١م، وبعد سيطرة الملك عبدالعزيز على معظم بلاد القصيم، وترتيب الأمور في بريدة، قدمت إليه وفود أهل القصيم لمبايعته والوقوف إلى جانبه ضد ابن رشيد، وتخلّف عن ذلك أمير المذنب آنذاك فهد العقيلي، حيث كان من الموالين لابن رشيد [٥]، وبعد انتصار قوات الملك عبدالعزيز على ابن رشيد في معركة روضة مهنا عام

(١) محمد بن عبد الله بن علي بن رشيد: ولد في حدود عام ١٢٥٢هـ/١٨٣٦م، تقريبًا، شارك في تسيير أمور الإمارة في عهد أخيه طلال، تولى إمارة حائل عام ١٢٨٩هـ/١٨٣٧م، بعد قضائه على ابن أخيه بندر، بعد توليه الإمارة أخذ بالتوسع على حساب الدولة السعودية الثانية، تقابل مع الإمام عبد الرحمن بن فيصل في معركة حريملاء عام ١٣٠٩هـ/١٨٩١م، وانتصر بالمعركة، منهيًا بذلك انتصار الدولة السعودية الثانية، ومسيطرًا على بلاد نجد، استمر بالحكم حتى وفاته عام ١٣١٥هـ/١٨٩٧م، بداء ذات الجنب، انظر الحماد : حمد، حكم محمد العبد الله الرشيد لنجد ١٢٨٩هـ - ١٣١٥هـ / ١٨٧٣ – ١٨٩٧م، رسالة ماجستير لم تنشر، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٥هـ، ص٤٧،٦٧، ٧٩.

(٢) فهد بن عبد الكريم العقيلي: ولد في عين العقيلي حدود عام ١٢٨٨هـ/١٨٧١م، توفى والده عند بلوغه السادسة من عمره، عُرف بالشجاعة ورجاحة العقل، تولى إمارة بلدة المذنب بالقصيم مدة اثني عشر عامًا تقريبًا، حيث عينه الأمير محمد بن عبد الله بن رشيد أميرًا عليها عام ١٣٠٩هـ/١٨٩١م، وبعد دخوله في طاعة الملك عبدالعزيز أوكلت له العديد من المهام، توفي عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٨م، انظر الحسياني: خالد، صفحات مطوية من تاريخ المذنب، ط١، دون ناشر، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص٦٣-٧١.

(٣) المذنب: إحدى محافظات منطقة القصيم تأسست في القرن السادس أو السابع الهجري، وتقع في جنوب القصيم، انظر الغنايم: عبد الرحمن، المذنب، ط٢، ضمن سلسلة إصدارات هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض ١٤٠٨هـ /١٩٨٨م، ص١٥.

(٤) مغربي: أعلام الحجاز، ج١، ص٣١٨.

(٥) الذكير: مطالع السعود، الخزانة، ج٧، ص ٣٨٧؛ وانظر القاضي: تاريخه، ورقة ١٥. خرج العقيلي من المذنب واتجه لأمير الرس حسين بن عساف الموالي أيضًا لابن رشيد.

١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، دخل عدد من أمراء بعض بلدان القصيم الموالين لابن رشيد وأعيانها في طاعة الملك عبدالعزيز بمن معهم، وكان من أولئك الأمراء فهد العقيلي، حيث قدم للملك عبدالعزيز، فسأله الملك عن سبب وقوفه إلى جانب ابن رشيد فقال: إني قطعت عهدًا على نفسي بألاَّ أخون من استأمنني، حتى لو دفعت حياتي ثمنًا للوفاء بالعهد[١]، فأُعجب الملك عبدالعزيز بمسلك الوفاء الذي سلكه العقيلي لابن رشيد قبل مقتله، وعفا عنه [٢]، وكلَّفه بالمهام الآتية:

- إعادته أميرًا للمذنب عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، واستمر أميرًا عليها حتى عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م.
- تعيينه أميرًا على أبها عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م [٣].
- إعادة تعيينه أميرًا للمذنب عام ١٣٤١هـ/١٩٢٢م، واستمر بإمارتها حتى وفاته عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٨م [٤].

(١) الحسياني: صفحات مطوية من تاريخ المذنب، ص ٦٥، ٦٦.

(٢) المرجع نفسه: ص ٦٥، ٦٦.

(٣) ابن مسفر: السراج المنير في سيرة أمراء عسير، ص١٣٤. ويذكر أنه حدثت ثورة وتمرد من قبل بعض العسيرين بتأييد من حسن بن عايض ضد أمير الملك عبدالعزيز بأبها الأمير فهد بن عبد الكريم العقيلي، ونتج عن ذلك التمرد إجبار الأمير العقيلي على مغادرة أبها مع رجاله وسلاحه متجها إلى نجد، وللاطلاع على تفاصيل أوسع أنظر ابن هذلول: تاريخ ملوك آل سعود، ص١٤٦-١٤٧، وانظر النعمي: تاريخ عسير في الماضي والحاضر، ص٣٦٣-٣٦٧.

(٤) الغنايم: المذنب، ص ٣٥؛ وانظر الرشودي: عبد المحسن، القصيم في عهد الملك عبدالعزيز دراسة حضارية، رسالة ماجستير لم تنشر، كلية العلوم الاجتماعية قسم التاريخ والحضارة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠ ص ٦٨. وقد بلغت مدة إمارته للمذنب ستين عامًا على فترتين منها ست وأربعون عامًا في عهد الملك عبدالعزيز.

١٠- عبد الله بن إبراهيم العسكر [١]:

أحد أمراء المجمعة، تولى إمارتها في عهد الأمير محمد بن عبد الله بن رشيد، وبعد استعادة الملك عبدالعزيز للرياض، وبدْء خطواته لتوحيد البلاد، وتوطيد نفوذه في بلدان الوشم وسدير، ظلت المجمعة بزعامة أميرها على ولائها لابن رشيد [٢]، وشاركت بزعامة أميرها في إعانة خصوم الملك عبدالعزيز من آل رشيد، حتى بعد مقتل ابن رشيد عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م [٣]، وفي عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، قدم وفد للملك عبدالعزيز من أهلها، وهو في بريدة وبايعوه على السمع والطاعة [٤].

وقد ظن الناس أن الملك عبدالعزيز لن يغفر لابن عسكر موقفه بوقوفه إلى جانب ابن رشيد وعدم الدخول في طاعته في بداية مسيرة الملك لتوحيد البلاد، وأنه سيرده وسيعاقبه على ذلك الموقف، غير أن الملك عبدالعزيز بما عُرف عنه من سلامة صدره من الحقد والانتقام والعفو عند المقدرة، وبما يمتلكه من بعد نظر وحنكة في التعامل مع المواقف، فقد قال له عندما قابله:"... وفاؤك لمبدئك من ابن رشيد، زاد من قيمتك عندنا، اذهب فأنت أميرٌ على المجمعة"[٥]، وقد تحقق

(١) عبد الله بن إبراهيم بن سليمان العسكر: ولد بالمجمعة عام ١٢٧٧هـ/١٨٦٠م تقريبا، وتربى في كنف والده الذي كان أميرًا على المجمعة في عهد الإمام فيصل بن تركي، تولى إمارة المجمعة بعد وفاة والده عام ١٣١٤هـ/١٨٩٦م، ولما دخلت المجمعة في طاعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، أقره أميرًا لها حتى عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، أوكل له عددًا من المهام الإدارية، شارك في العديد من معارك توحيد البلاد، وفي عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م، طلب من الملك عبدالعزيز إعفاءه من إمارة عسير لظروفه الصحية، فوافق الملك، وعاد إلى المجمعة، وبها توفي عام ١٣٥٠هـ/١٩٣١م، انظر الحقيل: عبدالكريم، المجمعة، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ص٥٣-٥٤، وانظر العسكر: فهد، المجمعة، ط١، ضمن سلسلة إصدارات هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م، ص٢٦.

(٢) العبيد: النجم اللامع، ورقة ١٢٥، وانظر المختار: تاريخ المملكة، ج٢، ص٥٥- ٥٦؛ وانظر آل عبد المحسن: تذكرة أولي النهى، ج٢، ص ١٣.

(٣) العبيد: النجم اللامع، ورقة ١٢٥، وانظر ابن خميس: عبد الله، لمحات من تاريخ الملك عبدالعزيز، دون ناشر وتاريخ ومكان، ص١٤٨.

(٤) العبيد: النجم اللامع، ورقة ١٢٥، وانظر ابن ناصر: عبد الرحمن، عنوان السعد والمجد فيما استظرف من أخبار الحجاز واليمن ونجد، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، رقم المخطوط (١٧٦)، ورقة ٩٦.

(٥) الزمام: صالح، نوادر من التاريخ، ج٤، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م، ص١٢، وانظر آل عاصم:

ما أمله الملك عبدالعزيز، إذ قام بعمله خير قيام، وشارك مع أهالي المجمعة بالعديد من المواقع الحربية إلى جانب الملك عبدالعزيز، ونظرًا لما يتميَّز به من خبرة وحُسن إدارة؛ فقد كلفه الملك عبدالعزيز عام ١٣٤٢هـ/١٩٢٤م، أميرًا على عسير، وقام بإمارته هناك خير قيام، إذ تمكَّن بما وهبه الله له من حزم على جمع أهالي عسير على التعاون في إقرار الأمن، وعدم الشقاق خلال فترة إمارته، وشارك بالمفاوضات السعودية اليمنية بشأن الحدود [١]، حتى اعتلت صحته، فطلب من الملك عبدالعزيز إعفاءه من إمارة عسير لظروفه الصحية، فوافق الملك، وعاد إلى المجمعة عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م[٢].

وما ذُكر من أمثلة ونماذج هي غيض من فيض[٣] لاحتواء الملك عبدالعزيز للرجال الذين عملوا إلى جانب خصومه، ولما لتلك النماذج من دور في مرحلة البناء الحضاري والإداري للبلاد؛

=ناصر، أسد الجزيرة الملك الهمام عبدالعزيز بن عبد الرحمن آل سعود، دون ناشر وتاريخ ومكان، ص١٠. وكان تعيينه أميرًا على المجمعة من قبل الملك عبدالعزيز عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، واستمر أميرًا عليها حتى عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، وخلفه في إمارتها ابنه عبدالعزيز، ويذكر أن العسكر عندما قدم للملك، قال: أنت الحاكم وأنا المحكوم، وقد جاءت إليك المدينة كلها بمثلها أعيانها. فأكرمه وأكرم الوافدين معه، وشكر ابن عسكر على وفائه، وقال له: عبارته المشهورة (من وفَّى لغيرنا وفَّى لنا). انظر مداح: أميرة، سياسة الملك عبدالعزيز بين المقدرة والعفو، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، العدد ٢١، رمضان ١٤٣٩هـ/يونيو ٢٠١٨م، ص٣٣٠، ويورد التويجري رسالة الملك عبدالعزيز إلى عبد الله العسكر التي يوضح فيها عفوه عن أهالي المجمعة، وإعطاءهم الأمان على أنفسهم وأموالهم، وخص في رسالته إعطاء عبد الله العسكر الأمان على نفسه وماله، وعرض عليه الملك عبدالعزيز الانخراط في خدمته، انظر الرسالة منشورة في كتاب التويجري: لسراة الليل، ج٢، ص٦٥٩-٦٦٠.

(١) النعمي: تاريخ عسير في الماضي والحاضر، ص٣٧١، وانظر ابن مسفر: السراج المنير في سيرة أمراء عسير،١٣٦.

(٢) الحقيل: المجمعة، ص ٥٤. وانظر العسكر: المجمعة، ص٢٦، وانظر صحيفة الجزيرة: العدد١٥٢٧٧، الأحد ٢٩ رمضان ١٤٣٥هـ/٢٧ يوليو٢٠١٤م، مقال بعنوان: من رجالات سدير- عبد الله العسكر، رابط المقال https://www.al-jazirah.com/٢٠١٤/٠٧٢٧/wo٣htm..

(٣) من الأمثلة الأخرى على عفو الملك عبدالعزيز واحتوائه للرجال، عفوه عن طامي القريفة أحد خصومه من الإخوان، وأحد فرسان مطير وأمير هجرة مبايض، فقد عفا عنه الملك عبدالعزيز بعد معاتبته وحوله إلى رجل من رجاله، انظر قصة ذلك في التويجري: لسراة الليل،ج١، ص٢١٩-٢٢٠، ومن الأمثلة أيضًا قصته مع فئة من اتباع فيصل الدويش أحد زعماء الإخوان الذين خرجوا عن طاعة الملك عبدالعزيز وتمردوا وأشهروا السلاح في وجهه، ورفضوا عفوه ودعوته، ثم قرروا اللجوء إلى الملك عبدالعزيز، وعند مقابلتهم له دار حوار طويل معهم، وفي نهاية الأمر عفا عنهم الملك، فأصبحوا من رجاله

تم إيرادها؛ لتعطينا صورة عن مدى عبقرية الملك عبدالعزيز وبُعد نظره في احتواء الرجال، وأثر ذلك، فجميعها تدل على تعامل الملك عبدالعزيز تعاملًا إنسانيًا كريمًا مع خصومه، أو من كانوا يعملون إلى جانبهم ضده، حتى قيل إنّه ما من شخص عاداه وبقي حيًّا يرزق إلّا عاد إليه طوعًا بسبب تعامله الحسن [١]، فبإنسانيته، وبحسن تعامله؛ تمكن من كسب قلوب الرجال واحتوائهم؛ حتى أصبح المحرضون عليه من المؤيدين له، فقد احترم الملك في أولئك الرجال وفاءهم لزعمائهم الذين كانوا خصومه، فأصبحوا أوفياء له، وعملوا في خدمته إلى أن توفَّاهم الله، وكان الملك عبدالعزيز يردد كثيرًا جملة معروفة عند لقائه بمن وقفوا إلى جانب خصومه فيقول: من وفَّى لغيرنا وفَّى لنا، أو من وفَّى مع الأول يفِ مع الثاني[٢].

ولم يكن احتواء الملك لأولئك الرجال مقتصرًا على الاستفادة من قدراتهم للعمل في مختلف المجالات بالدولة، بل إنه وظَّف بعضهم للعمل معه شخصيًا، مما يدل على عبقريته باحتوائه للرجال وفراسته في اختيارهم، فقد اختار سليمان بن عجلان[٣] – ابن عجلان العجلان – خصم الملك عبدالعزيز الذي انتصر عليه الملك، وقضى عليه في أثناء أحداث استرداد الرياض عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م، – ليكون من حراسه الشخصيين وكبار مرافقيه [٤]، وأيضا احتوى الشيخ هباس، عضد عبد العزيز بن رشيد الأيمن؛ ليصبح من أبرز حرسه [٥].

المخلصين، انظر تفاصيل ذلك في المصدر نفسه:ج١، ص٢٢٨-٢٢٩.وانظر قصة الملك عبدالعزيز مع مشل بن برغش التمياط الذي خرج إلى العراق غاضبًا، ولاجئًا سياسيًا، وتمكن الملك عبدالعزيز من إعادته بالاتفاق مع السلطات العراقية واحتوائه، إذ عفا عنه الملك عبدالعزيز، واتبع عفوه بإحسان بأن أجرى راتبًا يصرف بشكل منتظم له، انظر تفاصيل ذلك في المارك: من شيم الملك عبدالعزيز،ج٢، ص٤٥-٥٠.

(١) آل سعود: ملامح إنسانية من سيرة الملك عبدالعزيز، ص٤٢.

(٢) المارك: من شيم الملك عبد العزيز، ج١، ص١٧٤، وانظر مداح: أميرة، سياسة الملك عبدالعزيز بين المقدرة والعفو، ص٣٣٠.

(٣) لم يعثر الباحث على ترجمة له.

(٤) آل سعود: ملامح إنسانية من سيرة الملك عبدالعزيز، ص٤٢.

(٥) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص١٣٣-١٤٦، ويذكر أن هباس الهباس أحد فرسان قبيلة شمر من عشيرة عبدة، وأحد قادة عبد العزيز بن متعب بن رشيد وذراعه الأيمن، يوكله ابن رشيد بالمهمات الصعبة، وقد قاتل الملك عبدالعزيز إلى جانب ابن رشيد في معركة روضة مهنا عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، وبعد احتواء الملك عبدالعزيز له أصبح من أبرز حراسه

المبحث الثالث: انطباعات بعض المؤرخين والسياسيين عن تعامل الملك عبدالعزيز الإنساني مع الخصوم وآثاره:

امتلك الملك عبدالعزيز قدرة عجيبة على احتواء الآخرين من شتى الثقافات والانتماءات والخلفيات، ولتلك القدرة علاقة بما امتلكه من معرفة واعية بالسلوك البشري المتوقع من التابعين وغيرهم، وقدرته على التأثير فيهم بواسطة تلك المعرفة، فهناك من القادة من يستطيع التأثير في سلوك أتباعه فعلًا، ولكن دون أن يعلم كيف تم له ذلك، ومثل هذا القائد لا يضمن استمرار هذا التأثير في كل المواقف، حيث يأتي تأثيره تلقائيًا، قد يصيب، وقد يخطئ، ولكن هنالك من يؤثر في تابعيه ولكن عن طريق معرفة بالسلوك البشري، وما ستكون عليه ردود الأفعال المتوقعة، فيتم تأثيره بطريقة مقصودة محسوبة النتائج نتيجة لهذه المعرفة، وينتج من ذلك التأثير دافع للتابعين أن يرتبطوا بالقائد بعلاقة متينة تبقي ما بقيت القيادة(١).

فتلك موهبة وهبها الله للملك عبدالعزيز بصورة كأنه ينظر إلى ما يضمره الرجل في نفسه، وما يكنه في فؤاده مما لا يعلمه إلا الله سبحانه وتعالى، وتمكن بذلك من السيطرة على أفئدة كثير من الرجال من خصومه ومن غيرهم، حتى أن أحد خصومه يقول في ذلك:" إن أعظم سر بدا لي من أسرار شخصية عبد العزيز هو أنني أخرج من منزلي ذاهباً إليه في مجلسه مخفياً في نفسي له نيات سيئة، إلا أنني ساعة ما تراه عيناي يذوب كل ما في نفسي ويتبخر، نتيجة لمعاملته الحسنة التي يعاملني بها، فتتبدل نياتي السيئة إلى حسنة نحوه، وينقلب ما وقر في قلبي ضده من بغضاء إلى ولاء... فو الله لو تحدثت عما في نفسي لوالدتي لخطر ببالي أن والدتي ذهبت إلى الملك عبد العزيز فأخبرته بما حدثتها به، ولكن ما في نفسي سر مكتوم في قلبي لا يعلمه إلا الله"(٢).

وقد تحدث العديد من المؤرخين والمفكرين والسياسيين عمّا تميَّز به الملك عبدالعزيز من جوانب إنسانية وصفات قيادية، وخصال حميدة دلت على قدرته في كسب الرجال واحتوائهم،

=الشخصيين، قاتل ودافع عن الملك عبدالعزيز في معركة جراب عام ١٣٣٣هـ/١٩١٤م، ضد بني عمه من شمر، وقد قابله فهد المارك، وأورد قصة احتواء الملك عبدالعزيز له ودفاعه المستميت عنه.

(١) الشبيب: صالح، عبدالعزيز الملك الذي أحب شعبه، دون ناشر ومكان، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م، ص ٩٤.

(٢) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص ١٠٦-١٠٧. ويذكر أن ذلك الشخص هو سعود السعود الرشيد.

بتحويلهم من خصوم إلى موالين أوفياء له ولبلاده، فهذا الزركلي[١] يذكر قصة تدل على إنسانية الملك عبدالعزيز وقدرته على استيعاب الجميع، ومحبته للخير، وخلو قلبه من الحقد والانتقام، ملخصها: أنّ الملك ابتسم مرة في مجلسه وفي ضيافته الشيخ نوري الشعلان [٢] شيخ الرولة ففسر الملك ابتسامته للضيف قائلاً: هل ترى هؤلاء الجالسين حولك يا أخ نوري، وأخذ الملك يعددهم ويذكر قصصه معهم أو مع أسرهم، موضحًا أنّ ما منهم من أحد إلا حاربه وعاداه وواجهه، فأصبحوا كلهم من رجاله وإخوانه، فردّ الشيخ نوري قائلًا: سيفك طويل يا طويل العمر، فأوضح الملك أن السبب لم يكن السيف فقط قائلاً: إنما أحللهم المكانة التي لهم أيام سلطانهم، أنهم بين آل سعود كآل سعود [٣]. ويقول أيضًا بعد حديثه عن خصوم الملك ودخولهم في طاعته: " ليس هذا بالعجب، فهو شأن كل منتصر... ولكن العجب أن يتحول المثورون منهم والأعداء الألدّاء بالأمس القريب إلى أعضاد له، وأنصار ومحبين، يلتفون حوله بصدق وإخلاص... "[٤]. ويوضح تشارلز كراين[٥] في رسالة بعث بها إلى الرئيس الأمريكي روزفلت[٦] عام ١٣٥٨هـ/ ١٩٣٩م،

(١) خير الدين محمود بن محمد علي فارس الزركلي أو (الأزرقي)، المعروف بالزركلي، ولد في بيروت عام ١٣٠٩هـ/١٨٩٣م، عمل مدرسًا في المدرسة الهاشمية في دمشق، وبعد استعمار الفرنسيين دمشق، غادرها بعد أن أظهر العداء لهم،فأصدروا عليه حكمًا بالإعدام، تولى العديد من المناصب السياسية والدبلوماسية في حكومة الملك عبدالعزيز منذ عام ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م، ألف عدد من المؤلفات؛ منها :كتاب شبه الجزيرة في عهد الملك عبدالعزيز، توفي عام ١٣٩٦هـ / ١٩٧٦م. انظر العلاونة: أحمد ، خير الدين الزركلي، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض ١٤٣٣هـ/٢٠٠١م، ص١٦-٤٣ .

(٢) نوري بن هزاع بن نايف الشعلان: شيخ مشايخ الرولة من عنزة، واسعة مع عدد من الزعماء، اشترك في الثورة العربية ضد الدولة العثمانية، توفي في دمشق عام ١٣٦١هـ/١٩٤٢م. انظر صفوة: نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية (نجد والحجاز)، المجلد الثالث، ط١، دار الساقي، بيروت ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص ٧٨. ؛ وانظر البلوي: مطلق، الوجود العثماني في شمال الجزيرة العربية ١٣٢٦- ١٣٤١هـ / ١٩٠٨ – ١٩٢٣م، ط١، دار جداول للنشر، بيروت١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م، ص ١٢٩ – ١٣١. والمترجم له من الشخصيات التي وقعت بينه وبين الملك عبدالعزيز خلافات، ومع ذلك ارتبط بعلاقة وثيقة بالملك عبدالعزيز.

(٣) الزركلي: شبه الجزيرة، ج٢، ص٧٦٦، وأشار إلى قصة شبيهة -إن لم تكن هي- صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، انظر آل سعود: طلال، صور من حياة عبدالعزيز، ص٨١.

(٤) الزركلي: الوجيز في سيرة الملك عبدالعزيز، ص٢٠٦.

(٥) تشارلز كراين: رجل أعمال أمريكي ولد في ولاية شيكاغو بأمريكا عام ١٣٠٠هـ/ ١٨٨٢م، كان أحد أعضاء لجنة

منهج الملك في احتوائه لخصومه إذ يقول:" لقد التقيت ببعض خصوم الملك عبدالعزيز السابقين فوجدتهم من أكبر أعوانه ومن أكبر المطيعين والمؤيدين له، ويعود ذلك إلى معاملته الحسنة، وهو النهج الذي يعامل به خصومه بعد انهزامهم واستسلامهم" [١]، ويقول أمين محمد سعيد[٢]: " يعرف كيف يضع السيف كما يعرف كيف يضع الندى، وهو متسامح مع خصومه وأعدائه، واسع الصدر، كريم اليد، فإذا جاءوه تائبين أو نادمين عفا عنهم، ورحب بهم، وأجزل لهم العطايا، وأنزلهم أحسن المنازل" [٣]، ويقول سليمان الصفواني[٤]: "لقد وهب الله الملك الراحل مواهب لم

=الرئيس الأمريكي ويلسون التي قدمت إلى سوريا وفلسطين بعد الحرب العالمية الأولى للاستفتاء حول تقرير مصير شعوب تلك البلدان، وسميت اللجنة باسمه (كنج كراين) عُرف عن كراين بحبه للشرق وبعطفه على القضية العربية، انظر المسلم: إبراهيم، عبدالعزيز بن سعود وشخصيات في الذاكرة، الدار الثقافية للنشر، القاهرة ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص٥١.

(٦) فرانكلين د. روزفلت، الرئيس الثاني والثلاثون للولايات المتحدة من الحزب الديمقراطي فاز في أربع انتخابات رئاسية متتالية وبرز كشخصية مركزية في الأحداث العالمية خلال منتصف القرن العشرين، تولى الرئاسة خلال الفترة ١٣٥٢-١٣٦٥هـ/ ١٩٣٣-١٩٤٥م، ولد عام ١٣٠٠هـ/ ١٨٨٢م في هايد بارك في ولاية نيويورك، توفي عام١٣٦٥هـ/ ١٩٤٥م، انظر هاملتون: نايجل، القياصرة الأميركيون، سير الرؤساء من فرانكلين د. روزفلت إلى جورج دبليو بوش، ط١، شركة المطبوعات للتوزيع، بيروت، ١٤٣٥هـ/٢٠١٣م، ص ١٩-٢٠.

(١) الحارثي: ساعد، الملك عبدالعزيز رؤية عالمية، ط٢، دار القمم للإعلام،١٤١٦هـ/١٩٩٥م، ص ٢٠٧-٢٠٨، وانظر الموجان: الملك عبدالعزيز آل سعود بين نصره لله ونصر الله له، ص٧٦.

(٢) أمين محمد سعيد: مؤرخ وأديب سوري، ولد باللاذقية عام ١٣٠٨هـ/١٨٩٠م، وتلقى تعليمه الابتدائي بها، عمل مع والده في صغره في مطبعة وجريدة أسبوعية، أكمل تعليمه في دمشق وبيروت، كاتب في عدد من الصحف العربية وأصدر عدد من المجلات، ألف العديد من المؤلفات التاريخية والأدبية، توفي في لبنان عام ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م، انظر الحازمي: إبراهيم عبد الله، موسوعة أعلام القرن الرابع عشر، والخامس عشر الهجري في العالم العربي والإسلامي١٣٠١-١٤١٧هـ، ج١، ط١، دار الشريف للنشر، الرياض ١٤١٩/١٩٩٩م، ص١٠٠٨-١٠٠٩.

(٣) سعيد: أمين، ملوك المسلمين المعاصرون ودولهم، مكتبة مدبولي، القاهرة ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م، ص ١٤٢، وانظر الأحيدب: من حياة الملك عبدالعزيز، ص٣٠١.

(٤) سلمان بن صالح بن أحمد آل إبراهيم الصفواني: أحد رواد الحركة الأدبية بالعراق ولد في عام١٣١٧هـ/ ١٨٩٩م، ونشأ في بلدة صفوى التي تقع شمال القطيف بالمملكة العربية السعودية، وإليها ينسب، انتقل وأكمل تعليمه بالنجف وكربلاء، أصدر جريدة (اليقظة) وجريدة (المنبر العام)، واشترك في إصدار جرائد أخرى بالعراق، عمل مديرًا لإذاعة بغداد عام١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م، كان أحد الأعضاء البارزين في حزب الاستقلال، تولى وزارة شؤون الصحافة العراقية عام

يتمتع بها سواه من ملوك العرب المعاصرين في القرن العشرين، كان يظفر بخصومه فيعاملهم بالحسنى، ويعرف لكلّ ذي قدر قدره، وكان شعاره العفو والكرم والأريحية، وهي من خصال الرجل القوي الشجاع، الذي لا يعرف الحقد ولا الغضب، ولا الانتقام إلى قلبه الكبير سبيلا" [١].

ويعلل قدري قلعجي [٢] سمة العفو والتسامح عند الملك بقوله: "لم يكن ذلك نقصًا في شجاعته التي كانت مضرب المثل، ولكنها شجاعة تقترن بالشهامة والنبل والإيمان بالله، ولعل أعظم مظاهرها الترفع عن الانتقام، وهو قادر عليه، فما من عدو ظفر به وانتقم منه، مهما كان ذنبه بليغًا، بل كان يعفو عمن حاربوه، واستقبلهم بعفو صادق ومودة صافية وقلب لا يعرف الضغينة والحقد"[٣].

ويقول عبد الرحمن عزام [٤]:" ومن عجيب شأنه أن هذه الأسرة جمعت خصومه الأولين وأعداءه وأولياءه في ساحته، وكان مما يعجبني، وقد تشرفت بأن كنت ضيفًا له مرتين أن أرى على مائدته أو في الصيد معه أولئك الذين قاتلهم أو قتل آباءهم من قبل، يعاملون معاملة الإخوة والأبناء"[٥].

= ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م، وغيرها من المناصب، توفي عام ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م، انظر القشعمي: محمد، نماذج من صحافة أبناء الجزيرة العربية في الخارج ١٣٣٠- ١٣٧٥هـ / ١٩١١-١٩٥٥م، ط١، مركز حمد الجاسر الثقافي، الرياض ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م، ص٥٩-٦٥.

(١) الحارثي: الملك عبدالعزيز رؤية عالمية، ص ٢٠٢.

(٢) قدري قلعجي :كاتب ومؤرخ وصحفي سوري، ولد في حلب عام ١٣٣٦هـ/١٩١٧م، عمل في بيروت محررًا لعدد من المجلات، وأصدر عددًا من المجلات، له العديد من المؤلفات الأدبية والتاريخية؛ منها: موعد مع الشجاعة الذي ألّفه في سيرة الملك عبدالعزيز، توفي عام١٤٠٧هـ/١٩٨٦م، انظر الرفاعي: شمس الدين، تاريخ الصحافة السورية، ج٢، دار المعارف، القاهرة، ص١١٠.

(٣) قلعجي: قدري، موعد مع الشجاعة سيرة الملك عبدالعزيز، دار الكاتب العربي، بيروت ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص ١٥٩.

(٤) عبد الرحمن عزام: سياسي مصري ولد عام ١٢٦٦هـ/١٨٤٩م، تولى العديد من المناصب الدبلوماسية والسياسية، كأن أول وزير مفوض للحكومة المصرية في جدة، إضافة إلى عمله كوزير مفوض لدى إيران والعراق، كما تولى أمين عام جامعة الدولة العربية عام ١٣٦٥هـ/١٩٤٥م، حتى عام ١٣٧٢هـ/١٩٥٢م، توفي في مدينة كان الفرنسية عام ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م، ودفن في مدينة حلوان في مصر. انظر السماري وآخرون: موسوعة تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسي، ص٥٦٢.

(٥) الموجان: الملك عبدالعزيز آل سعود بين نصره لله ونصر الله له، ص٧٨-٧٩.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن آثار تعامل الملك عبدالعزيز الإنساني مع الخصوم لم تكن مقتصرة على الخصوم والرجال الذين احتواهم وأسرهم، بل كان لتلك السياسة أثرها في الملك عبدالعزيز نفسه، وعلى المجتمع والبلاد بشكل عام ومن تلك الآثار:

- أوضح منهج تعامل الملك عبدالعزيز مع خصومه إنسانيته بشكل أكبر، إضافة إلى مدى بُعد نظره وقدرته على التعامل مع الأحداث، وفراسته في معرفة الرجال وقدراتهم، وعبقريته في كسب قلوب أعدائه واحتوائهم [١]، فقد عرف كيف يوظِّفهم في خدمته وخدمة البلاد، ويستفيد من قدراتهم، مما كان له أثر في نهضة البلاد، حيث أوكل لهم أعمالًا ومهام، تتوافق مع ما امتلكوه من مهارات وخبرات عندما كانوا يعملون إلى جانب خصومه، وهذا بلا شك أدى إلى نجاحهم في المهام الموكلة لهم، فقد أوكل على سبيل المثال: لمحمد طاهر الدباغ مهمة التعليم بأن أسند له أمر المعارف وهو الخبير في شؤون التعليم، فقد عمل في التعليم بالحرم المكي، ثم أصبح مدرسًا، ثم مديرًا لمدرسة الفلاح[٢]، ثم معتمدًا للمعارف في عهد الشريف الحسين بن علي [٣]، فكان الملك بذلك التكليف والاختيار قد أعطى القوس باريها، إذ أصبح الدباغ من خيرة الرجال الذين بنوا أسس التعليم في المملكة، كما أسند الملك إدارة جمارك الأحساء والقطيف لمحمد الطويل الذي كان أشبه ما يكون بوزير مالية في عهد الشريف الحسين بن علي إذ كان ناظرًا لعموم الرسوم في جدة، فتمكن من تنظيم الجمارك والأمور المالية في الأحساء والقطيف، ووضع اللوائح المالية المتعلقة بذلك، ورشيد بن ليلى الذي عمل وكيلاً لابن رشيد في الدولة العثمانية، وله علاقات واسعة مع القادة والمسؤولين خارج البلاد، فقد كلَّفه الملك عبدالعزيز بمهام إدارية وسياسية دبلوماسية؛ منها تعيينه قنصلًا عامًّا وقائمًا بالأعمال في بغداد، ثم في دمشق —كما مر– مما يدل على نجاح الملك عبدالعزيز في توظيف تلك الخبرات في خدمة البلاد ونهضتها.

---

(١) المارك: من شيم الملك عبدالعزيز، ج١، ص١٣٦. وانظر الموجان: الملك عبدالعزيز آل سعود بين نصره الله ونصر الله له، ص٧٦

(٢) مدرسة الفلاح: أسسها الحاج محمد زينل علي رضا عام ١٣٢٣هـ/ ١٩١١م، في مكة المكرمة وتهدف لنشر العلم في منطقة الحجاز؛ انظر عبد الله: عبد الرحمن صالح، تاريخ التعليم في مكة المكرمة، دار الشروق، جدة، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص ١٠٨.

(٣) مغربي: أعلام الحجاز ، ج١، ص٢٧٢

- اكسبت سياسة الملك عبدالعزيز بتعامله مع الخصوم القوة والصلابة والثبات بالتعامل مع أصعب المواقف، ومزيد من الثقة في إصداره للقرارات والأحكام.
- جعلت تلك السياسة الإنسانية التي انتهجها الملك عبدالعزيز مع الخصوم الملك عبدالعزيز محل ثقة الآخرين ممن لم يكونوا على وفاق معه لمعرفتهم بعدله وبعده عن الحقد والانتقام، وحرصه على كسب القلوب، فقدم العديد منهم من خارج البلاد مظهرين الندم ولزوم الطاعة – كما مر–.
- أدت إنسانية الملك عبدالعزيز بتعامله مع الخصوم إلى تأليف قلوبهم أو من كانوا يعملون إلى جانبهم ممن احتواهم الملك، وحفظ مكانتهم وإكرامهم.
- أسهم تعمل الملك عبدالعزيز الإنساني مع الخصوم والتابعين باستقرار البلاد وأمانها؛ لأن الجميع بات مدركًا لعظم القيادة، وتقديمها كل ما تستطيع لتحقيق الوحدة الوطنية ونبذ الفرقة، فعملوا في تفانٍ وعزيمة، وإخلاص؛ حتى أصبحت البلاد مضرب المثل في الرقي والتقدم والتفاني بين جميع مكونات المجتمع.
- أسهم النهج الإنساني الذي نهجه الملك عبدالعزيز بالتعامل مع خصومه بالقضاء على الحركات والقوى المناوئة لحكمه بشكل كبير.
- أصبح منهج الملك عبدالعزيز الإنساني مع خصومه وغيرهم نهجًا يسير عليه أبناؤه من بعده، فكانوا ينهجون خطاه في العفو، وبذل التسامح مع الجميع، فلم ينتصروا لذواتهم، بل كانوا يقابلون الإساءة بالإحسان، ولم يكن الحقد صفة لهم والانتقام رغبة في نفوسهم بقدر ما كان العفو عند مقدرتهم، يتجلى في جميع حياتهم وتعاملهم مع مواطنيهم، وهو ما جعلهم يأسرون قلوب الناس في رقي تعاملهم، وكرمهم، وعفوهم، وتجاوزهم، ونقاء قلوبهم مع قدرتهم على الجزاء والعقوبة.

نتائج البحث:

١. أثرت نشأة الملك عبدالعزيز وتربيته وتعليمه وبيئته التي عاش بها، والأحداث التي عاصرها في صغره بتكوين شخصيته.

٢. شكّلت صفات الملك عبدالعزيز الشخصية المفعمة بالجوانب الإنسانية وصفاته القيادية الركيزة لبناء شخصيته العبقرية، وكانت عاملًا مهمًا في نجاحه بتوحيد البلاد.

٣. انتهج الملك عبدالعزيز بتعامله مع الخصوم أساليب إنسانية متعددة، حولتهم من خصوم معارضين إلى رجال مخلصين، بعفوه عنهم وكرمه معهم وحفظ مكانتهم وتقريبهم له، واحتواء بعض قاداتهم ومنحهم المناصب والوظائف.

٤. تحلّى الملك عبدالعزيز بالكثير من الصفات والسمات الحميدة، منها: العفو والصفح، حيث اتّخذ منهما منطلقًا لاحتواء خصومه أفرادًا وجماعات، فمتى ما اعتقد بإمكانية صلاح الآخرين وإقلاعهم عن أخطائهم وإساءتهم؛ فإنه يعفو ويصفح عنهم؛ وكان زاهدًا في سفك الدماء والبطش، حريصًا كل الحرص على كرامة من اختلف معه بالرأي.

٥. الرجال الذين احتواهم الملك عبدالعزيز وأسند إليهم مهام، قاموا بها بكل وفاء وإخلاص، لا يقل عن وفائهم وإخلاصهم لخصوم الملك الذين كانوا يعلمون إلى جانبهم، إن لم يزد عليه.

٦. إعجاب الملك عبدالعزيز بوفاء الرجال الذين وقفوا إلى جانب خصومه حتى نهاية عهد أولئك الخصوم.

٧. انفتاح الملك عبدالعزيز وقدرته على دمج العناصر القادرة على العمل والولاء في صفوفه، حتى وإن كانوا قد انتموا سابقًا إلى صفوف خصومه ومعسكراتهم.

٨. حكمة لملك عبدالعزيز وحنكته في التعامل مع المواقف والأحداث.

٩. شجع عفو الملك عبدالعزيز واحتوائه للخصوم والمناوئين له، أو من كانوا يعملون معهم، إلى قدوم العديد منهم من خارج البلاد مظهرين الندم ولزوم الطاعة.

١٠. حسن اختيار الملك عبدالعزيز للرجال والقادة الذين يعملون معه، وعمق معرفته بأحوال قومه حاضرة وبادية.

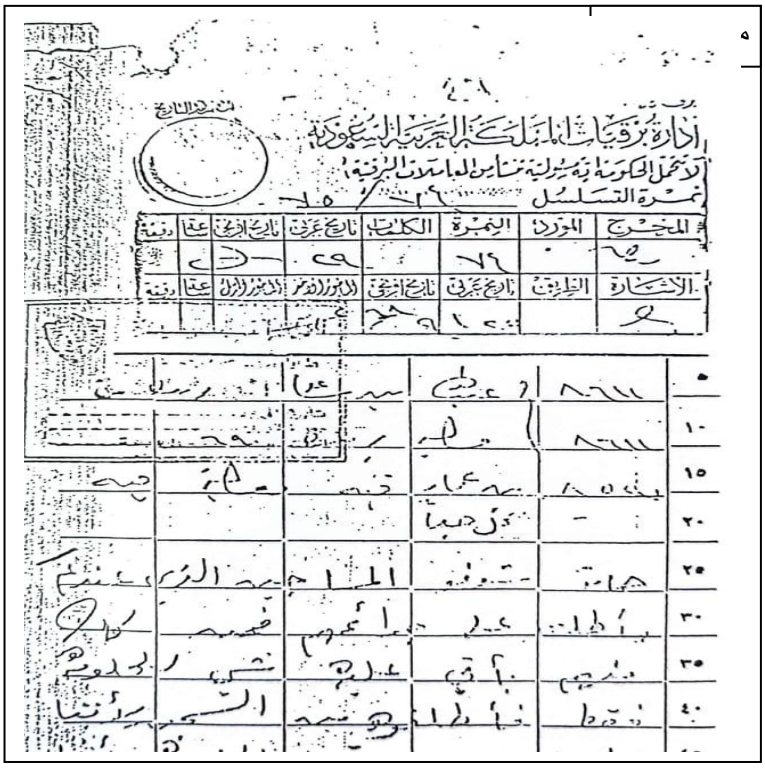
١١. أولى مرتكزات التنمية السياسية وأدواتها التي وظفها الملك عبدالعزيز توظيفًا ماهرًا في حكمه اصطفاؤه للكفاءات البشرية ذات الخبرة والمعرفة.

١٢. أثارت شخصية الملك عبدالعزيز، وما تميز به من صفات إنسانية وقيادية، وعبقريه في كسب الرجال واحتوائهم، بتحويلهم من خصوم إلى موالين أوفياء له ولبلاده، إعجاب كثير من المؤرخين والمفكرين والباحثين والسياسيين من العرب ومن غيرهم؛ مما انعكس في العديد من الكتب والمؤلفات التي تتناول جوانب متعددة من حياته وإنجازاته.

١٣. أسهمت سياسة الملك عبدالعزيز في احتواء الرجال باستتباب الأمن والاستقرار، وجمع الناس على المحبة والتعاون التعاضد والانتظام في كيان سياسي واحد بحقوق متساوية، وقلة النزاعات والخلافات بين القبائل والأفراد، وزال الظلم والخوف والأحقاد، وانتشر العدل والطمأنينة.

١٤. جاح الملك عبدالعزيز بإنسانيته بإقامة علاقة وثيقة برجاله مبنية على الثقة، وهذا بدوره أدى لتوسع الدولة واستقرارها وتطورها.

الملاحق



وثيقة توضح إعلان الملك عبدالعزيز العفو العام عن المساجين مالم يتعارض ذلك مع حكم شرعي[1].

(١) دارة الملك عبدالعزيز: وثيقة رقم ٦٩٠، برقيه الملك عبدالعزيز إلى عبد الله بن مساعد ومالية بريدة وغيرهم من المسؤولين بشأن إعلانه العفو العام عن المساجين مالم يتعارض ذلك مع حكم شرعي، مؤرخة في ١٣٦٨/٩/٢٥هـ



٥

مرسوم ملكي كريم
رقم: (١٩/١/٢٣/)

بالعفو العـــــام
عن المبعدين السياسيين

نحن عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود
ملك المملكة العربية السعودية

بعد الاعتماد على الله:

نظراً لرغبتنا في أن يكون جميع أبناء شعبنا متكاتفين متعاضدين على ما
خدمة وطنهم وأمتهم.

ونظراً لزوال الأسباب التي أوجبت في السابق وضع بعض القيود والترتيب
ضد بعض أبناء هذه البلاد من رعايانا المقيمين في الخارج من منعهم من العو
الى البلاد والاقامة فيها فاننا نأمر بما يلي:

المادة الاولى — تلغى التدابير المتخذة ضد بعض رعايانا الممنوعين من دخ
البلاد والاقامة فيها او العودة اليها ويسمح لمن اراد العو
منهم بالدخول والاقامة إذا قام بالشروط الموضوعة لذلك

صورة الإعلان عن المرسوم الملكي رقم ١٩/١/٢٣ الخاص بالعفو العام عن المبعدين السياسيين خارج البلاد، والسماح لهم بالعودة [١].

(١) صحيفة أم القرى: السنة الحادية عشرة، العدد ٥٢٩، الجمعة ١٩ شوال ١٣٥٣هـ/٢٥ يناير ١٩٣٥م، ص٢



وثيقة توضح عفو الملك عبد العزيز العام عن أهالي حائل وأمرائهم من آل رشيد بعد ضمه لحائل[1].

(١) رسالة الملك عبدالعزيز إلى عبد العزيز بن عبد الله العسكر، بشأن دخوله حائل، يبشره فيها باستسلام جميع آل رشيد له، ويخبره بعفوه العام وحصوله على أسلحتهم ومدافعهم ودخوله قصر برزان في حائل، انظر مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: الوثائق المحلية، وثيقة رقم ٢/٤٣، المؤرخة في ١٣٤٠/٣/٣هـ

ملحق رقم (٤)



٥١ السنة الثانية

أم القـــرى

ف تحسن البلاد
الى محمد بن عبدالعزيز بعض
أذنه فى تحسين مد بنائه
يه حسنها بالعدل وفى
الظلم

الحلم
قال رجل للاحنف بن قيس مادعى
الحلم يا أبا بحر قال هو الذل يا ابن
اخى فاصبر عليه ؟

وكذلك اوحينا اليك قرآنا عربيا لتنذر ام القرى ومن حولها

فى يوم الاحد ١١ جمادى الثانية سنة ١٣٤٤ الموافق ٢٧ ديسمبر سنة ١٩٢٥

بسم الله الرحمن الرحيم

بلاغ عام

ن عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل السعود الى اخواننا اهل الحجاز سلمهم الله تعالى

عليكم ورحمة الله . وبعد فانى أحمد الله البكم وحده الذى صدق وعده ونصر عبده واعز جنده وهزم الاحزاب وحده واشكره وأهنئ نفسى

به علينا وعليكم من هذا الفتح الذى ازال الله به الشر وحقن دماء المسلمين وحفظ اموالهم وارجو من الله أن ينصر دينه ويعلى كلمته وان يجعلنا

من انصار دينه ومتبعى هداه

وانى : تفهمون انى بذلت جهدى وما تحت يدى فى تخليص الحجاز راحة لعله وأمن الوافدين اليه اطاعة لامر الله قال جل من قائل (واذ جعلنا

بابة للناس وأمنا واتخذوا من مقام ابراهيم مصلى وعهدنا الى ابراهيم واسماعيل أن طهرا بيتى للطائفين والعاكفين والركع السجود)

الى (ومن يرد فيه بالحاد بظلم نذقه من عذاب اليم)

د كان من فضل الله علينا وعلى الناس أن ساد السكون والأمن فى الحجاز من اقصاه الى اقصاه بعد هذه المدة الطويلة التى ذاق الناس

الحياة واتعابها

أمن الله عامنّ من هذا الفتح السلمى الذى كنا ننتظره ونتوخاه اعلنت العفو العام عن جميع الجرائم السياسية فى البلاد وأما الجرائم الاخرى

ت أمرها للقضاء الشرعى لينظر فيها بما تقتضيه المصلحة الشرعية فى العفو

ى ايشركم — بحول الله وقوته — أن بلد الله الحرام فى اقبال وخير وأمن وراحة وانى ان شاء الله تعالى سأبذل جهدى فيما يؤمن البلاد المقدسة

الراحة والاطمئنان لها

مضى يوم القول ووصلنا الى يوم البدء فى العمل فاوصيكم ونفسى بتقوى الله واتباع مرضاته والحث على طاعته فانه من تمسك بالله كفاه ومن

البلاغ العام الذي أعلنه الملك عبد العزيز لأهل الحجاز بالعفو العام عن الجرائم السياسية في البلاد عام ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٥م[1].

(١) صحيفة أم القرى: العدد ٥٢، السنة الثانية، الأحد ١١ جمادى الثانية ١٣٤٤هـ/ ٢٧ ديسمبر ١٩٢٥م، ص١

المراجع

أولاً: الوثائق غير المنشورة والمنشورة:

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق المحلية، وثيقة رقم ١٧٣، رسالة الملك عبد العزيز إلى محمد بن سعد بن غنام، يخبره فيها بدخوله حائل وعودته منها إلى الرياض بجميع عائلة الرشيد، وما معهم من أسلحة، مؤرخة في ٢٦ ربيع الأول عام ١٣٤٠هـ.

دارة الملك عبد العزيز: ملف رقم (١٥) وثيقة رقم (٦٥٧)، خطاب الملك عبد العزيز إلى إخوانه المسلمين، تتضمن النصح والتوجيه بالتقيد بأمور الدين، مؤرخ في ١٥ ربيع الثاني ١٣٤٠هـ.

دارة الملك عبد العزيز: وثيقة رقم (٦٩٠)، برقيه الملك عبد العزيز إلى عبد الله بن مساعد ومالية بريدة، وغيرهم من المسؤولين بشأن إعلانه العفو العام عن المساجين مالم يتعارض ذلك مع حكم شرعي، مؤرخة في ١٣٦٨/٩/٢٥هـ.

مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: الوثائق المحلية، وثيقة رقم ٢/٤٣، رسالة الملك عبد العزيز إلى عبد العزيز بن عبد الله العسكر، وهي التي يبشره فيها باستسلام جميع آل رشيد له، ويخبره بعفوه العام وحصوله على أسلحتهم ومدافعهم، ودخوله قصر برزان في حائل، مؤرخة في ١٣٤٠/٣/٣هـ.

الوثائق المنشورة:

التويجري: عبد العزيز، لسراة الليل هتف الصباح، ط١، رياض الريس للنشر، بيروت١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.

ثانيًا: المخطوطات:

العبيَّد، محمد، النجم اللامع للنوادر جامع أخبار وأشعار من القرنين الثالث عشر والرابع عشر (مخطوط)، نسخة مصورة لدى مركز صالح بن صالح الاجتماعي، عنيزة.

القاضي: إبراهيم، تاريخه (مخطوط)، نسخة مصورة لدى مكتبة مركز صالح بن صالح الاجتماعي، عنيزة.

ابن ناصر: عبد الرحمن، عنوان السعد والمجد فيما استطرف من أخبار الحجاز واليمن ونجد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، رقم المخطوط (١٧٦).

ثالثًا: المصادر والمراجع العربية والمعرّبة:

القرآن الكريم.

الأحيدب: عبد العزيز، من حياة الملك عبد العزيز، ط٣، دون ناشر ومكان، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

الأسمري: ناصر، الجيش السعودي في حرب فلسطين عام ١٩٤٨م (مذكرات اللواء سعيد الكردي، شهادات الضباط، روايات المجاهدين)، ط١، دون ناشر ومكان، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

الأصفهاني: أبو علي أحمد، شرح ديوان الحماسة، دار الكتب العلمية، بيروت١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

البخيت: محمد وآخرون، الوثائق الهاشمية (أوراق عبد الله بن الحسين العلاقات الأردنية السعودية ١٣٤٤-١٣٧١هـ/١٩٢٥-١٩٥١م، المجلد العاشر القسم الأول، المعهد الدبلوماسي الأردني، الأردن ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

البسام: عبد الله، تحفة المشتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق، تحقيق إبراهيم الخالدي، ط١، دار المختلف للنشر، الكويت ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

البسام: عبد الله، علماء نجد خلال ثمانية قرون، ط٢، ج٥، دار العاصمة للنشر، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

البلوي: مطلق، الوجود العثماني في شمال الجزيرة العربية ١٣٢٦- ١٣٤١هـ / ١٩٠٨ – ١٩٢٣م، ط١، دار جداول للنشر، بيروت١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م.

الجرجاني: علي، التعريفات، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

الجريسي: خالد، أخلاق الملك عبد العزيز، ط٢، دون ناشر ومكان،١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.

الجميعي: عبدالمنعم، الأدارسة في المخلاف السليماني وعسير١٣٢٦-١٣٤٩هـ/١٩٠٨-١٩٣٠م، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

الحارثي: ساعد، الملك عبد العزيز رؤية عالمية، ط٢، دار القمم للإعلام، الرياض١٤١٦ هـ/١٩٩٥م.

الحازمي: إبراهيم، موسوعة أعلام القرن الرابع عشر والخامس عشر الهجري في العالم العربي والإسلامي١٣٠١-١٤١٧هـ، ج١، ط١، دار الشريف للنشر، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

حبيب: جون سن، الإخوان السعوديون في عقدين ١٣٢٨ – ١٣٤٩هـ / ١٩١٠ – ١٩٣٠م، ترجمة مير محمد حسن، دار المريخ للنشر، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

الحربي: محمد، مشيخة ابن مبيريك في رابغ، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

الحسياني: خالد، صفحات مطوية من تاريخ المذنب، ط١، دون ناشر ومكان، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

الحقيل: عبد الكريم، المجمعة، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

حمزة: فؤاد، البلاد العربية السعودية، ط١، دار الآفاق العربية، القاهرة ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

حمزة: فؤاد، قلب جزيرة العرب، ط٣، مكتبة النصر الحديثة، الرياض ١٣٨٨هـ /١٩٦٨م.

الخطيب: عبد الحميد، الإمام العادل الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود سيرته بطولته سر عظمته، تعليق فهد السماري، ج١، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

الخطيب: عبد الكريم، تاريخ ينبع، ط٢، مؤسسة الجريسي للتوزيع والنشر، الرياض ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

الخطيب: عبد الكريم، رجل وتاريخ قائم مقام ينبع مصطفى محمد الخطيب، ط٢، دار الخطيب، الرياض ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

الخطيب: عبد الكريم، ينبع، ط١، ضمن سلسلة إصدارات هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

ابن خميس: عبد الله، لمحات من تاريخ الملك عبد العزيز، دون ناشر ومكان وتاريخ.

ابن خميس: عبد الله، المعجم الجغرافي للمملكة العربية السعودية (معجم اليمامة)، ج١، ط١، دون ناشر، الرياض ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

دارة الملك عبد العزيز: الرواد الملك عبد العزيز ورجاله الأوفياء الذين دخلوا الرياض في الخامس من شهر شوال سنة ١٣١٩هـ، صدر بمناسبة مرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

دارة الملك عبد العزيز: مختارات من الخطب الملكية، ج١، صدر بمناسبة مرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

الدبل: محمد، منطقة الحريق، ط٢، ضمن سلسلة إصدارات هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

الدخيل: سليمان، القول السديد في أخبار إمارة آل رشيد، ملحق بكتاب نبذة تاريخية عن نجد لصاري الرشيد، درا اليمامة للنشر، الرياض١٣٨٦هـ/ ١٩٦٦م.

الذكير: مقبل، مطالع السعود في تاريخ نجد وآل سعود، ضمن خزانة التواريخ النجدية. جمع وترتيب عبد الله بن عبد الرحمن البسام، ج٧، ط١، دون ناشر ومكان،١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

أبو راس: عبد الله، رجال حول الملك عبد العزيز (عبد العزيز بن إبراهيم آل إبراهيم)، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.

الراشد: نواف، تاريخ منطقة الجوف، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

رزق الله: مهدي، السيرة النبوية في ضوء المصادر الأصلية، ج٢، ط٢، دار إمام الدعوة للنشر، الرياض١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

الرفاعي: شمس الدين، تاريخ الصحافة السورية، ج٢، دار المعارف، دون مكان وتاريخ.

الركابي: كريم، التطورات السياسية الداخلية في نجد ١٢٨٣هـ– ١٣١٩هـ، ط١، الدار العربية للموسوعات، بيروت ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

الرويشد: عبد الرحمن، عبد الله السليمان الحمدان صفحة مشرقة في تاريخ المملكة العربية السعودية١٣٠٢– ١٣٨٥هـ، ط١، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

الريحاني: أمين، تاريخ نجد الحديث، دار الجيل، بيروت، دون تاريخ.

الريحاني: أمين، ملوك العرب، ج١ والثاني، دار الجيل، بيروت ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٤م.

الزامل: عبد الله، أصدق البنود في تاريخ عبد العزيز آل سعود، ط١، نشر وزارة المعارف، الرياض ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م.

الزبيدي: محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، ج٤٠، تحقيق ضاحي عبدالباقي، ط١، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

الزركلي: خير الدين، الأعلام (قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين)، ط٦، ج٢، دار العلم للملايين، بيروت ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

الزركلي: خير الدين، الوجيز في سيرة الملك عبد العزيز، ط ١٠، دار العلم للملايين، بيروت١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.

الزركلي: خير الدين، شبه الجزيرة في عهد الملك عبد العزيز، ج١، ط١، دار العلم للملايين، بيروت ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م.

الزمام: صالح، نوادر من التاريخ، ج٤، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م.

الزهراني: عبد الرحمن، من رجال الشورى بالمملكة العربية السعودية من العام ١٣٤٦-١٤١٣هـ، ط٣، الرياض ١٤٣٣/٢٠١٢م.

السبيت: عبد الرحمن وآخرون: كنت مع عبد العزيز، ط٢، دار مبين للنشر، دون مكان، ١٤١٥هـ /١٩٩٤م.

السبيت: عبد الرحمن وآخرون، رجال وذكريات، من إصدارات المهرجان الوطني للتراث والثقافة ٥٦، الحرس الوطني، الرياض ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

السعدون: حميد، إمارة المنتفق وأثرها في تاريخ العراق والمنطقة الإقليمية ١٥٤٦م- ١٩١٨م، ط١، دار وائل للنشر، عمان ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

آل سعود: خالد، العلاقات السعودية البريطانية ١٣٤١-١٣٥١هـ/١٩٢٢-١٩٣٢م، الطبعة الثالثة، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

آل سعود: سلمان، ملامح إنسانية من سيرة الملك عبد العزيز، دارة الملك عبد العزيز، الرياض ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

آل سعود: طلال، صور من حياة عبد العزيز، إعداد كمال الكيلاني، ط٢، دار تميم للنشر، الرياض، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

سعيد: أمين، ملوك المسلمين المعاصرون ودولهم، مكتبة مدبولي، القاهرة١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.

السلامة: محمد، مواقف أهل القصيم من المواجهة بين آل سعود وآل رشيد١٢٨٩-١٣٤٠هـ/١٨٧٢-١٩٢١م، ط١، دار جداول للنشر، بيروت١٤٤٠هـ/٢٠١٩م.

السلمان: محمد، توحيد المملكة العربية السعودية وأثره في الاستقرار الفكري والسياسي والاجتماعي، ط١، دار العلم، جدة ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

السلوم: يوسف، الملك القائد (القيادة العسكرية للقائد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود)، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

السماري: إبراهيم، تأملات في تاريخ الملك عبدالعزيز، ط١، دون ناشر، الرياض ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

السماري: إبراهيم، الملك عبد العزيز الشخصية والقيادة، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

السماري: فهد وآخرون، موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسي، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

شاكر: فؤاد، الملك عبد العزيز سيرة لا تاريخ، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

الشبيب: صالح، عبد العزيز الملك الذي أحب شعبه، دون ناشر ومكان، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

الشبيلي: عبد الرحمن، سياسيون حول الملك عبد العزيز، محاضرة ألقيت في محافظة الجمعة بمناسبة اليوم الوطني للمملكة العربية السعودية، الأحد ٢٣ ذو القعدة ١٤٣٤هـ/ ٢٩ سبتمبر ٢٠١٣م، دون ناشر.

صابان: سهيل، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

صفوة: نجدة، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية (نجد والحجاز)، المجلد الثالث، ط١، دار الساقي، بيروت ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

الطويان: عبد الله، رجال في الذاكرة، ج١، ط١، الجريسي للتوزيع، الرياض ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.

آل عاصم: ناصر، أسد الجزيرة الملك الهمام عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود، دون ناشر ومكان وتاريخ.

آل عبد القادر: محمد، تحفة المستفيد بتاريخ الأحساء القديم والجديد، ج٢، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

آل عبد اللطيف: عبد الرحمن، من جوانب العدالة عند الملك عبد العزيز، ط١، العبيكان للنشر،١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

عبد الله: عبد الرحمن، تاريخ التعليم في مكة المكرمة، دار الشروق، جدة، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

آل عبد المحسن: إبراهيم، تذكرة أولى النهي والعرفان بإيام الله الواحد الديان وذكر حوادث الزمان، ط١، ج١، مكتبة الرشد، الرياض ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م.

العبودي: محمد، معجم أُسر بريدة، ط١، ٢٣ مجلد، دار الثلوثية للنشر، الرياض ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.

العبودي: محمد، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية (بلاد القصيم)، ط١، ج٣، دار اليمامة للنشر، الرياض ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

العبودي: محمد، معجم أُسر عنيزة، ط١، ج٩، دون ناشر ومكان وتاريخ.

العتيبي: إبراهيم، تنظيمات الدولة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

العثيمين: عبد الله، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج٢، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.

العثيمين: عبد الله، معارك الملك عبد العزيز المشهورة لتوحيد البلاد، ط١، دون ناشر ومكان، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

ابن عذل: سلطان، من رجالات الملك عبد العزيز صالح باشا بن عذل حياته وأعماله وأقرباؤه، ط١، ج١، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

العزاوي: عباس، موسوعة تاريخ العراق بين احتلالين، الجزء الثامن، الدار العربية للموسوعات، بيروت، دون تاريخ.

العسكر: فهد، المجمعة، ط١، ضمن سلسلة إصدارات هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

عطار: أحمد، صقر الجزيرة، ط٣، ج٣، مطبعة الحرية، بيروت ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م.

العلاونة: أحمد، خير الدين الزركلي، دارة الملك عبد العزيز، الرياض ١٤٣٣هـ/٢٠٠١م.

أبو علية: عبد الفتاح، الدولة السعودية الثانية، ط٣، دار الأنوار للنشر، الرياض ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

العُمري: عمر، الملك عبد العزيز والعمل الخيري دراسة تاريخية وثائقية، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

الغلامي: عبد المنعم، الملك الراشد جلالة المغفور له عبد العزيز آل سعود، ط٢، دار اللواء، الرياض ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

الغنايم: عبد الرحمن، المذنب، ط٢، ضمن سلسلة إصدارات هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض ١٤٠٨هـ /١٩٨٨م.

القشعمي: محمد، نماذج من صحافة أبناء الجزيرة العربية في الخارج ١٣٣٠- ١٣٧٥هـ / ١٩١١-١٩٥٥م، ط١، مركز حمد الجاسر الثقافي، الرياض ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.

قلعجي: قدري، موعد مع الشجاعة سيرة الملك عبد العزيز، دار الكاتب العربي، بيروت ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

ابن القيم: أبي عبد الله، مدارج السالكين في منازل السائرين، تحقيق محمد غرير، المجلد الثالث، ط١، دار عطاءات العلم للنشر، بيروت١٤٤١هـ/٢٠١٩م.

كشك: محمد، السعوديون والحل الإسلامي، ط٢، دون ناشر ومكان، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

المارك: فهد، من شيم الملك عبد العزيز، ط١، دون ناشر، الرياض ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

المانع: محمد، توحيد المملكة العربية السعودية، ترجمة: عبد الله العثيمين، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

المحامي: محمد فريد بك، تاريخ الدولة العلية العثمانية، ط١، تحقيق إحسان حقي، دار النفائس للنشر، بيروت ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

المختار: صلاح الدين، تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، ج٢، دار مكتبة الحياة، بيروت، دون تاريخ.

المسعود: خليفة، صالح باشا العذل حياته وأعماله، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٧م.

المسعود: خليفة، الشنانة ودورها التاريخي عبر مراحل الحكم السعودي، ط١، دون ناشر ومكان،١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

ابن مسفر: عبد الله علي، السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة، دون مكان وتاريخ.

المسلم: إبراهيم، رجال من القصيم، ط١، ج١ -٣، الدار الفنية للنشر، القاهرة ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

المسلم: إبراهيم، عبد العزيز بن سعود وشخصيات في الذاكرة، الدار الثقافية للنشر، القاهرة ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

المسند: عائشة، المملكة العربية السعودية وقضية فلسطين ١٣٥٧- ١٣٦٨هـ / ١٩٣٩- ١٩٤٨م، دار المريخ للنشر ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

المغربي: محمد، أعلام الحجاز في القرن الرابع للهجرة ١٣٠١- ١٤٠٠هـ/١٨٨٣-١٩٨٠م، ج١، تهامة للنشر، جدة، دون تاريخ.

الموجان: عبد الله، الملك عبد العزيز آل سعود بين نصره لله ونصر الله له، ط٢، دار كنوز المعرفة للمطبوعات، جدة ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

مولين: فان در، الملك ابن سعود والجزيرة العربية الناهضة، ترجمة ديسي آي سي، علق عليه فهد السماري، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤١٩/١٩٩٩م.

النعمي: هاشم، تاريخ عسير في الماضي والحاضر، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

ها ملتون: نايجل، القياصرة الأميركيون، سير الرؤساء من فرانكلين د. روزفلت إلى جورج دبليو بوش، ط١، شركة المطبوعات للتوزيع، بيروت، ١٤٣٥هـ/٢٠١٣م.

ابن هذلول: سعود، تاريخ ملوك آل سعود، ط١، دون ناشر، الرياض ١٣٨٠هـ/١٩٦١م.

الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض (الرياض القديمة)، ط٢، الرياض ١٤٢٣هـ/٢٠٢١م.

رابعًا: الرسائل العلمية:

البجيدي: سناء، الجوانب الإنسانية في شخصية الملك عبد العزيز١٣١٩-١٣٧٣هـ/١٩٠٢-١٩٥٣م، رسالة دكتوراه لم تنشر، جامعة القصيم، ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م.

الحماد: حمد، حكم محمد العبد الله الرشيد لنجد ١٢٨٩هـ - ١٣١٥هـ / ١٨٧٣ – ١٨٩٧م، رسالة ماجستير لم تنشر، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

الرشودي: عبد المحسن، القصيم في عهد الملك عبد العزيز دراسة حضارية، رسالة ماجستير لم تنشر، كلية العلوم الاجتماعية قسم التاريخ والحضارة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.

آل سعود: جواهر، الأمير عبد الله بن جلوي آل سعود ودوره في تأسيس الدولة السعودية الثالثة ١٢٨٧هـ-١٣٥٤هـ/١٨٦٧-١٩٣٤م، رسالة ماجستير، كلية الآداب في الدمام، قسم التاريخ، الدمام.

خامسًا: الصحف والمجلات:

الحريص: مخلد، عبد العزيز بن حمود بن زيد، أعماله في عهد الملك عبد العزيز، مجلة دارة الملك عبد العزيز، العدد الثاني، شعبان ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م.

صحيفة أم القرى: السنة الأولى، العدد ٣٠، ٢ محرم ١٣٤٤هـ/ ٢٤ يوليو ١٩٢٥م.

صحيفة أم القرى: السنة الثالثة والثلاثون، العدد ١٦٠٥، الجمعة ١٢ رجب ١٣٧٥هـ/٢٤ فبراير١٩٥٦م.

صحيفة أم القرى: السنة الحادية عشرة، العدد ٥٢٩، الجمعة ١٩ شوال ١٣٥٣هـ/٢٥ يناير ١٩٣٥م.

صحيفة أم القرى: العدد ١٣٥، السنة الثالثة، الجمعة ١٥ محرم ١٣٤٦هـ/ ١٥ يوليه ١٩٢٧م.

صحيفة أم القرى: العدد ١٤٦، السنة الثالثة، الجمعة ٤ ربيع الآخر ١٣٤٦هـ/ ٣٠ أيلول ١٩٢٧م.

صحيفة أم القرى: العدد ١٨٧٠، السنة السادسة والثلاثون، ١٠ صفر ١٣٧٩هـ/١٤ أغسطس ١٩٥٩م.

صحيفة أم القرى: العدد ٢٩١، السنة السادسة، الجمعة ٨ صفر ١٣٤٩هـ/٤ يوليو١٩٣٠م.

صحيفة أم القرى: العدد ٦١٣، السنة الثالثة عشرة، الجمعة ١٧ جمادى الثانية ١٣٥٥هـ/ ٤سبتمبر ١٩٣٦م.

صحيفة صوت الحجاز: السنة الخامسة، العدد (١٩٩)، ٢٩ ذو الحجة ١٣٥٤هـ/٢٤ مارس ١٩٣٦م.

العثيمين: عبد الله، عوامل نجاح الملك عبد العزيز في توحيد البلاد، مجلة الدارة، العدد ٤، مارس / رجب ١٩٨٦م.

القشعمي: محمد، معتمدو الملك عبد العزيز ووكلاؤه في الخارج، مجلة دارة الملك عبد العزيز، العدد الأول، محرم ١٤٣٠هـ،/يناير ٢٠٠٩م، السنة الخامسة والثلاثون، الرياض.

مداح: أميرة، سياسة الملك عبد العزيز بين المقدرة والعفو، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، العدد ٢١، رمضان ١٤٣٩هـ/يونيو ٢٠١٨م.

ملكاوي: حنان، عبدالعزيز آل سعود والأدارسة في تهامة عسير١٣٣٩-١٣٥٣هـ/١٩٢٠-١٩٣٤م، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد٣٨، العدد١، ٢٠١١م.

سادسًا: المواقع الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية:

صحيفة الجزيرة: العدد١٥٢٧٧، الأحد ٢٩ رمضان ١٤٣٥هـ/٢٧ يوليو٢٠١٤م، مقال بعنوان: من رجالات سدير–عبد الله العسكر، رابط المقال:

https://www.al-jazirah.com/2014/20140727/wo3.htm

ترجمة المراجع العربية:

Unpublished Documents:

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (n.d.-a). Document No. 690 [Telegram from King Abdulaziz to Abdullah bin Musa'ad, the finance authority of Buraydah, and other officials regarding the declaration of a general amnesty for prisoners unless in conflict with a legal ruling, dated 25/9/1368 AH].

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (n.d.-b). File No. 15, Document No. 657 [Letter from King Abdulaziz to his Muslim brothers containing advice and guidance on adhering to religious matters, dated 15 Rabi al-Thani 1340 AH].

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (n.d.-c). Local documents, Document No. 173 [Letter from King Abdulaziz to Mohammed bin Saad bin Ghanam regarding his entry into Hail and his return to Riyadh with the Al-Rashid family and their weapons, dated 26 Rabi al-Awwal 1340 AH].

King Fahd National Library. (n.d.). Local documents, Document No. 43/2 [Letter from King Abdulaziz to Abdulaziz bin Abdullah Al-Askari announcing the surrender of the Al-

Rashid family, granting them amnesty, seizing their weapons and cannons, and his entry into Barzan Palace in Hail, dated 3/3/1340 AH].

Published Documents:

Al-Tuwayjri, A. A. (1997). Lisarah al-layl hataf al-sabah [The night's path, the morning's call] (1st ed.). Riyad Al-Rayyes Publishing.

Manuscripts:

Al-Qadi, I. M. (n.d.). Tarikhuhu [His history] (Manuscript). Photocopy at Saleh Bin Saleh Social Center Library, Unaizah.

Al-Ubayd, M. A. (n.d.). Al-Najm al-lami' lil-nawadir jame' akhbar wa ash'ar min al-qarn al-thalith 'ashar wa al-rabi' 'ashar [The shining star of anecdotes, a collection of news and poetry from the 13th and 14th centuries] (Manuscript). Photocopy at Saleh Bin Saleh Social Center, Unaizah.

Ibn Nasser, A. R. (n.d.). Unwan al-sa'd wa al-majd fima istuzrif min akhbar al-Hijaz wa al-Yaman wa Najd [The title of happiness and glory regarding the noteworthy accounts of Hijaz, Yemen, and Najd] (Manuscript No. 176). King Abdulaziz Foundation, Riyadh.

Theses & Dissertations:

Al-Bujaidi, S. (2024). The humanitarian aspects in the personality of King Abdulaziz, 1319–1373 AH / 1902–1953 CE (Unpublished doctoral dissertation). Qassim University.

Al-Hammad, H. A. (2004). The rule of Muhammad Al-Abdullah Al-Rashid in Najd, 1289–1315 AH / 1873–1897 CE (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

Al-Rashudi, A. S. (2008). Al-Qassim during King Abdulaziz's reign: A cultural study (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Department of History and Civilization, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Al Saud, J. A. (1987). Prince Abdullah bin Jiluwi Al Saud and his role in establishing the Third Saudi State, 1354–1387 AH (Unpublished master's thesis). College of Arts, University of Dammam, Department of History, Dammam.

Books & Arabic/Translated Sources:

Al-Abd al-Latif, A. R. (1998). Aspects of justice in the reign of King Abdulaziz (1st ed.). Obeikan Publishing, Riyadh.

Al-Abd al-Muhsin, I. U. (2007). Tadhkirat uli al-nuha wa al-irfan bi-ayy am Allah al-wahid al-dayyan wa dhikr hawadith al-zaman (Vol. 1, 1st ed.). Al-Rushd Library, Riyadh.

Al-Abd al-Qadir, M. (1999). Tuhfat al-mustafid bi-tarikh al-Ahsa al-qadim wa al-jadid (Vol. 2). General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

Al-Abudi, M. N. (1979). Al-mu jam al-jughrafi lil-bilad al-Arabiyyah al-Sa udiyyah (Bilad al-Qassim) (Vol. 3, 1st ed.). Dar Al-Yamamah, Riyadh.

Al-Abudi, M. N. (2010). Mu jam usar Buraydah (Vol. 23, 1st ed.). Dar Al-Thuluthiyyah, Riyadh.

Al-Abudi, M. N. (n.d.). Mu jam usar Unayzah (Vol. 9, 1st ed.). n.p.

Al-Askari, F. I. (2000). Al-Majma ah (1st ed.). This Is Our Country Series, General Presidency of Youth Welfare, Riyadh.

Al-Asfahani, A. A. (2003). Sharh Diwan al-Hamasah. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Asim, N. M. (n.d.). The lion of the peninsula: The valiant King Abdulaziz bin Abdulrahman Al Saud. n.p.

Al-Asmarri, N. (2002). The Saudi army in the Palestine War of 1948: Memoirs of General Saeed Al-Kurdi, officers' testimonies, mujahideen narratives (1st ed.). n.p.

Al-Balawi, M. (2011). Al-wujud al-Uthmani fi shamal al-jazirah al-Arabiyyah, 1326–1341 AH / 1908–1923 CE (1st ed.). Jadawel Publishing, Beirut.

Al-Bakhit, M. A., & others. (1997). Al-wathaiq al-Hashimiyyah: Awrak Abdullah bin Al-Husayn, al-alaqat al-Urdunniyyah al-Sa udiyyah, 1344–1371 AH / 1925–1951 CE (Vol. 10, Pt. 1). Jordanian Diplomatic Institute, Amman.

Al-Bassam, A. A. (1999). Ulama Najd khilal thamaniyat qurun (Vol. 5, 2nd ed.). Dar Al-Asimah, Riyadh.

Al-Bassam, A. b. M. (2000). Tuhfat al-mushtaq fi akhbar Najd wa al-Hijaz wa al-Iraq (I. Al-Khalidi, Ed., 1st ed.). Dar Al-Mukhtalif, Kuwait.

Al-Dakhil, S. S. (1966). Al-qawl al-sadid fi akhbar Imarat Al-Rashid [Supplement to A Brief History of Najd by Sari Al-Rashid]. Dar Al-Yamamah, Riyadh.

Al-Dibl, M. S. (1988). Mintaqat Al-Hariq (2nd ed.). This Is Our Country Series, General Presidency of Youth Welfare, Riyadh.

Al-Dhikir, M. (1999). Matali al-Su ud fi tarikh Najd wa Al Saud. In A. A. Al-Bassam (Ed.), Khizanat al-tawarikh al-najdiyyah (Vol. 7, 1st ed.). n.p.

Al-Gharqani, A. M. (1983). Al-ta rifat (1st ed.). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al-Jarysi, K. (2008). Akhlaq al-malik Abdulaziz (2nd ed.). n.p.

Al-Jumai i, A. (1987). Al-Idrisiyyun fi al-mikhlaaf al-Sulaymani wa Asir, 1326–1349 AH / 1908–1930 CE (1st ed.). n.p.

Al-Khatib, A. H. (1999). Al-Imam al-Adil al-Malik Abdulaziz bin Abdulrahman Al Faisal Al Saud: Siratuhu, butulatuhu, sir a azamatuhu (Vol. 1). General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

Al-Khatib, A. K. M. (1993). Yanbu (1st ed.). This Is Our Country Series, General Presidency of Youth Welfare, Riyadh.

Al-Khatib, A. K. M. (2004). Rajul wa tarikh: Qa im maqam Yanbu Mustafa Muhammad Al-Khatib (2nd ed.). Dar Al-Khatib, Riyadh.

Al-Khatib, A. K. M. (2009). Tarikh Yanbu (2nd ed.). Al-Jarysi Publishing, Riyadh.

Al-Maani, M. (1982). Tawhid al-Mamlakah al-Arabiyyah al-Sa udiyyah (A. Al-Uthaymin, Trans., 1st ed.). Riyadh.

Al-Marik, F. (1978). Min shiyam al-malik Abdulaziz (1st ed.). Riyadh.

Al-Mas ud, K. A. R. (2006). Al-Shananah wa dawruha al-tarikhiyyah abr marahil al-hukm al-Saudi (1st ed.). Riyadh.

Al-Mas ud, K. A. R. (2007). Salih Pasha Al-Adhl: His life and works (1st ed.). Riyadh.

Al-Mawjan, A. H. (1998). Al-Malik Abdulaziz bayna nasrihi li-Allah wa nasr Allah lahu (2nd ed.). Dar Kunuz Al-Ma rifah, Jeddah.

Al-Musallam, I. (1993). Rijal min Al-Qassim (Vols. 1 & 3, 1st ed.). Al-Dar Al-Fanniyyah li al-Nashr, Cairo.

Al-Musallam, I. (2002). Abdulaziz bin Saud wa shakhisiyat fi al-dhakirah. Al-Dar Al-Thaqafiyyah li al-Nashr, Cairo.

Al-Musnad, A. A. (1991). Al-Mamlakah al-Arabiyyah al-Sa udiyyah wa qadiyyat Filastin, 1357–1368 AH / 1939–1948 CE. Dar Al-Mareekh, Riyadh.

Al-Nuamy, H. S. (1999). Tarikh Asir fi al-madi wa al-hadir. General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

Al-Qushami, M. A. (2009). Namadhij min sahafat abna al-jazirah al-Arabiyyah fi al-kharij, 1330–1375 AH / 1911–1955 CE (1st ed.). Hamad Al-Jasir Cultural Center, Riyadh.

Al-Rashid, N. D. (2004). Tarikh Mintaqat Al-Jawf (1st ed.). n.p.

Al-Rayhani, A. (1924). Muluk al-Arab (Vols. 1–2). Dar Al-Jil, Beirut.

Al-Rayhani, A. (n.d.). Tarikh Najd al-hadith. Dar Al-Jil, Beirut.

Al-Rifai, S. (n.d.). Tarikh al-sahafah al-suriyyah (Vol. 2). Dar Al-Ma arif.

Al-Rukabi, K. (2004). Al-tatawwurat al-siyasiyyah al-dakhiliyyah fi Najd, 1283–1319 AH (1st ed.). Arab Encyclopedic House, Beirut.

Al-Ruwaishid, A. R. (2001). Abdullah Al-Sulayman Al-Hamdan: A bright page in Saudi history, 1302–1385 AH(1st ed.). Dar Al-Shibl, Riyadh.

Al-Sadun, H. H. (1999). Imarat Al-Muntafiq wa atharuha fi tarikh Al-Iraq wa al-mintaqah al-iqlimiyyah, 1546–1918 CE (1st ed.). Dar Wael, Jordan.

Al-Salamah, M. A. (2019). Mawaqif ahl Al-Qassim min al-muwajahah bayna Al Saud wa Al Rashid, 1289–1340 AH / 1872–1921 CE (1st ed.). Jadawel Publishing, Beirut.

Al-Salman, M. A. (1996). Tawhid al-Mamlakah al-Arabiyyah al-Sa udiyyah wa atharahu fi al-istiqarar al-fikri wa al-siyasi wa al-ijtima i (1st ed.). Dar Al-Ilm, Jeddah.

Al-Sallum, Y. I. (2001). Al-Malik al-qa id: al-qiyadah al-askariyyah lil-qa id al-malik Abdulaziz (1st ed.). King Abdulaziz Public Library, Riyadh.

Al-Samari, F., & others. (1999). Mawsu at tarikh al-malik Abdulaziz al-diblumasi. King Abdulaziz Public Library, Riyadh.

Al-Samari, I. (1999). Taammulat fi tarikh al-malik Abdulaziz (1st ed.). n.p., Riyadh.

Al-Samari, I. A. (1999). Al-Malik Abdulaziz: Al-shakhsiyyah wa al-qiyadah. General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

Al-Saud, S. b. A. (2010). Humanitarian features from the biography of King Abdulaziz. King Abdulaziz Foundation, Riyadh.

Al-Saud, T. (1983). Scenes from the life of Abdulaziz (2nd ed., K. Kilani, Ed.). Dar Tamim, Riyadh.

Al-Subayt, A. R., & others. (1990). Rijal wa dhikrayat. National Festival of Heritage and Culture, Riyadh.

Al-Subayt, A. R., & others. (1994). Kuntu ma Abdulaziz (2nd ed.). Dar Mubeen, n.p.

Al-Tuwayan, A. (2000). Rijal fi al-dhakirah (Vol. 1, 1st ed.). Al-Jarysi Publishing, Riyadh.

Al-Utaybi, I. A. (1993). Tanzimat al-dawlah fi ahd al-malik Abdulaziz, 1343–1373 AH / 1924–1953 CE (1st ed.). Obeikan Library, Riyadh.

Al-Uthaymin, A. S. (1996). Tarikh al-Mamlakah al-Arabiyyah al-Sa udiyyah (Vol. 2, 2nd ed.). Obeikan Library, Riyadh.

Al-Uthaymin, A. S. (1995). Ma arik al-malik Abdulaziz al-mashhurah li-tawhid al-bilad (1st ed.). n.p.

Al-Zabidi, Mohammed. (2001). Tāj al-'Arūs min Jawāhir al-Qāmūs (Vol. 40, D. Abdulbaqi, Ed.) (1st ed.). National Council for Culture, Arts and Letters: Kuwait.

Al-Zahrani, A. A. (2012). Min rijal al-shura bi al-Mamlakah al-Arabiyyah al-Sa udiyyah min am 1346–1413 AH(3rd ed.). Riyadh.

Al-Zamil, A. b. M. (1972). Asdaq al-banood fi tarikh Abdulaziz Al Saud (1st ed.). Ministry of Education, Riyadh.

Al-Zarkali, K. (1970). Shibh al-jazirah fi ahd al-malik Abdulaziz (Vol. 1, 1st ed.). Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut.

Al-Zarkali, K. (1984). Al-A lam: Qamus tarajim li-ashhar al-rijal wa al-nisa min al-Arab wa al-musta rbin wa al-mustashriqin (Vol. 2, 6th ed.). Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut.

Al-Zarkali, K. (1999). Al-wajiz fi sirat al-malik Abdulaziz (10th ed.). Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut.

Al-Zimam, S. M. (2017). Nawadir min al-tarikh (Vol. 4, 1st ed.). Obeikan Library, Riyadh.

Attar, A. A. (1972). Saqr al-jazirah (Vols. 2, 3, & 7, 3rd ed.). Hurriyyah Press, Beirut.

Habib, J. S. (1998). Al-Ikhwan al-Sa udiyyun fi aqdayn, 1328–1349 AH / 1910–1930 CE (M. H. Mir, Trans.). Dar Al-Mareekh, Riyadh.

Hamilton, N. (2013). American Caesars: Lives of presidents from Franklin D. Roosevelt to George W. Bush (1st ed.). Arab Scientific Publishers, Beirut.

Hamzah, F. (1968). Qalb Jazirat al-Arab (3rd ed.). Modern Al-Nasr Library, Riyadh.

Hamzah, F. (2001). Al-Bilad al-Arabiyyah al-Sa udiyyah (1st ed.). Dar Al-Afaq Al-Arabiyyah, Cairo.

Ibn Adhl, S. M. (2007). Min rijal al-malik Abdulaziz: Salih Pasha bin Adhl, hayatuhu wa a maluhu wa aqribauhu(Vol. 1, 1st ed.). Obeikan Library, Riyadh.

Ibn al-Qayyim, M. A. (2019). Madarij al-salikin fi manazil al-sairin (Vol. 3, M. Gharir, Ed., 1st ed.). Ataat Al-Ilm Publishing, Beirut.

Ibn Hazlul, S. (1961). Tarikh muluk Al Saud (1st ed.). Riyadh.

Ibn Khamees, A. (1978). Al-mu jam al-jughrafi lil-mamlakah al-Arabiyyah al-Sa udiyyah (Al-Yamamah) (Vol. 1, 1st ed.). Riyadh.

Ibn Khamees, A. M. (n.d.). Lamahat min tarikh al-malik Abdulaziz. n.p.

Ibn Masfer, A. A. (n.d.). Al-Siraj al-muneer fi sirat umara Asir. Al-Risalah Foundation.

Jamii, A. (1987). Al-Idrisiyyun fi al-mikhlaaf al-Sulaymani wa Asir, 1326–1349 AH / 1908–1930 CE (1st ed.). n.p.

Jazirah Newspaper. (2014, July 27). Min rijal Sudair – Abdullah Al-Askari. https://www.al-jazirah.com/2014/20140727/wo3.htm

Khashk, M. J. (1982). Al-Sa udiyyun wa al-hall al-Islami (2nd ed.). n.p.

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (1999a). Al-Malik Abdulaziz: Al-shakhsiyyah wa al-qiyadah. General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (1999b). Al-Malik Abdulaziz wa al-amal al-khayri: Dirasah tarikhiyyah wathaiqiyyah. General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (1999c). Mukhtarat min al-khutab al-malikiyyah (Vol. 1). General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (1999d). Al-Ruwad: King Abdulaziz and his loyal men who entered Riyadh in Shawwal 1319 AH. General Secretariat for the Centennial of Saudi Arabia, Riyadh.

Kulaiji, Q. (1988). Maw id ma al-shaja ah: Sirat al-malik Abdulaziz. Dar Al-Katib Al-Arabi, Beirut.

Maddah, A. (2018). Siyasat al-malik Abdulaziz bayna al-muqdira wa al-afw. Journal of Sharia and Islamic Studies, Umm Al-Qura University, 21(June).

Malkawi, H. S. (2011). Abdulaziz Al Saud wa al-Idrisiyyun fi Tihamah Asir, 1339–1353 AH / 1920–1934 CE. Dirasat: Human and Social Sciences, 38(1).

Mark, F. (1978). Min shiyam al-malik Abdulaziz (1st ed.). Riyadh.

Masud, K. A. R. (2006). Al-Shananah wa dawruha al-tarikhiyyah abr marahil al-hukm al-Saudi (1st ed.). Riyadh.

Masud, K. A. R. (2007). Salih Pasha Al-Adhl: His life and works (1st ed.). Riyadh.

Moghrabi, M. A. (1980). A lam Al-Hijaz fi al-qarn al-rabi ashar al-hijri, 1301–1400 AH / 1883–1980 CE (Vol. 1). Tihama Publishing, Jeddah.

Mughannim, A. H. (1998). Al-Malik Abdulaziz bayna nasrihi li-Allah wa nasr Allah lahu (2nd ed.). Dar Kunuz Al-Ma rifah, Jeddah.

Mulin, V. D. (1999). Al-Malik Ibn Saud wa al-jazirah al-Arabiyyah al-nahidah (D. I. C., Trans.; F. Al-Samari, Annot.). King Abdulaziz Foundation, Riyadh.

Riyadh Development Authority. (2002). Al-Riyadh al-qadimah (2nd ed.). Riyadh.

Sabban, S. (2004). Madakhil ba d a lam al-jazirah al-Arabiyyah fi al-arshif al-Uthmani (1st ed.). King Abdulaziz Library, Riyadh.

Safwat, N. F. (1998). Al-Jazirah al-Arabiyyah fi al-wathaiq al-Britaniyyah (Najd wa al-Hijaz) (Vol. 3, 1st ed.). Dar Al-Saqi, Beirut.

Saud, A. M. (1999). Muluk al-muslimin al-mu asirin wa duwaluhum. Madbouli Library, Cairo.

Shakir, F. (1989). Al-Malik Abdulaziz: Sirah la tarikh (2nd ed.). n.p.

Shara f, A., & Shaban, M. I. (1982). Abdulaziz Al Saud wa abqariyyatihi al-shakhsiyyah al-Islamiyyah. Dar Al-Ma aref, Cairo.

Shibilly, A. R. (2013). Siyasiyyun hawl al-malik Abdulaziz [Lecture, Majma ah, National Day]. n.p.

Subait, A. R., & others. (1990). Rijal wa dhikrayat. National Festival of Heritage and Culture, Riyadh.

Subait, A. R., & others. (1994). Kuntu ma Abdulaziz (2nd ed.). Dar Mubeen, n.p.

The Holy Quran. (n.d.). Al-Quran al-Kareem.

Tuwayan, A. (2000). Rijal fi al-dhakirah (Vol. 1, 1st ed.). Al-Jarysi Publishing, Riyadh.

Ubayid, M. A. (n.d.). Al-Najm al-lami lil-nawadir: Jami akhbar wa ash ar min al-qarn al-thalith ashar wa al-rabi ashar (Manuscript). Photocopy at Saleh Bin Saleh Social Center, Unaizah.

Uthaymin, A. S. (1995). Famous battles of King Abdulaziz in unifying the country (1st ed.). n.p.

Uthaymin, A. S. (1996). History of the Kingdom of Saudi Arabia (Vol. 2, 2nd ed.). Obeikan Library, Riyadh.

Zahrani, A. A. (2012). From the men of the Shura Council in Saudi Arabia, 1346–1413 AH (3rd ed.). Riyadh.

Zarkali, K. (1970). The Arabian Peninsula during King Abdulaziz's reign (Vol. 1, 1st ed.). Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut.

Journals, Magazines, and Newspapers:

Al-Haris, M. (2019). Abdulaziz bin Hamoud bin Zaid: His works during the reign of King Abdulaziz. King Abdulaziz Foundation Journal, 2(Shaban).

Al-Qushami, M. A. (2009). Mu tamadu al-malik Abdulaziz wa wukala'uhu fi al-kharij [The delegates and representatives of King Abdulaziz abroad]. King Abdulaziz Foundation Journal, 1(Muharram, Year 35).

Al-Uthaymin, A. S. (1986). Factors of King Abdulaziz's success in unifying the country. Al-Darah Journal, 4(March/Rajab).

Maddah, A. (2018). Siyasat al-malik Abdulaziz bayna al-muqdira wa al-afw [King Abdulaziz's policy between capability and pardon]. Journal of the College of Sharia and Islamic Studies, Umm al-Qura University, 21(June).

Malkawi, H. S. (2011). Abdulaziz Al Saud wa al-Idrisiyyun fi Tihamah Asir, 1339–1353 AH / 1920–1934 CE. Dirasat: Human and Social Sciences, 38(1).

Sawt al-Hijaz Newspaper. (1936, March 24). Issue 199, Year 5, 29 Dhu al-Hijjah 1354 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1925, July 24). Issue 30, Year 1, 2 Muharram 1344 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1927, July 15). Issue 135, Year 3, 15 Muharram 1346 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1927, September 30). Issue 146, Year 3, 4 Rabi al-Thani 1346 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1930, July 4). Issue 291, Year 6, 8 Safar 1349 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1935, January 25). Issue 529, Year 11, 19 Shawwal 1353 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1936, September 4). Issue 613, Year 13, 17 Jumada al-Thani 1355 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1956, February 24). Issue 1605, Year 33, 12 Rajab 1375 AH.

Umm al-Qura Newspaper. (1959, August 14). Issue 1870, Year 36, 10 Safar 1379 AH.

Online Sources:

Al-Jazirah Newspaper. (2014, July 27). Min rijal Sudair – Abdullah al-Askari [From the men of Sudair – Abdullah al-Askari]. Al-Jazirah:

https://www.al-jazirah.com/2014/20140727/wo3.htm



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue	Volume	Month	Year
25	49	March/ Ramadan	1447 AH / 2026 AD