



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الخامس عشر - الجزء الأول

صفر 1445 هـ - سبتمبر 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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



البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

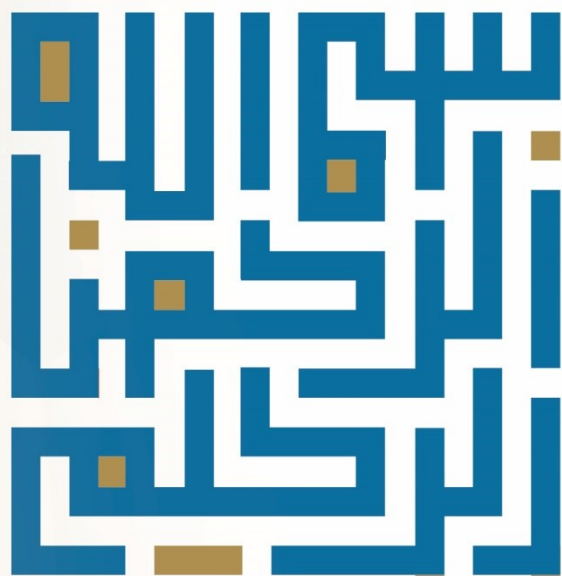




الجامعة الإسلامية بمكة المكرمة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار بالإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%).

أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.

لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

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

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

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

المجلة لا تفرض رسوماً للنشر.



الهيئة الاستشارية :

معالي أ.د. : محمد بن عبدالله آل ناجي

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د. : سعيد بن عمر آل عمر

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د. : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د. : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د. : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د. : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د. : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د. : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د. : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د. : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ.د. : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د. : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال



الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية استخدام برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية لتنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل د. عيد بن جايز الشمري	11
2	جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية د. مها بنت سعود البليهد	57
3	العوامل المؤثرة على الابتكار التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى: دراسة ارتباطية د. نيفين بنت حامد سالم الحربي	95
4	القدرة التنبؤية لرأس المال الروحي بالهناء النفسي لدى المسنين في محافظة الخليل د. إبراهيم بن سليمان مصري	131
5	واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات د. عدنان بن ناصر الحازمي	167
6	رؤية مقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد د. ندى بنت مقبل الحربي	213
7	تمور مقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء د. سناء بنت علي أحمد يوسف	249
8	الإسهام النسبي للذكاء الثقافي في التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين المبتعثين دولياً أ. د مريم بنت حميد أحمد اللحياني / د. خوله بنت جميل محمد الأنصاري	289
9	Exploring a New Avenue for Language Pedagogy in EFL Classrooms through South-South Dialogue Post-method Dr. Maryumah Heji Alenazi	335
10	القبالات العاملات في المؤسسات الطبية في مكة المكرمة والمدينة المنورة خلال الفترة (1281هـ/1864م-1337هـ/1919م) - دراسة تاريخية وثائقية د. نوير بنت مبارك العميري	353

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



**فاعلية استخدام برنامج المهارات الحياتية
لاستثمار الكوادر التعليمية لتنمية الممارسات
التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي
المرحلة الابتدائية بمدينة حائل**

**The effectiveness of Using the life Skills Program
to Invest in Educational Staff to Develop
Teaching Practices and Self-Efficacy among
primary school teachers in Hail**

إعداد

د. عيد بن جاييز الشمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

بجامعة حائل

Dr. Eid Jayiz Alshammari

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods

At University of Hail

DOI: 10.36046/2162-000-015-001

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية لتنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي. وتم اختيار عينة الدراسة من (٢٨) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة حائل؛ وتم استخدام الأدوات التالية (اختبار الجانب المعرفي للممارسات التدريسية، وبطاقة ملاحظة للممارسات التدريسية، ومقياس للكفاءة الذاتية)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث قليلاً وبعدياً في اختبار الجانب المعرفي بشكل عام، ومستوياته: "تذكر، فهم، تطبيق" لصالح التطبيق البعدي، كذلك وجود فرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث قليلاً وبعدياً في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لصالح التطبيق البعدي، وأيضاً وجود فرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث قليلاً وبعدياً في مقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات كان من أهمها تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية بالمملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠؛ بحيث تستهدف تنمية قدرات المعلمين على دمج التكنولوجيا وأدواتها وتطبيقاتها الإلكترونية والافتراضية في عملية تدريس المحتويات العلمية واستحداث تخصصات جديدة

الكلمات المفتاحية: برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية، الممارسات التدريسية،

الكفاءة الذاتية.

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of using the life skills program to invest in educational cadres to develop teaching practices and self-efficacy among primary school teachers in the city of Hail. The research relied on descriptive and experimental methods with a quasi-experimental design. The research group included (n=28) teachers from among the primary school teachers enrolled in the program of optimal investment for educational cadres at the University of Hail; The following instruments were used: (a cognitive domain test of teaching practices, an observation checklist for teaching practices, and a self-efficacy scale). The results indicated that There is a difference between the mean scores of the teachers of the research group, in the pre and post-test of the cognitive domain test of teaching practices and all its levels of “remembering, understanding, application” in favor of the post-administration. There is a difference between the mean scores of the teachers of the research group, in the pre and post-administration of an observation checklist for teaching practices in favor of the post-administration. There is a difference between the mean scores of the teachers of the research group, in the pre and post-administration of the self-efficacy scale in favor of the post-administration. The research presented several recommendations, the most important of which was the development of primary school teacher training programs in the Kingdom considering Vision 2030. The training programs should aim to develop teachers' abilities to integrate technology, its electronic and virtual tools, and applications into the process of teaching scientific content and to develop new specializations.

Keywords: Life Skills Program to Invest Educational Cadres, Teaching Practices, Self-Efficacy.

المقدمة

إن إعداد القوى البشرية إعداداً علمياً ومهارياً يواكب التقدم الحضاري والتكنولوجي؛ يعد من الثروة الاقتصادية وذلك يتم عن طريق معرفة مواطن الثروة بشكل عام والعمل على تنمية هذه الثروات ومنها الثروة البشرية، ويتم ذلك من خلال تنمية المهارات والتفكير والاتجاهات العقلية والاجتماعية لحسن استغلالها وإنمائها؛ وبهذا يمكن إتاحة المجال أمام التلاميذ للعمل والإنتاج ولذلك أخذت برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية منهجاً جديداً في الاهتمام ببعض المتغيرات المستقبلية التي تهتم بالمعلمين والعاملين بالقطاع التربوي، مثل "التفكير الناقد - المهارات الحياتية والأسرية - التسويق - التربية البدنية والدفاعية - اللغة الإنجليزية - المهارات الرقمية - مبادئ الإدارة - الرياضيات".

وبما أن المعلم يظل هو صاحب الدور المحوري والأهم وتأسيساً من رؤية المملكة ٢٠٣٠، وما أكدته المبادرات المتضمنة في برامج تنمية القدرات البشرية من أهمية التحسين والتطوير في السياسات المتعلقة بإعداد المعلم من أجل الرفع من جودة المخرجات التعليمية، وتنمية المهارات الأساسية والمستقبلية لدى التلاميذ والتلميذات في جميع المستويات؛ لذا فمن الضروري أن تحقق برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية الطموحات وترقى إلى أن تكون نموذجاً رائداً في بناء قدرات المعلمين والمعلمات؛ إيماناً بالدور الرئيس للمعلم في صناعة القدرات الوطنية المؤهلة القادرة على اكتساب القيم والمعارف والمهارات اللازمة للمستقبل، ومن هذه البرامج برنامج المهارات الحياتية.

وبالتالي يسعى هذا البحث إلى تقديم رؤية جديدة لإعداد معلم برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في ضوء المهارات الحياتية تقديراً للرؤية الجديدة التي تتبناها المملكة، نوحواً بالمعلم ومستواه العلمي لمواكبة تطورات العصر ومتغيراته المتسارعة، حيث تعد عملية اكتساب المهارات الحياتية من النواتج الهامة للمناهج الحديثة والمعاصرة في أي مرحلة دراسية، وهذا الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون المواد الأخرى فهي مسؤولية مشتركة لا يمكن أن يعفى منها أي منهج، ويشير حسام مازن (٢٠٠٢، ١) إلى أن التربية في جوهرها معنية بإكساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشة الناس والتعامل معهم وتمكنهم من العمل والمشاركة في عملية التنمية، وهناك العديد من الدراسات التي سعت إلى تنمية المهارات الحياتية، منها دراسة (Adewale,2009)؛ ودراسة (نجلاء

منصور، ٢٠١٤) وغيرهما من الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات الحياتية وأشارت إلى أهميتها الكبيرة، وضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلم بشكل عام وبرامج الاستثمار للكوادر التعليمية بشكل خاص لدئ المعلمين في جميع المراحل الدراسية، وقد رأيت مروة الباز (٢٠١٨، ١١٧) أن الممارسات التدريسية يمكن أن يفهم من خلال معنيين:

الأول: أنّ خدمة الممارسات التدريسية، تكون بمهدف دعم أداء المعلم بفاعلية في بيئة التعلم.

ثانياً: أنه نظامٌ معد خصيصاً لتحسين أداء المعلم والتنظيم الذاتي والدافعية.

ونجاح المعلم يحتاج لدعم من القيادات التربوية، لذلك فالمؤسسات التعليمية لا بد أن تقوم بإعداد وتدريب المعلم بشكل مستمر وإمداده بالفرص لتحسين أدائه، مما يجعل دور المعلم ليس مجرد تقديم بسيط للمحتوى، بل تقديم مهام ومشاريع يقوم المتعلم بتنفيذها (Cauthen, 2011)، وهناك بعض الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية الممارسات التدريسية ومن أهم هذه الدراسات دراسة كل من: (Hanley, 2007, et. al, 2009؛ Adewale, 2009)؛ طيبة بنت الزيندي، (٢٠١٣)؛ محمد عوض السحاري (٢٠١٨)، حسن النجار، (٢٠١٥) وغيرهم، كما أكد Hamilton, Brosenberg & Akcaoglu, (2016) على ضرورة تضمين بعض الممارسات التدريسية كأحد أبعاد التعلم الذي يُمثل مظهراً رئيساً وتميزاً خاصة للمعلمين نحو تحديد ممارساتهم التدريسية التي يحتاجون إليها وكيف يتطورونها.

وقد ارتبط التصنيف النظري لتوقعات الكفاءة الذاتية بنظرية العزو بصورة وثيقة، فالفرد الذي لديه كفاءة ذاتية عالية في مجال معين، فهو في الغالب يعزو سبب فشله في هذا المجال إلى عامل الجهد المبذول، أما أولئك الذين لديهم مستوى كفاءة ذاتية منخفض فهم في الغالب يعزون فشلهم إلى ضعف قدراتهم الذاتية، من ناحية أخرى تعدّ توقعات الكفاءة الذاتية ذات أهمية بالنسبة للسير وراء الدافعية وتطور الإرادة في تصرف ما، ففي طور الدافع تقوم توقعات الكفاءة الذاتية بتوجيه اختيار المتطلبات والقرارات فيما يتعلق باستراتيجيات التغلب، وفي طور الإرادة تؤثر توقعات الكفاءة الذاتية على الجهود المبذولة ومدى الاستهلاك المادي والمعنوي الذي سيبدله الفرد، ومدى التحمل، عند التغلب على مشكلة ما (بدرية الرواحية، ٢٠١٦، ٣٦: ٣٧).

مشكلة الدراسة:

حرصت وزارة التعليم على تضمين المهارات الحياتية والأسرية ضمن مقررات مراحل التعليم العام ونظراً لأهميتها في حياة الفرد، حيث تمكنه من امتلاك المهارات اللازمة للتعامل مع المتغيرات المختلفة، والتكيف مع كافة التحديات بمرونة وإيجابية، مما يمكنه ذلك من العيش في الحياة بجودة عالية، والمساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ م بإعداد الكوادر المؤهلة لتدريس تخصصات مستهدفة بما يتوافق مع متطلبات الميدان التعليمي، وإكساب المعلمين والمعلمات المهارات والمعارف اللازمة التي تؤهلهم للتدريس في تخصصاتهم الجديدة من خلال تمكينهم معرفياً ومهنيًا، ورفع جودة التعليم ومخرجاته مع الإبقاء والمحافظة على تميزهم في تخصصاتهم السابقة، (المملكة العربية السعودية؛ وزارة التعليم، ١٤٤٣، ٢)، ويتسق برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية مع توجهات برنامج تنمية القدرات البشرية وهو أحد البرامج المستحدثة لرؤية المملكة ٢٠٣٠، والذي يسعى إلى تطوير قدرات جميع مواطني المملكة العربية السعودية، لتحضيرهم للمستقبل واغتنام الفرص التي توفرها الاحتياجات المتجددة والمتسارعة، على المستويين المحلي والعالمي، ولذلك يستهدف هذا البرنامج تمكين المعلمين والمعلمات من المعارف والمهارات المرتبطة بتدريس المهارات الحياتية والأسرية للحاجة الماسة لتأهيل معلم المهارات الحياتية والأسرية لكي يصبح قادراً على تحقيق أهداف التعليم المبني على المهارات الحياتية والذي يسهم في تحسين الحياة النفسية والاجتماعية لتلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتنمية الخصائص الشخصية للمتعلم، مثل الاتصال والتعاون مع الآخرين، وممارسة العمل ضمن الفريق الواحد والتفكير البناء وغيرها.

وتعد مهنة التعليم مهنة بالغة الأهمية للمجتمع؛ وذلك لما تتصف به من حيوية كبيرة وهي أحد عوامل إصلاح المجتمع، والمعلم الذي يمتلك كفايات تدريبية فعالة يمكن أن يحقق تعليماً أفضل لتلاميذه، وأن ضعف أداء التلاميذ غالباً ما يكون مصاحباً لانخفاض أداء المعلم، فلم يعد دور المعلم مجرد ناقل للمعلومات والمعارف من المصادر والكتب المدرسية إلى عقول التلاميذ وإنما أصبح للمعلم أدواراً تهدف في جملتها إلى تحقيق أهداف أكثر قيمة وأهمية من مجرد تحصيل المعلومات، والمعارف، وحفظها، واستظهارها. ومن خلال عمل الباحث بالتدريس بكلية التربية بجامعة حائل، والقيام بالتدريس ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وكذلك من خلال المتابعة والإشراف على برامج الاستثمار الأمثل بكلية التربية بجامعة حائل فقد شعر الباحث ولاحظ وجود صعوبات تواجه

الطلاب المعلمين في الممارسات التدريسية، إضافة إلى ملاحظة وجود صعوبات مرتبطة بالكفاءة الذاتية تظهر من خلال تدريسهم للمقررات الحياتية، والتي عرفها (Bandura, A, 2007) بأنها: انغماس الفرد في النشاط لذاته من أجل الاستمتاع به والرضا والقدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد، وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوفرة، وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية لتنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الممارسات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية خريجي برنامج استثمار الكوادر التعليمية بمدينة حائل.

٢- ما فاعلية المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟

٣- ما فاعلية برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟

فروض الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث، تم اختبار صحة الفروض التالية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الاختبار المعرفي للممارسات التدريسية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. محاولة التوصل إلى إجابات علمية للأسئلة الخاصة بالجدول الدائر حول فاعلية برنامج المهارات الحياتية في تنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل.
2. التعرف على الممارسات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية خريجي برنامج استثمار الكوادر التعليمية بمدينة حائل.
3. التعرف على شكل برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية متغيرات الدراسة؟
4. التقصي عن فاعلية المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟
5. التعرف على فاعلية برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟

أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها النظرية من كونها تقدم برنامجاً للاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية لبرامج جديدة تعمل على تنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من كونها تقدم:
 - طاقة ملاحظة للممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل، ومقياساً للكفاءة الذاتية.
 - تعمل على جذب اهتمام مصممي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية لبرامج جديدة تعمل على تنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
 - يكمن أن تنفيذ نتائج الدراسة المهتمين بتطوير برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بالملكة بتصور مقترح لتطوير برنامج المهارات الحياتية بما يتواءم من التطور الحادث في المجتمعات

الدولية والرؤى العالمية؛ للوصول لأداء تدريسي عالي الجودة ذي كفاءة ذاتية تتواءم مع رؤية المملكة المستقبلية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في التالي:

١- عينة مكونة من (٢٨) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل المتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢١ م.

٢- الممارسات التدريسية التالية: (التخطيط لعملية التدريس، صياغة المحتوى، تطبيق الأنشطة، استخدام التكنولوجيا الحديثة وأدوات التعلم الإلكتروني، توظيف استراتيجيات التدريس، التقويم وفق برنامج المهارات الحياتية).

٣- أبعاد الكفاءة الذاتية التالية: (البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي، وبعد الثقة بالذات، وبعد الكفاءة الأكاديمية).

مصطلحات الدراسة:

المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية:

يشير كل من (اللقاني والجمل: ٢٠٠٣، ٣١٠) إلى أن المهارات الحياتية هي مجموعة من المهارات البشرية التي تكتسب عبر التعلم أو التجربة المباشرة لما لها من أهمية، بحيث إنها تمكن الفرد من تعزيز قدرته على التأقلم مع كل الظروف المحيطة به وتؤهله لكي يكون مندمجاً بشكل يسمح له بالمساهمة في تطوير ذاته وبناء مجتمعه والسير به نحو الأمام. وكما عرفت (خديجة بحيث، ٢٠٠٠، ٩) على أنها: مجموعة من القدرات والسلوكيات التي تجعل الفرد قادراً على التفاعل بفاعلية مع المتطلبات اليومية وتحدياتها، وذلك عن طريق ما لدى الفرد من معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات وقيم، وتوظيفها جميعها كي يتفاعل بإيجابية مع الحياة اليومية ومتغيرات العصر.

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة المهارات العقلية والاجتماعية والنفسية واليدوية التي يحتاج إليها الفرد، مصاغة في برنامج من أجل التكيف مع معطيات الحياة وحل المشاكل التي تواجهه داخل الإطار التدريسي وليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن أيضاً من أجل استمرارية التقدم والتطوير.

الممارسات التدريسية:

عرفتها (ماجدة حبشي، ٢٠٠٦) بأنها: السلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتقديم المحتوى التعليمي بغرض إحداث التعلم لدى المتعلم.

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من الأفعال والممارسات التي تعكس مجموعة المهارات اللازمة لإدارة الموقف التعليمي التي يقوم بها المعلم داخل الفصل والمرتبطة بالنواحي المهنية التربوية من حيث التخطيط، والتنفيذ، والتقييم للتدريس، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية بمدينة حائل في اختبار الجانب المعرفي وبطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

الكفاءة الذاتية:

عرفها (Bandura, A, 2007) بأنها: انغماس الفرد في النشاط لذاته من أجل الاستمتاع به، والرضا الذي يستمده من المشاركة في العمل الذي يقوم به؛ فالكفاءة الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة، فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف، ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها.

وتعرف إجرائياً: بأنها مدى ثقة معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل خريجي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في أنفسهم للتعلم والاستمرار في الدراسة وامتلاك كل من المثابرة، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بالتعلم، والطموح لتدريس مقررات أخرى غير تخصصهم الأصلي.

الإطار النظري

مفهوم المهارات الحياتية:

حظي التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، بأهمية كبرى؛ لأنه يمثل محور التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعودي في إدارة الاقتصاد مستقبلاً، ولقد جاءت الرؤية بخطة تطوير تركز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية، وبأتي في صدارتها تحديث شامل للمناهج وأداء المعلمين وتحسن البيئة المدرسية للتحفيز على التطوير والإبداع، والتركيز على تطوير طرق التدريس وتوفير كل الإمكانيات للمعلمين (اليامي ٢٠١٨، ٣٦).

وكما عرفت منظمة الصحة النفسية العالمية على أنها: مجموعة الكفايات النفسية والاجتماعية والمهارات الشخصية الداخلية التي تساعد الأشخاص في اتخاذ قرارات مبنية على قاعدة صحيحة من المعلومات، وحل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، والاتصال بفاعلية وبناء علاقات صحية، والتعاطف مع الآخرين، وتدبر أمور الحياة بأسلوب صحي (أحمد حسين، دعاء محمد، ٢٠١٨-١٨).

وقد عرفت (هدى سعد الدين، ٢٠١٠، ١٧٨) على أنها: مجموعة من القدرات التي يكتسبها المتعلم بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية تكنولوجية، تعينه على مواجهة المواقف والتحديات وتتضمن عدة أبعاد مثل: مهارات حل المشكلة، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة السلامة والأمانة، ومهارات اقتصادية، ومهارات تكنولوجيا الإنتاج والتصنيع، ومهارات تكنولوجيا الكهرباء والإلكترونيات، ومهارات الاتصالات، ومهارات تكنولوجيا الحيوية الزراعية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تم بناؤه لهذا الغرض.

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة المهارات العقلية والاجتماعية والنفسية واليدوية التي يحتاجها تلاميذ المرحلة الابتدائية من أجل التكيف مع معطيات الحياة وحل المشاكل التي تواجههم، وليس فقط لإشباع حاجاتهم الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن من أجل استمرارية التقدم والتطوير.

عوامل اكتساب المهارات الحياتية:

رأت تغريد عمران، وعفاف صبحي، ورجاء الشناوي، (٢٠٠١، ١٧: ١٨) أن اكتساب المهارات بشكل عام يعتمد على عدة عوامل، من أبرزها: مستوى نضج المتعلم، قدرة المعلم وخبرته، المفاهيم والأدوات المطلوب التدريب عليها، الإمكانيات المتاحة. كما يعتمد اكتساب المهارات على مكونين أساسيين يتحدان معاً هما:

قواعد العمل: أي تعلم الروتين التنفيذي، أو القواعد التنفيذية للعمل، والتي تحكم الأفعال والإجراءات لتشكيل الأداء المطلوب.

دقة الأداء: ويعد المكون الثاني الأساسي للمهارة، هذا إلى جانب القاعدة التي تحكم إجراءات الأداء، ولا تأتي دقة الأداء إلا بالممارسة، أي بالمحاولات المتكررة من جانب المتعلم لتحقيق الأداء المستهدف على النحو والمستوى المرغوب تماماً.

وقد أورد اللولو (٢٠٠٥-١٠) بعض العوامل المؤثرة في اكتساب المهارات الحياتية بالمدرسة الابتدائية وهي:

١- **القدوة:** من الضروري أن يكون القائمون على عمليات التربية وخاصة الآباء والمعلمين قدوة ونموذجاً يحتذى بهم فيما يرتبط بممارسة المهارات الحياتية، مع ضرورة التحلي كذلك بالقيم والأخلاق التي تزيد من ارتباط التلاميذ بهم ومحاسنهم.

٢- **الإقناع:** عرض الدلائل والبراهين المنطقية ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل.

٣- **الأسرة:** يكون لها دور كبير جداً في تعلم المهارات الحياتية فالأسرة التي تسمح للطلاب باتخاذ قراره وحل المشكلات التي تواجهه وتسمح له بالتعبير عن رأيه نجد بأن هؤلاء التلاميذ أكثر قدرة في تعلم المهارات الحياتية.

٤- **الأداء العملي للمهارات الحياتية:** حيث كلما أتاحت الفرصة للتلاميذ لممارسة المهارات الحياتية عملياً زاد ذلك من درجة إتقان التلاميذ للمهارات الحياتية.

٥- التفكير: في جميع المواقف يساعد على الثقة بالذات وبالقدرات الشخصية كما يساعد في تنمية مهارات حياتية مناسبة والابتعاد عن الخطأ.

خصائص المهارات الحياتية:

تشير تغريد (٢٠٠١، ١٣) إلى أنه لكل مجتمع مهارات لازمة لمعايشه الفرد لهذا المجتمع وتختلف نوعية المهارات اللازمة لكل مجتمع حسب نمو وتطور وطبيعة المجتمع، وقد نجد اتفاقاً وتشابهاً في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفه عامة، فمثلاً نجد مهارات مثل مهارات اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات من المهارات المتفق عليها في كل زمان ومكان، ولكن تختلف طبيعة نوعية القرارات ونوعية المشكلات التي تواجه الفرد في المجتمع، إضافة إلى أن المهارة الحياتية اللازمة للفرد في مجتمع ما تختلف من فترة زمنية لأخرى باختلاف الفترات الزمنية في حياة المجتمعات وخلال مراحل تطورها.

لذا فلا يمكن أن نجد خصائص معينة للمهارات الحياتية تصلح لكل المجتمعات، ولكن نجد أنه بإمكاننا أن نضع إطاراً علمياً وأساساً نطلق منها في تحديد الخصائص التي تشترك فيها كل الثقافات والمجتمعات.

وقد حدد كل من (تغريد عمران، عفاف صبحي، رجاء الشناوي، ٢٠٠١، ١٤؛ جهاد وهيب، ٢٠١٦؛ ياسر الباجوري، ٢٠١٦) خصائص المهارات الحياتية على النحو التالي:

١- تتنوع وتشمل كل من الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ومتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويرة لها.

٢- تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لطبيعة درجة تقدمه، وتختلف من فترة زمنية لأخرى فحاجة الإنسان البدائي للقراءة والكتابة ظهرت عندما شعر بأهمية تسجيل تاريخه الإنساني، وكذلك المهارات الحياتية تتأثر بالمكان والزمان.

٣- تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع وتأثير كل منهما على الآخر.

٤- تستهدف مساعدة الفرد على التكيف والتفاعل الناجح مع الحياة وتطوير أساليب معايشة الحياة، وهذا يحتاج للتعامل مع المواقف الحياتية التقليدية بأساليب جديدة متطورة.

٥- القدرة على حل مشكلات حياتية شخصية، أو اجتماعية، أو مواجهة تحديات يومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع، وتقاس قوة وضعف المهارات الحياتية لدى الفرد من خلال تقدير قوة وضعف اختيارات الفرد، فكلما كانت اختيارات الفرد جيدة كانت مهاراته الحياتية قوية، وكلما كانت اختياراته رديئة كانت مهاراته الحياتية ضعيفة (السيد الفولي، ٢٠٢٠، ٧٥).

طرق تعليم المهارات الحياتية:

أشار الكلي (٢٠١٤-١٢٩-١٣٠) إلى وجود أربعة اتجاهات مختلفة لتعليم المهارات الحياتية وهي:

الاتجاه المباشر: ويقصد به تعليم المهارات الحياتية كمادة بذاتها، كغيرها من المواد التعليمية فتكون بمسمى مقرر المهارات الحياتية وهذا ما قامت به وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

اتجاه التجسير: وهذا يتفق مع الاتجاه السابق بتعليم المهارات الحياتية في مقرر مستقل بذاته، ولكن يفرق عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسية الأخرى، ويعني بتطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

اتجاه الصهر: يجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، وفيه يتم تعليم المهارات الحياتية بصورة صريحة أثناء تعليم أي محتوى دراسي ويتطلب تنظيم هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى المنهج بما يحقق تعليم المهارات الحياتية، وذلك يتطلب وجود المعلم المدرب جيداً على استعمال الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية.

الاتجاه الإثرائي: وهو يعنى بتعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متعددة داخل أو خارج المدرسة بإشرافها أو من غير إشرافها، مثل: عقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية، والقراءة الموجهة، والأنشطة اللاصفية، والمواقع الإلكترونية التفاعلية.

الممارسات التدريسية:

يشهد العصر الحالي ثورة علمية وتكنولوجية، ولعل لظهور الحاسب وتقنياته أثر كبير في تطور التعليم وخاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية ومصادر التعلم والتقويم، وأصبح تدريب المعلم في ظل هذه التطورات ضرورة حتمية لمواكبة عصر المعلوماتية.

وعرف وجيه أبو لبن (٢٠١١، ١) الممارسات التدريسية بأنها: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء شرحه وتوضيحه للدرس، ووسائل التقنية الحديثة كالحاسب الآلي وشبكة الإنترنت وتقنيات الويب لتحقيق العملية التعليمية.

وعرفه العالم والعمري (٢٠٢٠، ٨٦٠) ممارسات التدريس: على أنها ضرب من الأداء يقوم به المعلم بسهولة وكفاءة، وثقة مع الاقتصاد في الوقت والجهد سواء أكان الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً.

وعرفها المطرقي (٢٠٢٠، ٦٦١) بأنها: مجموعة من الخطوات التي يُؤديها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية معينة في أقل وقت بأيسر السبل.

أهمية الممارسات التدريسية:

تُعد أهمية الممارسات التدريسية من أقوى مبررات توظيفه في التعليم (وجيه أبو لبن، ٢٠١١، ٢)؛ (Bjekic, et al, 2010, 210)؛ (العمري، ٢٠٢٠)؛ (العزي، ٢٠٢١):

توافر عنصر التشويق والإثارة حيث تتميز تقنية المعلومات باستخدامها للألوان والصور والمؤثرات الصوتية.

١- سهولة الوصول للمعلم في أي وقت.

٢- إمكانية الاستفادة من الإنترنت وسهولة الوصول للمنهج.

٣- تحقيق المساواة في الفرص من حيث التعبير بالرأي في أي وقت.

٤- التغلب على عامل الخجل والقلق الملازم لبعض المتعلمين في الفصول التقليدية.

٥- تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد لدى المتعلمين من خلال إشتراكهم في المهام الجماعية كالتواصل عبر الإنترنت للبحث في موضوع ما للتنمية المهنية للمعلم وتطوير أدائه التدريسي.

- ٦- يتميز التدريس الإلكتروني باستراتيجيات حديثة أكثر كفاءة وفعالية.
- ٧- زيادة مستوى تحصيل المتعلمين وتمكينهم من حل المشكلات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات لهم.
- ٨- سهولة التعرف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين ومعرفة طرق تقويمهم.
- ٩- اعتماد المتعلمين على الذات في التعلم حسب استعداداتهم ووفق وميولهم وابتعادهم عن التنافس السلبي فيما بينهم.

العوامل التي تساعد المعلم على تحقيق الهدف من الممارسات التدريسية:

- هناك عوامل كثيرة تساعد المعلم على تحقيق عائد أكبر من التدريس، وتمكنه من تنفيذ المنهج بصورة مقبولة وهذه العوامل هي كما أوردها (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠، ٣٣٠) فيما يلي:
- ١- حسن خلق المعلم والمتعلم على حدٍ سواء.
 - ٢- احترام المعلم للمتعلم أيًا كان مستواه، وإعطائه حقه من حيث كونه إنسانًا لا بمقدار من يحيط به، لأن الاحترام بهذه الصورة يجسد قيمة العلم.
 - ٣- تغليب الجانب المفيد، ويصحح مفهوم المعلم.
 - ٤- حرص المعلم على مصلحة المتعلم ليستشعر المتعلم حرص المعلم على إفادته، والخوف على مصلحته ومن واقع الممارسة الفعلية للتدريس، وإرشاد المتعلم له نابع من القلب، خالصاً لله وحده.
 - ٥- إثارة المعلم عملية التنافس بين المتعلمين في إطارها المفيد، بما لا يخرجها إلى نطاق الحسد والحقْد. وأشارت ولاء محمد (٢٠١٦، ١٧٦) إلى أن الممارسات التدريسية تعد نغماً للتدريس الفعال الذي يقود للتعلم أو التحصيل الملحوظ لدى المتعلمين والممارسات التدريسية التي يلتزم بها المعلم، وذلك خلال كل ممارساته المتعلقة بالمهارات التدريسية التي يتضمنها الموقف التدريسي لمطالب المهنة ودواعيها.

الكفاءة الذاتية:

مفهوم الكفاءة الذاتية:

للكفاءة الذاتية العديد من التعريفات ومن أفضل التعريفات للكفاءة الذاتية ما أورده Bandura, (1997) على أنها ثقة الفرد في قدرته على النجاح في إنجاز المهام وأشار محمد أبوهاشم (٢٠٠٣، ٣٤: ٣٥) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأنّ كلاً من هذه العوامل تحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى بـ "التوقعات أو الأحكام" سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه بالدورا بـ "فعالية الذات أو الكفاءة الذاتية".

وعرفها عجوة (٢٠١٣) بالنسبة للمعلمين على أنها: حالة ذهنية أو إحساس داخلي لدى المعلمين حول قدراتهم على القيام بالمهام والمسؤوليات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف ضمن شروط ومعايير محددة.

وأشار كلا من طلافحة والحمران (٢٠١٣) على أنها معارف حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التعليم على مهمات مختلفة، وتعد هذه التوقعات بُعداً من أبعاد الشخصية، وتتمثل في القناعات الذاتية في قدرة السيطرة على المتطلبات، والتعلم على حل المشكلات والمواقف التي تواجه الفرد.

وهي معتقدات معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل حول قدراتهم على ضبط الأحداث التي تؤثر على حياتهم، وهي الدرجة الكلية المتحصل عليها من مقياس الكفاءة الذاتية.

مصادر الكفاءة الذاتية:

تنبع الاعتقادات التي يكونها الأفراد عن كفاءتهم على أداء المهام، وقد أشار إليها Bandura (1997) من أربعة مصادر رئيسة وهي:

خبرات التمكن: وهي الإنجازات الأدائية أو النجاح السابق للفرد، حيث تبني الخبرات الناجحة للفرد اعتقاداً قوياً في الكفاءة الذاتية، فالنجاح الذي يحققه يعمل على إمداده بالخبرات التي تساعده

على تحقيق المزيد من النجاحات، وتكرار التجارب والخبرات الناجحة يزيد من شعور الفرد بالسيطرة والثقة بالنفس، الأمر الذي يعمل على تقوية شعوره بكفاءته الذاتية.

الخبرات والإنجازات الأدائية لها تأثير كبير على كفاءة الذات لدى الفرد ولذلك أشار (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠، ٢٨٧) ما يلي:

- إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى كفاءة الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.
- إن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمداً على نفسه تكون أكثر تأثيراً على كفاءة ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين.
- إن الإخفاق المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى انخفاض كفاءة الذات، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد.

١. الخبرات البديلة أو النمذجة: حيث أن ملاحظة الفرد لأداء أفراد آخرين متشابهين معه في القدرات والإمكانات للمهام بنجاح، يؤدي إلى تكوين اعتقادات إيجابية في القدرة على أداء المهام المتشابهة، وبالتالي رفع مستوى الكفاءة الذاتية لديه.

٢. الإقناع اللفظي: إن الإقناع للفرد من الآخرين أو إقناع الفرد لنفسه بأنه يملك القدرة على أداء عمل ما يسهم في تكوين اعتقادات إيجابية عن كفاءته الذاتية، ولكن يجب الانتباه بأن يكون الإقناع في محله أي يجب تقدير مدى قدرة الفرد على أداء العمل، أما إذا كان الإقناع في غير محله سيؤدي ذلك إلى الفشل في أداء العمل وخفض مستوى الكفاءة الذاتية للفرد.

٣. الحالة الفسيولوجية والانفعالية: تعدّ الحالة الفسيولوجية والانفعالية للفرد مصدراً مهماً لشعوره بالكفاءة الذاتية أثناء تأديته للمهام، فالحالة النفسية الجيدة تزيد من الكفاءة الذاتية، أما الحالة النفسية السيئة تقلل من الكفاءة الذاتية.

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تأثيراً عاماً على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية لدى الفرد، وعلى هذا فهناك ثلاثة أساليب رئيسة لزيادة أو تفعيل إدراك الكفاءة الذاتية وهي:

- تعزيز، أو زيادة، أو تنشيط البنية البدنية، أو الصحية.

- تخفيض مستويات الضغط والنزاعات والميول الانفعالية السالبة.

- تصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعترى الجسم.

كما تؤثر الحالات المزاجية على الانتباه، وعلى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة، وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية أو الدافعية على إدراك الفرد لكفاءته أو فاعليتها الذاتية وعلى الأحكام التي يصدرها (فتحي الزيات، ٢٠٠١، ٥١٦: ٥١٧).

وهذه المصادر ليست ثابتة دائماً، ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدرته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية، أو الخبرات البديلة، أو الإقناع اللفظي، أو الحالة النفسية والفسولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك ميكانيزم عاماً في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن كفاءة الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي (محمد أبوهاشم، ٢٠٠٣، ٤٤).

أهمية الكفاءة الذاتية:

أشار (أبوغزال وعلاونة، ٢٠١٠). إلى أن أهمية الكفاءة الذاتية يكون بتأثيرها من خلال في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وهي تتضمن الآتي:

١- اختيار النشاطات: حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد بأنه سينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه سيفشل فيها.

٢- التعلّم والإنجاز: الأفراد الذين يتمتعون بإحساس مرتفع من الكفاءة الذاتية يميلون إلى التعلّم والإنجاز أكثر من نظرائهم الذين لديهم إحساس منخفض من الكفاءة الذاتية.

٣- الجهد المبذول والإصرار: حيث يميل الأفراد الذين يتمتعون بإحساس مرتفع من الكفاءة الذاتية يميلون لبذل مجهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم، أما الأفراد الذين لديهم إحساس منخفض من الكفاءة الذاتية فيبدلون جهداً أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أما تحقيق المهمة.

الدراسات السابقة

دراسة (Arslan, 2017) التي هدفت إلى معرفة تأثير الكفاءة الذاتية الفردية على الكفاءة الذاتية الجماعية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة، تم إعداد أداة الدراسة مقياساً للكفاءة الذاتية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والكفاءة الذاتية الجماعية.

دراسة زيدان السرطاوي وصفاء قرايش (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على تصور معلمي التعليم العام لمستوى فاعليتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكان مجتمع الدراسة جميع معلمي التعليم العام، واقتصرت عينة الدراسة على (٣٣٧) معلماً من معلمي التعليم العام و (٦١) معلماً من معلمي صعوبات التعلم من العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم في السعودية، وأشارت النتائج إلى أن تصورات عينة الدراسة من معلمي التعليم العام حول فاعليتهم الذاتية لم تكن إيجابية في الدرجة الكلية للمقياس وفي جميع أبعاده.

دراسة بدرية الرواحية (٢٠١٦) التي هدفت للتعرف على التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية بعمان، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة هم الموظفون الذين يعملون بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الداخلية بعمان، واقتصرت عينة الدراسة على (٢٦٠) موظفاً وموظفة، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من مستوى التوافق المهني والفاعلية الذاتية المدركة.

دراسة (Sharp, Brandt, Tufy & Jay, 2016) التي هدفت التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين المحتملين في تعليم القراءة والكتابة ومعرفتهم المتنامية بأساسيات محو الأمية. وتم استخدام استبانة مكونة من قسمين حيث احتوى الجزء الأول على ١٠ بنود يتم فيها تقييم مستوى معرفة التلاميذ للقراءة والكتابة، واحتوى الجزء الثاني ٢٠ سؤالاً متعدد الخيارات تقيس معرفة المعلم، واستندت هذه الأسئلة على موضوعات الكفاءة الذاتية، وتم إعطاء الاستبانة ثلاث مرات للمعلمين المشاركين وعددهم (٧٠) معلماً ومعلمة، وذلك على مدار ثلاثة فصول دراسة (حوالي ١٦ شهراً)،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى أن درجات الكفاءة الذاتية ودرجات المعرفة تزداد بشكل ملحوظ بمرور الوقت ولكن دون أي قوة تنبؤية لبعضها البعض.

دراسة سعاد الوائلي وجهاد علاء الدين (٢٠١٣) والتي هدفت لفحص العلاقات المشتركة بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية المستندة لنظريات التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية، والقوة التنبؤية للكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية بالرضا الوظيفي لعينة مكونة من (٢٤٠) من معلمي اللغة العربية في منطقة عمان الثانية الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وأظهرت النتائج أن جميع المتغيرات موضوع الدراسة ارتبطت بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً، وأن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين أسهمت بشكل فريد ومميز.

دراسة (Mojavezi & Tamiz, 2012) هدفت لمعرفة درجة الكفاءة الذاتية للمعلمين ومدى تأثيرها على تحفيز التلاميذ وإنجازهم، وتم اختيار عينة مكونة من (٨٠) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في أربع مدن مختلفة في إيران، و (١٥٠) طالباً في المدرسة الثانوية العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية للمعلم لها تأثير إيجابي على تحفيز التلاميذ وإنجازهم.

دراسة هدى الخلايلة (٢٠١١) هدفت للتعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي ومعلمات مدارس محافظة الزرقاء في الأردن، في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والخبرة التدريسية للمعلم، وكان مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات محافظة الزرقاء واقتصرت الدراسة على عينة مكونة من (٤٠١) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

دراسة (Adewale, 2009) التي هدفت إلى استقصاء فعالية برامج التعليم غير النظامي في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين بنيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من ٨٧٦ من المتعلمين بواقع ٣٩٨ من الذكور و٤٧٨ من الإناث، وتم تصميم اختبار تحصيلي في المهارات الحياتية وتحديد مستوى الكفاءة في المهارات الحياتية ٥٠٪ كمعيار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إليها تدني مستوى الكفاءة في المهارات الحياتية

وهو دون ٥٠٪ وتنمية مستوى كفاءة المهارات الحياتية لدى المتعلمين الصغار مقارنة بالمتعلمين الكبار.

دراسة ماجد الغامدي (٢٠١١) والتي هدفت للتعرف على فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، وتم بناء مجموعة من المواد مثل: (قائمة بالمهارات الحياتية، وقائمة بالأنشطة التعليمية) بالإضافة لأداة الدراسة وهو مقياس المهارات الحياتية، وكان مجتمع الدراسة جميع التلاميذ بالصف الثالث المتوسط بمدينة حائل، وقام الباحث باختيار عينة صغيرة للبحث من تلاميذ الصف الثالث المتوسط من إحدى مدارس مدينة الرياض، وتقسيمهم لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الأنشطة التعليمية التي من خلالها تم تنمية المهارات الحياتية، وإثبات فاعليتها.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة اهتمام الباحثين بدراسة برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية لتنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، من حيث الهدف: نجد أن الدراسة الحالية تشابهت مع بعض الدراسات مثل دراسة Arslan, (2017)، ودراسة زيدان السرطاوي وصفاء قرايش (٢٠١٦)، ودراسة بدرية الرواحية (٢٠١٦)، ودراسة (Sharp, Brandt, Tufy & Jay, 2016)، ودراسة سعاد الوائلي وجهاد علاء الدين (٢٠١٣)، ودراسة (Mojavezi & Tamiz, 2012)، ودراسة هدى الخلايلة (٢٠١١)، وكذلك دراسة هيام أبو المجد (٢٠٠٨)، ودراسة (Adewale, 2009)، ودراسة ماجد الغامدي (٢٠١١).

ومن حيث استخدام منهج الدراسة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي فقط، مثل: دراسة (Arslan, 2017)، ودراسة بدرية الرواحية (٢٠١٦)، ودراسة (Sharp, Brandt, Tufy & Jay, 2016)، ودراسة (Mojavezi & Tamiz, 2012). بينما اتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي معاً وأدوات الدراسة، مثل دراسة:

سعاد الوائلي وجهاد علاء الدين (٢٠١٣)، ودراسة هدى الخلاليلة (٢٠١١)، ودراسة Adewale, (2009)، ودراسة ماجد الغامدي (٢٠١١).

ومن حيث عينة الدراسة: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن عينة الدراسة ومكان إجرائها مختلف من دراسة لأخرى عن الدراسات السابقة، في حين كانت عينة الدراسة الحالية للمعلمين في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية، وهذا ما يميزها، ومن حيث نتائج الدراسة فقد اتفقت الدراسة مع نتائج معظم الدراسات السابقة بأنها كانت تعزى للجانب الإيجابي، ويرى الباحث أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في كيفية تحديد واختيار منهج الدراسة، وأدوات الدراسة، وكيفية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، والاستفادة من النتائج التي أظهرتها هذه الدراسات، ومطابقتها مع نتائج دراسة برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية لتنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل، ومعرفة الممارسات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية خريجي برنامج استثمار الكوادر التعليمية بمدينة حائل. ويمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في معالجة بعض الصعوبات التي تواجه معلمي المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم البحث الحالي ما يلي:

١- **المنهج الوصفي:** وهو المنهج الذي حاول الإجابة عن السؤال الأساسي في العلم (ما طبيعة الظاهرة موضع البحث؟)، وشمل ذلك تحليل بُنيته وبيان العلاقات بين مكوناتها، واتضح المنهج الوصفي في البحث الحالي من خلال برنامج المهارات الحياتية وتحليل متغيرات البحث المرتبطة بالمعالجة التدريسية.

٢- **المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي:** هو المنهج المستخدم في اختبار العلاقات السببية بين المتغيرات والتي تقود إلى تفسيرات مقنعة، واتضح المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي من الإجراءات التجريبية لتنفيذ تجربة البحث، بهدف التعرف على فاعلية برنامج المهارات الحياتية في تنمية الممارسات التدريسية، وأبعاد الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل خريجي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من عدد (٢٨) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل وتم أخذ جميع مجتمع الدراسة كمجموعة تجريبية واحدة، لتصبح عينة الدراسة الأساسية مكونة من (٢٨) معلماً، وذلك في العام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م. البحث الأساسية من (٢٨) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل.

إعداد مواد وأدوات البحث:

١- قائمة أبعاد الأداء للممارسات التدريسية:

وقد مرت عملية إعداد القائمة بالخطوات التالية:

- بناء القائمة في صورتها الأولية، تم اشتقاق القائمة من المصادر التالية:
- كتابات المتخصصة في التقويم، والجودة في التعليم، والممارسات التدريسية للمعلم.
- دراسات والبحوث السابقة التي ركزت على أبعاد الممارسات التدريسية للمعلم.

- تحليل أبحاث المؤتمرات المتخصصة وبعض المشاريع العالمية، والإقليمية في الأداء والممارسات التدريسية.

- تم عمل مصفوفة بجميع الأبعاد السابقة وتم تحليلها تحليلاً دقيقاً، ثم استخلص الباحث عدداً من الأبعاد التي تكررت، حيث تم اختيار الأبعاد ذات العلاقة المباشرة للممارسات التدريسية للمعلم. عرض المعايير على بعض المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.

- الصورة المبدئية للقائمة: تم التوصل إلى قائمة مبدئية تحتوي على عدد من مؤشرات الأداء التدريسي للمعلم ببرنامج المهارات الحياتية لإعداد الكوادر التعليمية، وتكونت من تسعة أبعاد رئيسية واحتوى كل معيار على عدد من مؤشرات الأداء بلغت مؤشراً (٦١).

- ضبط القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وخبراء التطوير، وذلك بهدف ضبط القائمة وإجراء التعديلات اللازمة، وفي ضوء آراء المتخصصين، والمحكمين تم حذف بعد إدارة الصف نظراً لأن هذا البرنامج للمعلمين الممارسين فعلاً لعملية التدريس، وإعادة صياغة بعض المؤشرات وحذف بعضها وإضافة مؤشرات أخرى للقائمة.

- الصورة النهائية للقائمة: تتكون من ستة معايير وأمام كل معيار عدد من المؤشرات بلغ عددها (٥٢) مؤشراً، وبذلك يكون قد أجيب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

٢- برنامج المهارات الحياتية:

الرؤية: إعداد معلمين يمتلكون المهارات الحياتية والأسرية.

الرسالة: تأهيل المعلمين والمعلمات لتدريس المهارات الحياتية والأسرية بما يسهم في تحقيق توجهات الوزارة ورؤية ٢٠٣٠ وذلك من خلال تعزيز قدراتهم المعرفية والمهارية والبحثية في مجال التخصص.

أهداف البرنامج:

• الإلمام بالمعارف والمهارات المرتبطة بالمهارات الحياتية والأسرية وملاحقة التطورات الحديثة في هذا المجال.

- التمكن من المهارات والخبرات التدريسية المرتبطة بتدريس المهارات الحياتية والأسرية.
- تمكينهم من التوظيف الفاعل لاستراتيجيات التقويم بأنواعه (التشخيصي والبنائي والختامي)، واستعمال أدوات متنوعة للتقويم بما يساعد في الحكم على مستوى التلاميذ مع توظيف التغذية الراجعة لتحسين العملية التعليمية.
- توظيف التقنية الحديثة في جميع مراحل العملية التعليمية بدءاً من التخطيط ووصولاً إلى التقويم.
- زيادة قدراتهم على توفير بيئة صفية داعمة ومحفزة للتعلم سواء كانت بيئة مادية (موارد ومصادر تعلم ووسائل تعليمية وقاعات دراسية)، أم بيئة نفسية من خلال توفير جو من الاحترام والارتياح النفسي للطلبة، وأيضا مراعاة لخصائص النمو لكل مرحلة، وخلق بيئة صفية مميزة ومشجعة وجاذبة من خلال ممارسة مهارات ادارة الصف.
- تنمية قدراتهم على بناء خبرات تعليمية مرتبط بالمهارات الحياتية والأسرية بشكل يساهم في تنمية معارف ومهارات وقيم الطلبة، وفق مستوياتهم التحصيلية المختلفة بما يضمن الاستهداف المباشر لكل مجموعة.
- تمكينهم من التخطيط للموقف التعليمي وتحديد نقطة الاستعداد للتعلم لكل طالب وتقسيمهم لمجموعات حسب مستوياتهم التحصيلية ووضع الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية وأدوات التقويم المناسبة.
- تمكينهم من توظيف الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: التفكير الناقد الإبداعي، وحل المشكلات، والعمل التعاوني بين التلاميذ، والتواصل الفعال، وتعزيز اتجاهاتهم نحو المهنة بما يحفزهم على العطاء، والتغلب على التحديات، وتحسين ممارساتهم من خلال الانفتاح المعرفي مع الواقعية اللازمة في احترام الآخرين، وتقدير جهودهم سواء أكانوا داخل المدرسة أم في إدارات التعليم بمستوياتها المختلفة.
- الالتزام بأخلاقيات المهنة في التعامل مع المتعلمين والزلاء المعلمين والإدارة التعليمية وأولياء الأمور في إطار القيم الإسلامية.

• تمكينهم من آليات المشاركة الفاعلة في فرق التعلم المهني لدعم عمليات التعليم والتعلم، وتخطيط المناهج والتقويم مع معلمي المهارات الحياتية والأسرية، أو معلمي الصف نفسه، أو جملة معلمي المدرسة أو اللجان المعنية بتحسين جودة التعليم.

• تعزيز قدراتهم على المشاركة الفاعلة في قيادة العمل المدرسي في جوانبه المختلفة ووفق معايير الجودة والاعتماد المدرسي.

• تعزيز قدراتهم على تحمل المسؤولية تجاه التحصيل الدراسي لتلاميذهم، والتواصل المثمر مع أولياء الأمور، وتلبية توقعات المجتمع.

الخطة الأكاديمية وعدد ساعات البرنامج:

تتوزع الخطة على مستوى دراسي واحد، ويدرس الطالب ٢٤ ساعة معتمدة.

الدرجة العلمية: يمنح الطالب الذي يجتاز المقررات الدراسية بنجاح درجة (الدبلوم العالي في المهارات الحياتية والأسرية).

٣- إعداد اختبار تحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بالممارسات التدريسية:

تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس تحصيل معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرنامج استثمار الكوادر التعليمية بمدينة حائل للمعارف المرتبطة بالممارسات التدريسية.

صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختبار من متعدد واشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٣٦) مفردة، وذلك على مستويات بلوم المعرفية (تذكر - فهم - تطبيق) وقد وزعت هذه المفردات على الممارسات التدريسية بحيث تقيس المستويات المعرفية المختلفة.

وضع تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار بالصفحة الأولى من صفحات الاختبار، لكي يقرأها كل معلم قبل الاختبار، وروعي فيها الوضوح، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح للاختبار وزمن الاختبار، والهدف منه.

تقدير الدرجة وطريقة التصحيح: تم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خطأ، على أن تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٦) درجة، وهي تساوي عدد مفردات الاختبار، وتم حساب زمن (٣٠) دقيقة.

التحقق من صدق الاختبار: وقد تم تقدير صدق الاختبار باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، على أن يقوم كل محكم بتحديد صلاحية الاختبار للتطبيق، وذلك بغرض التأكد من الصحة العلمية واللغوية للمفردات، وملائمتها للمستوى المعرفي للمقياس، وتم تعديل وحذف بعض المفردات وبلغ عدد المفردات للاختبار (٣٢) مفردة في صورته النهائية.

٤- إعداد بطاقة ملاحظة الأداء للجانب الأدائي للممارسات التدريسية:

وقد تم بناء وضبط بطاقة الملاحظة باتباع الخطوات التالية:

تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة: وهو تحديد قياس الجانب الأدائي للممارسات التدريسية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة حائل خريجي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، من خلال التدريس ببرنامج المهارات الحياتية.

تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة: تضمنت بطاقة الملاحظة ستة أبعاد، هي: (التخطيط لعملية التدريس، صياغة المحتوى، تخطيط وتصميم الأنشطة، استخدام التكنولوجيا الحديثة وأدوات التعلم، توظيف استراتيجيات التدريس، توظيف أساليب التقييم).

صياغة مفردات بطاقة الملاحظة: تم تحديد مفردات بطاقة الملاحظة في عبارات تصف ممارسات التدريسية وقد رُوِيَ في صياغة المهارات الفرعية أن تكون محددة إجرائياً، غير مركبة بحيث تحتوي المفردة الواحدة على أداء أو فعل سلوكي واحد يعبر بدقة عن الممارسة التدريسية المتعلقة ببرنامج المهارات الحياتية.

صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة: تم توفير تعليمات بطاقة الملاحظة، لترشد المعلم القائم بالملاحظة وتوجهه في كيفية استخدامها وتوظيفها، ومن ثم رصد الممارسة التدريسية للمهارات التدريسية المتعلقة بالتدريس ببرنامج المهارات الحياتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل خريجي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة، وتحليل المحاور الرئيسة للبطاقة والتي بلغ عدد محاورها الرئيسة (٦) والفرعية (٥٢) مهارة.

التقدير الكمي لأداء المتدرب:

تم استخدام أسلوب التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة وفقاً لنمط "ليكرت" الرباعي لدرجات التقدير واشتملت البطاقة على أربع خيارات للأداء (مقبول - جيد - جيد جداً - ممتاز).

جدول (١) يوضح تقييم مستوى الأداء

مستوى الأداء			
مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
٢	٣	٤	٥

وبذلك أصبحت الدرجة العظمى لبطاقة الملاحظة (٢٦٠) درجة والدرجة الأدنى (٥٢) درجة.

صدق بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية للممارسات التدريسية: الصدق الظاهري، ولتحقيق ذلك تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لبيان مدى مناسبتها للغرض الذي أعدت من أجله، والوقوف على مدى شمولها للممارسات التدريسية الفرعية، وقد تم تعديل ما تفضل به أعضاء هيئة التدريس من تعديل.

ثبات بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية للممارسات التدريسية: تم التجريب الاستطلاعي على (٣) معلمين للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة نسب الاتفاق، وتم حساب نسبة الاتفاق وعدد مرات الاختلاف، بين هؤلاء الملاحظين؛ لعدد ثلاثة معلمين، بحيث يبدأ الملاحظون معاً وينتهون معاً، ويمكن في هذه الحالة استخدام معادلة كوبر وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢) يوضح معامل الاتفاق بين الملاحظين في تقييم معدل الأداء باستخدام بطاقة الملاحظة.

معامل الاتفاق لمتوسط أداء المعلم	معامل الاتفاق لمتوسط أداء المعلم	معامل الاتفاق لمتوسط أداء المعلم
الأول	الثاني	الثالث
%٧٨	%٨٢	%٨٨

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالات المعلمين الثلاثة يساوي (%٨٨) وهذا يعدّ معامل ثبات مرتفع، وأن بطاقة الملاحظة أصبحت صالحة للاستخدام والتطبيق على عينة البحث كأداة للقياس.

جدول (٣) يوضح مواصفات الوزن النسبي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية.

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	العدد	الوزن النسبي
١	التخطيط لعملية التدريس	٩ : ١	٩	٪١٧,٣١
٢	صياغة محتوى	١٦ : ١٠	٧	٪١٣,٤٥
٣	تطبيق الأنشطة.	٢٥ - ١٧	٩	٪١٧,٣١
٤	استخدام التكنولوجيا الحديثة وأدوات التعلم.	٣٤ - ٢٦	٩	٪١٧,٣١
٥	استراتيجيات التدريس.	٤٣ - ٣٥	٩	٪١٧,٣١
٦	التقويم.	٥٢ - ٤٤	٩	٪١٧,٣١
م	٥٢	٥٢		٪١٠٠

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: أصبحت البطاقة في صورتها النهائية؛ بحيث تكونت من (٥٢) مهارة فرعية موزعة على (٦) مهارات رئيسة، وتبلغ النهاية العظمى للبطاقة بشكل عام (٢٦٠) درجة، والدرجة الصغرى (٥٢)، ودرجة مستوى الأداء المرغوب (٢٠٨).

٥- بناء مقياس الكفاءة الذاتية:

تعد عملية تنمية الكفاءة الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل خريجي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من أهم الأهداف التعليمية، وقد تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية ليلائم معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل طبقاً للخطوات التالية:

الهدف من المقياس: التعرف على مدى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل من تحديد وإدراك المواقف المرتبطة بدافع الإنجاز لديهم، وتحقيق أهداف برنامج الاستثمار الأمثل لهم.

تم بناء المقياس بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، مثل: دراسة كلٍّ من (Arslan, 2017؛ بدرية الرواحية، ٢٠١٦؛ معن الجيوري، ٢٠١٥؛ Mojavezi & Tamiz, 2012).

صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة مفردات المقياس في صورة مواقف حقيقية تتضمن كفاءة ذاتية، والتي سبق تحديدها وأخذ الرأي فيها عن طريق الاختيار حسب رؤية المعلم ورأيه من بين خمسة اختيارات مختلفة لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل.

تحديد محاور المقياس: تمت مراجعة البحوث والدراسات السابقة بهدف تحديد المحاور، وقد تمّ تحديد أربعة أبعاد يمكن من خلالها تقدير مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل وهي: البعد الانفعالي، ويتكون من (١١) مفردة، والبعد الاجتماعي يتكون من (١٠) مفردات، وبعد الثقة بالذات ويتكون من (١١) مفردة، وبعد الكفاءة الأكاديمي ويتكون من (١١)، مفردة وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من (٤٣) عبارة وزعت على أربعة محاور.

تعليمات المقياس: تم صياغة مجموعة من التعليمات توضح من خلالها الهدف من المقياس، وطريقة الإجابة عنه وشملت على مثال توضيحي لطريقة الحل.

تحديد مستويات المقياس: تم اتباع طريقة التقديرات المجمعّة، والتي تعتمد على تحديد بدائل الاستجابة في ضوء متصل خماسي، ويتكون المقياس من مجموعة من العبارات التي تقيس الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل، ويطلب من المعلمين الاستجابة على كل عبارة بإحدى الاستجابات التالية: (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً).

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية: تُحسب العلامة في ضوء التقدير الذي يختاره المعلم متمثلاً بالدرجة المخصصة لذلك (صفر، ١، ٢، ٣، ٤)، وقد طُبّق هذا السلم الخماسي على جميع عبارات أداة الدراسة التي تمّت صياغتها بصورة إيجابية، أمّا العبارات المصاغة بصورة سلبية فقد صححت بطريقة معكوسة، ونُحصل على درجة المقياس بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس.

صدق المقياس: تم بناء المقياس في صورته الأولية من (٤٣) فقرة لأربعة أبعاد للكفاءة الذاتية وعرضها على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم، وعند استعراض آراء المحكمين وجد بعض التعديلات على بعض العبارات، وحُذفت عبارات معينة واستُبدلت بأخرى أكثر وضوحاً من السابقة، وأدخلت التعديلات التي اتفق عليها حسب آراء المحكمين فأصبح عدد المفردات (٤٠) مفردة لأربعة أبعاد.

ثبات المقياس: وتم حساب ثبات المقياس بحساب معامل الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٧) وهذا يدل على أن المقياس يتصف بدرجة مقبولة من الثبات تُمكن من استخدامه لجمع البيانات في البحث الحالي.

تحديد زمن المقياس: وبلغ متوسط الزمن للمقياس (٢٠) دقيقة + (٥) دقائق لقراءة التعليمات وبذلك يكون الزمن الكلي (٢٥) دقيقة.

إعداد الصورة النهائية للمقياس: بانتهاء الخطوات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للاستخدام والتطبيق وتكون في صورته النهائية من (٤٠) مفردة لقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الجزء الأول: ما فاعلية المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟

وللتحقق من صحة الفرض الأول، الذي نص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي للممارسات التدريسية".

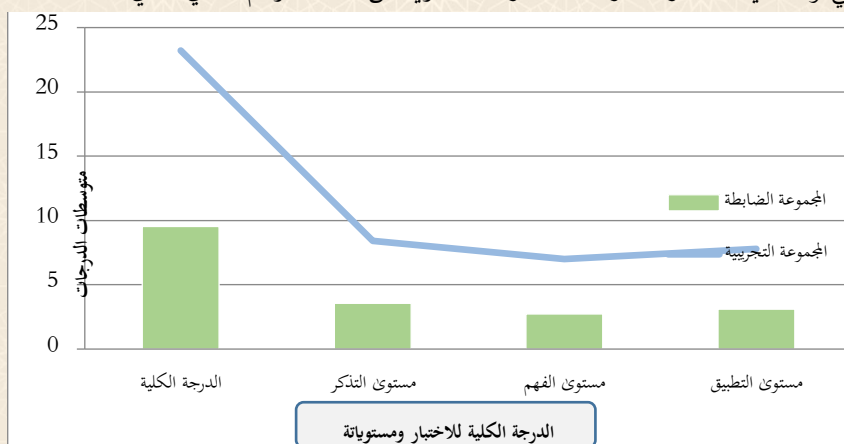
وللتحقق من صحة الفرض الأول استخدام الباحث اختبار "ت" للفرق بين متوسطي مترابطين باستخدام برنامج (SPSS. V 26) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الممارسات التدريسية المعرفي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الممارسات التدريسية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	d	مستوى الدلالة
التذكر	القبلي	٢٨	٣,٥٧١	١,٢٣٠١	١٩,٨١٤	٣,٧٤ كبير	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢٨	٨,٤٢٨	٥٠٣٩٠			
الفهم	القبلي	٢٨	٢,٧٥٠	٨٤٤٣٠	١٩,١٤٦	٣,٦١ كبير	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢٨	٧,٠٠٠	٧٦٩٨٠			

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	d	مستوى الدلالة
التطبيق	القبلي	٢٨	٣,١٠٧	١,٠٣٠٦	٢٣,٤٤٤	٤,٤٣ كبير	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢٨	٧,٧٨٥	٥٦٨١٠			
المجموع الكلي	القبلي	٢٨	٩,٥٣٥	١,٣٧٣٨	٣٦,٨٦١	٦,٩٦ كبير	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢٨	٢٣,٢١٤	١,١٣٣٨			

باستقراء النتائج التي يعرضها الجدول السابق، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة على حده، وفي المجموع الكلي، والفرق لصالح التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي للممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرامج الاستثمار الأمثل "المهارات الحياتية"، ويتضح من خلال الجدول السابق أنه يمكن قبول رفض الفرض الأول، وهو: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي للممارسات التدريسية، وقبول الفرض البديل. ويمكن توضيح الفرق بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الممارسات التدريسية المعرفي من خلال الرسم البياني التالي:



شكل (١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الممارسات التدريسية المعرفي.

تفسير النتائج المتعلقة لاختبار الممارسات التدريسية:

أ. يمكن تفسير السبب في ارتفاع متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الممارسات التدريسية المعرفي في المستويات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار الممارسات التدريسية، وفي مستوى التذكر والفهم والتطبيق إلى التالي:

١. أن معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث تم التدريس لهم باستخدام برنامج المهارات الحياتية واستخدام مهارات بيئية وحياتية وبحث المعلمين على شبكة الإنترنت، وهذه الطريقة تعمل على حصول المعلمين على المعرفة بأنفسهم ويتم فيها قيامهم بمهام تعليمية تساعدهم في الحصول على المعرفة بأنفسهم، مما أدى إلى ارتفاع متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية في مستوى التذكر والفهم والتطبيق.

٢. اهتمام أفراد العينة بالتكنولوجيا ودمجهم في البحث والتقصي من خلال دروس ومحاضرات البرنامج اعتماداً على استشارة تفكيرهم، للتوصل إلى حلول المهام والمشكلات الحياتية المطروحة عليهم.

٣. عمل معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في مجموعات تعاونية وتشاركية أدى إلى زيادة فرص التفاوض في المعاني المشتركة للمفاهيم التدريسية المجردة، مما جعل هذه المفاهيم أكثر تمايزاً ووضوحاً في البنية المعرفية لمعلمي المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات، مثل: (Adewale, 2009؛ Bjekic, et al, 2010؛ طيبه بنت الزيندي، ٢٠١٣؛ حسن النجار، ٢٠١٥؛ محمد السحاري، ٢٠١٨؛ العمراني، ٢٠٢٠؛ العزي، ٢٠٢١).

وللإجابة على الجزء الثاني من السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: ما فاعلية المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (t-test) (عزت عبد الحميد، ٢٠١١)، لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية للمتدربين برنامج الاستثمار (المهارات الحياتية) ، وتلخص نتائج هذه المعالجة الإحصائية كما في الجدول الآتي:

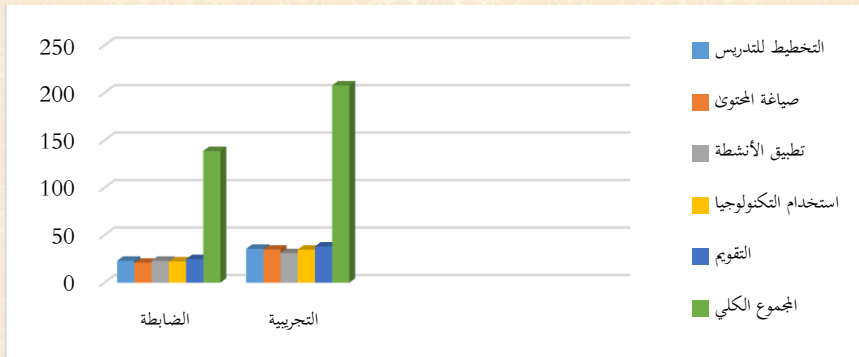
جدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات معلمي المرحلة الابتدائية المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية.

أبعاد بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة ومستوى d
التخطيط لعملية التدريس	القبلي	٢٨	٢٣,١٤٢٩	٤,٥٧٦٢	٨,٩٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٦٩ حجم تأثير كبير
	البعدي	٢٨	٣٥,٠٧١٤	٣,٧٥٠٨			
صياغة محتوى	القبلي	٢٨	٢١,٠٧١٤	٣,١١٤٢	١٢,٤١١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٢,٣٤ حجم تأثير كبير
	البعدي	٢٨	٣٤,٨٩٢٩	٢,٦٧٦٥			
تطبيق الأنشطة.	القبلي	٢٨	٢٣,١٤٢٩	٦,٦٩٢٨	٨,٤٥٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٥٩ حجم تأثير كبير
	البعدي	٢٨	٣١,١٤٢٩	٣,٦٢٤٤			
استخدام التكنولوجيا الحديثة وأدوات التعلم.	القبلي	٢٨	٢٢,٤٢٨٦	٥,٢٥٩٤	٩,٧٥٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٨٤ حجم تأثير كبير
	البعدي	٢٨	٣٤,٨٥٧١	٣,٣٤١٢			
استراتيجيات التدريس.	القبلي	٢٨	٢٤,١٤٢٩	٥,٤٠٧٢	٧,٣١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٣٤ حجم تأثير كبير
	البعدي	٢٨	٣٣,٧٥٠٠	٤,٤٩٣٨			
التقويم	القبلي	٢٨	٢٤,٨٥٧١	٤,٦٩٦٠	١٢,٢٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٢,٣٢ حجم تأثير كبير
	البعدي	٢٨	٣٨,٢١٤٣	٣,٢٤٧٣			
الدرجة الكلية	القبلي	٢٨	١٣٨,٧٨٥	١٢,٣٧٧	٢١,٦٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٤,٠٨ حجم تأثير كبير
	البعدي	٢٨	٢٠٧,٩٢٨	١١,٨٧٨			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٢١,٦٠٧)؛ أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي

درجات معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرنامج المهارات الحياتية؛ في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لصالح التطبيق البعدي.

وعلى ما جاء بالجدول السابق يتم رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لصالح التطبيق البعدي. ويمكن توضيح الفرق بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل شق المهارات الحياتية للجانب الأدائي للممارسات التدريسية في التطبيق القبلي والبعدي من خلال الرسم البياني التالي:



شكل (٢) تمثيل بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الممارسات التدريسية

تفسير ومناقشة النتائج المرتبطة ببطاقة ملاحظة أداء الممارسات التدريسية:

يمكن تفسير السبب في ارتفاع متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرنامج المهارات الحياتية "الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية" في الدرجة الكلية لبطاقة أداء الممارسات إلى التالي:

١- ممارسة المعلمين "مجموعة البحث" للأنشطة التدريسية والمهارات التي وفرها الباحث داخل البرنامج وتفاعلهم مع مصادر التعلم المتنوعة في عرض وتناول محتوى البرنامج، قد أتاح للمعلمين أكثر من حاسة في عملية الأداء التدريسي، والخروج من النمط التقليدي في أداء مهارات التدريس،

وسمح هذا الأسلوب لكل معلم أن يسير في أدائه التدريسي وفق سرعته الذاتية ووفق قدراته واستعداداته ومهاراته، كما ساعد على إثارة انتباه المعلمين، وزيادة دافعيتهم لممارسة هذه الأداءات التدريسية ومن ثم تحقيق أداء تدريسي أفضل.

٢- ساهم التدريب ببرنامح المهارات الحياتية في خلق فرص إيجابية داخل الصف الدراسي بين المدرب ومعلم المرحلة الابتدائية، مما أدى إلى حدوث تدريب أكثر فعالية على مخرجات التعلم واكتساب الممارسات التدريسية، وتنمية الأداء التدريسي لديهم.

٣- ساعد التدريب ببرنامح المهارات الحياتية على ربط خبرات المعلمين وممارساتهم التدريسية وفهم أعمق للمحتوى العلمي وكيف يمكن التغلب على الطرق التقليدية، ومسايرة التقدم العلمي في كل المجالات العلمية وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتأتى نتائج البحث متفقة مع نتائج كل من: (Adewale, 2009؛ Bjekic, et al, 2010؛ طيبة بنت الزنيدي، ٢٠١٣؛ محمد السحاري، ٢٠١٨؛ الشمري ٢٠١٩؛ العمراني، ٢٠٢٠؛ العزي، ٢٠٢١).

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث وهو: ما فاعلية برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل؟ وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية."

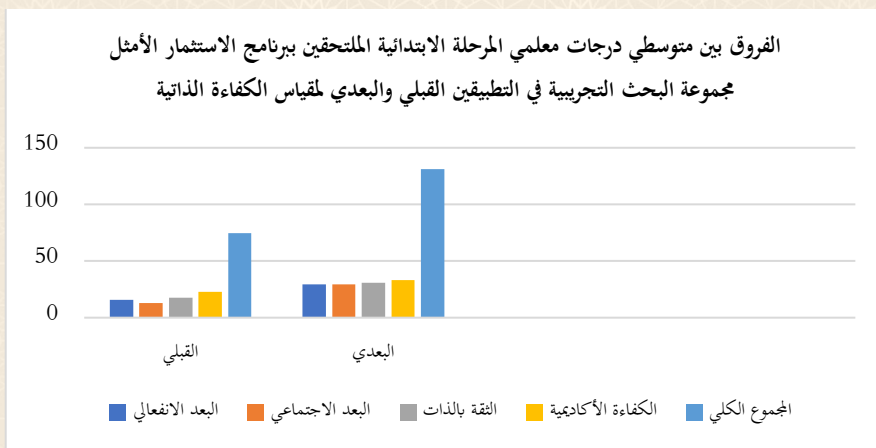
وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (t-test)، لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرنامح الاستثمار (المهارات الحياتية) "، وتتلخص نتائج هذه المعالجة الإحصائية كما في الجدول الآتي:

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في كل من التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الكفاءة الذاتية

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية	المقياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة ومستوى d
الانفعالي	قبلي	٢٨	١٥,٥٠٠	٦,٨٠١٤	١٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٨٩ حجم تأثير كبير
	بعدي	٢٨	٢٩,٣٥٧	٩,٧١٥٢			
الاجتماعي	قبلي	٢٨	١٢,٧٨٥	٥,٠٨٧٠	١٥,٧٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٢,٩٧ حجم تأثير كبير
	بعدي	٢٨	٢٩,٢٥٠	٩,٢٣٢٠			
الفئة بالذات	قبلي	٢٨	١٧,٦٤٢	٨,٣٠٠٨	١٠,٠٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٩٠ حجم تأثير كبير
	بعدي	٢٨	٣٠,٨٥٧	٤,١٧٨٥			
الكفاءة الأكاديمية	قبلي	٢٨	٢٢,٦٦٦	٥,٣٧٨٤	٨,٨٩٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٦٨ حجم تأثير كبير
	بعدي	٢٨	٣٢,٩٥٨	٢,٨٥١٠			
المجموع	قبلي	٢٨	٧٤,٧٩١	٦,٨٧١٣	٢٨,٨١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥,٤٤ حجم تأثير كبير
	بعدي	٢٨	١٣١,٠٠٠	٤,٦٩٩٦			

ويتضح من النتائج التي يعرضها الجدول السابق، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، والفرق لصالح التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، لذلك يتم رفض الفرض الثالث للبحث والذي ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية" وقبول الفرض البديل والذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي".

ويمكن توضيح دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية المتحقيقين ببرنامج الاستثمار الأمثل مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية من خلال الرسم البياني التالي:



شكل (٣) التمثيل البياني لمتوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية.

مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بمقياس الكفاءة الذاتية: يرجع الباحث تحقيق تلك النتائج

إلى الأسباب الآتية:

- ١- ربما يمكن تفسير ذلك من خلال الرجوع إلى طبيعة برنامج المهارات الحياتية وممارسة المعلمين "مجموعة البحث" للأنشطة التعليمية التي وفرها الباحث داخل البرنامج وتفاعلهم مع مصادر التعلم المتنوعة في تجميع مجموعة الوسائط المتعددة التي تخدم البرنامج والرجوع إليه وقت الحاجة إليه، قد أتاح للمعلمين أكثر من حاسة في عملية التعلم، والخروج من النمط التقليدي في التدريس، وسمح هذا الأسلوب لكل متعلم أن يسير في التعلم وفق سرعته الذاتية ووفق قدراته واستعداداته وميوله، كما ساعد على إثارة انتباه معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرنامج الاستثمار، وزيادة كفاءتهم لممارسة هذه الأنشطة التعليمية ومن ثم تحقيق تعلم أفضل.
- ٢- التدريس بمساعدة المهارات الحياتية الواقعية خلق فرص إيجابية داخل الصف الدراسي بين الباحث والمعلمين، مما أدى إلى حدوث تعلم أكثر فعالية على مخرجات التعلم واكتساب الممارسات التدريسية، وتنمية الكفاءة الذاتية لديهم.

٣- التعلم بالمهارات الحياتية ساعد على ربط خبرات المعلمين عن واقع التدريس للمواد الجديدة، وفهم أعمق للمحتوى العلمي وكيف يمكن التغلب على التغيرات التكنولوجية والسرعة التكنولوجية التي نعيشها في هذا العصر.

٤- التدريس بمساعدة المهارات الحياتية ساهم في تنمية شعور المعلمين بالمسؤولية نحو المقررات الجديدة التي سيقومون بتدريسها، والرغبة والإصرار والمثابرة من خلال استخدام كافة أجهزة التكنولوجيا لإدراك الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمحافظة على مستوى التقدم ومسيرة العصر وإتقان العمل.

وتأتى نتائج البحث متفقة مع نتائج دراسة كل من (Arslan, 2017؛ بدرية الرواحية، ٢٠١٦؛ معن الجيوري، ٢٠١٥؛ سعاد الوائلي، وجهاد علاء الدين، ٢٠١٣؛ Mojavezi & Tamiz, 2012).

ملخص النتائج

- ١- وجود فرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث قبلياً وبعدياً في اختبار الجانب المعرفي بشكل عام، ومستوياته: "تذكر، فهم، تطبيق" لصالح التطبيق البعدي".
- ٢- وجود فرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لصالح التطبيق البعدي".
- ٣- وجود فرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث قبلياً وبعدياً في مقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي".

التوصيات

يتم اقتراح التوصيات الآتية في ضوء إجراءات البحث وما أسفر عنه من نتائج:

- ١- تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية بالمملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠؛ بحيث تستهدف تنمية قدرات المعلمين على دمج التكنولوجيا وأدواتها وتطبيقاتها الإلكترونية والافتراضية في عملية تدريس المحتويات العلمية واستحداث تخصصات جديدة.
- ٢- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية والتعليم العام بالمملكة؛ بغرض تنمية قدراتهم على دمج المهارات الحياتية في التدريس، وتنمية ممارساتهم التدريسية وتحسين أدائهم التدريسي.

٣- تنفيذ ورش فنية لمعلمي المرحلة الابتدائية والتعليم العام بالمملكة على كيفية تخطيط الدروس وتنفيذها وتقومها بالمهارات الحياتية كأحد أهم تطبيقات برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

٤- الاستفادة من اختبار تحصيل المعارف المرتبطة بممارسات التدريس لقياس مستوى تمكن المعلمين من المعارف المرتبطة بممارسات التدريس، وأيضا بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية، والتعرف على ومقياس الكفاءة الذاتية.

٥- إفادة المهتمين بتطوير برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بالمملكة بتصوير مقترح لتطوير برنامج المهارات الحياتية بما يتواءم من التطور الحادث في المجتمعات الدولية والرؤى العالمية، للوصول لأداء تدريسي عالي الجودة ذي كفاءة ذاتية تتواءم مع رؤية المملكة المستقبلية.

المقترحات:

في ضوء متغيرات البحث؛ يتم اقتراح إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

- ١- دراسة فاعلية استخدام برنامج التفكير الناقد في تنمية الجدارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.
- ٢- إجراء دراسة حول متطلبات تطبيق برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية ببرامجه وتقنياته المختلفة وتنمية مهارات التدريس الإلكتروني من خلاله لمعلمي التعليم العام المختلفة.
- ٣- تصور مقترح لتطوير برنامج التدريب الميداني بكليات التربية بالمملكة في ضوء فلسفة ومبادئ برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.
- ٤- تطوير محتوى مقررات طرق التدريس بكليات التربية بالمملكة في ضوء برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وأثرها في تنمية الممارسات التدريسية عبر الفصول والمعامل الافتراضية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد حسين عبد المعطى، دعاء محمد مصطفى (٢٠٠٨). المهارات الحياتية، القاهرة: دار السحاب.
- أحمد عبد الله حمود العزي (٢٠٢١). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم في تحسين الممارسات التدريسية ومهارات القيادة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية". مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث، غزة.
- الأكلي، مفلح دخيل (٢٠١٤) المرجع الحديث في تدريس التربية الإسلامية المفاهيم والتطبيقات، ط ١، الرياض، مكتبة الرشد.
- بدرية محمد الرواحية (٢٠١٦). التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوي، سلطنة عُمان.
- تسنيم مصطفى العالم؛ ومنى حسن العمراني (٢٠٢٠). "فاعلية الفصل المعكوس والويب كويست في اكتساب مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التفاعلي لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٣٤. دمج ٨٢، ٨٨٦-٩٠٨.
- تغريد عمران، عفاف صبحي، رجاء الشناوي (٢٠٠١). المهارات الحياتية، القاهرة: زهراء الشرق.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠). "استراتيجيات التدريس والتعلم"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جهاد عماد الدين وهيب (٢٠١٦). "فاعلية مدخل تحليل المهام في تنمية المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المعاقين عقلياً"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- حسام محمد مازن (٢٠٠٢). "نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة"، المؤتمر العلمي الرابع عشر ٢٤-٢٥ يوليو، بجامعة عين شمس: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، دار الضيافة، المجلد (١)، ٢٥: ٧٢.
- حسن ابو عزيز النجار (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاهات نحو لدى معلمي المرحلة الثانوية بغزة.
- خديجة أحمد نجحت (٢٠٠٠). "فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية دراسة ميدانية على تلاميذ بعض كليات جامعة حلوان"، المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي والمجتمع في الفترة من (٢١: ٢٢)، نوفمبر.
- رانيا عبد السمیع يوسف (٢٠١٩). "فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير المنطقي والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ كلية الهندسة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- زيدان السراطوي، صفاء قراقيش (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١١)، ١: ٣٨.
- سعاد عبد الكريم الوائلي، وجهاد محمود علاء الدين (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٠ (٢)، ١٦٨٨: ١٧٠٨.
- السيد عبد الوهاب سند الفولي (٢٠١٧). "فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية في مادة الدواجن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الزراعية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

- شفيق علاونة، ومعاوية أبوغزال (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطويرية، مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٤)، ٢٨٥: ٣١٧.
- طيبة بنت عبد الرحمن الزيندي (٢٠١٣). "دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالسعودية.
- فتحي محمد الزيات (٢٠٠١). علم النفس المعرفي، ط١، ج٢، دار النشر للجامعات: القاهرة.
- فراس طلافحة، الحمران محمد (٢٠١٣). أثر تدريس وحدة تعليمية وفقاً لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٧ (٦)، ١٢٣٣: ١٢٦٦.
- فؤاد عياد، هدى سعد الدين (٢٠١٠). "فاعلية تصور مقترح لتضامن بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين"، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (١٤)، العدد (١)، ١٧٤: ٢١٨.
- اللؤلؤ، احسان واللؤلؤ، فتحية (٢٠٠٥) تدريس العلوم، الجامعة الإسلامية. غزة
- ماجد بن سالم الغامدي (٢٠١١). "فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لتلاميذ الصف الثالث المتوسط"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية - بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ماجدة حبشي (٢٠٠٦). الممارسات التدريسية لدى التلاميذ معلمي العلوم وعلاقتها ببرامج الإعداد المهني. المؤتمر الدولي العلمي السابع بكلية التربية جامعة الفيوم. الفيوم.
- محمد أبوهاشم حسن (٢٠٠٣). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، مجلة كلية التربية، ع٢٥٤، الزقازيق.
- محمد عبد الفتاح عجمو (٢٠١٢). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينيين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- محمد عوض محمد السحاري (٢٠١٨). "برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المستند للدماغ وأثره على تطوير الممارسات التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى تلاميذ التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد". المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- مروة محمد الباز (٢٠١٨). "فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة" مجلة التربية العلمية، مصر، ١٦ (٢)، ١٦٠-١١٣.
- المطرفي حنين بنت صالح بن مصلح (٢٠٢٠). "برنامج إلكتروني مقترح عبر الإنترنت في تنمية مهارات تدريس الرياضيات"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع٧٢٣٣، ٦٣ - ٩٤.
- المملكة العربية السعودية مجلس شؤون الجامعات (١٤٤٣-٢-٣).
- هدي الخلايلة (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥ (١)، ١: ٢٤.
- وجيه المرسي أولبين (٢٠١١). "تدريس الأدب من خلال الحاسوب والمواقع الإلكترونية":

ولاء محمد صلاح الدين (٢٠١٦). "فاعلية وحدة دراسية مقترحة لتنمية الأداء التدريسي النمطي للتفكير والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب معلم الفلسفة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٠١٢٤، أبريل، ١٥٣: ٢٠٧.

ياسر محمد الباجورة (٢٠١٦) "فاعلية الحرائط الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

اليامي، هادية علي (٢٠١٨) رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، المجلد (٢) العدد (٢٦)، ٣٢-٤٩.

ترجمة المراجع العربية:

- Ahmed Hussein Abdel Moaty, Doaa Mohamed Mustafa (2008). Life skills, Cairo: Dar Al-Sahab.
- Ahmed Abdullah Hammoud Al-Ezzi (2021). The effectiveness of a training program based on international educational technology standards in improving teaching practices and professional leadership skills of Arabic language teachers at the secondary level. Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center, Gaza.
- Al-Aklabi, Muflih Dakhil (2014) The Modern Reference in Teaching Islamic Education Concepts and Applications, 1st edition, Riyadh, Al-Rushd Library.
- Badriya Muhammad Al-Rawahiyya (2016). Professional adjustment and its relationship to perceived self-efficacy among a sample of employees in the Directorate General of Education in Dakhla Governorate, unpublished master's thesis, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
- Tasneem Mustafa Al-Alam; and Mona Hassan Al-Omrani (2020). The Effectiveness of the Flipped Classroom and Web Quest in Acquiring Interactive Electronic Content Design Skills for Students of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. P3. Merge 82, 886-908.
- Taghreed Omran, Afaf Sobhi, Rajaa Al-Shinawi (2001). Life skills, Cairo: Zahraa Al-Sharq.
- Jaber Abdel Hamid Jaber (2000). "Teaching and Learning Strategies", Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Jihad Emad El Din Wahib (2016). "The Effectiveness of the Task Analysis Approach in Developing Life Skills and the Attitude Toward Science Subject for Students with Mentally Disabled," an unpublished master's thesis, Faculty of Education, Mansoura University.
- Hossam Mohamed Mazen (2002). A proposed model to include some life skills in the educational curriculum system within the framework of the concepts of performance and total quality.
- Hassan Abu Aziz Al-Najjar (2015). The effectiveness of a training program in developing electronic teaching skills and attitudes towards secondary school teachers in Gaza. • Khadija Ahmed Bakhit (2000). "The effectiveness of university studies in developing some life skills, a field study on students of some faculties of Helwan University", the seventh national conference of the Center for the Development of University Education and Society, from (21:22), November.
- Rania Abdel Samie Youssef (2019). The effectiveness of using the electronic achievement file in developing logical thinking skills and self-efficacy among students of the Faculty of Engineering, Master Thesis, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University.
- Zidan Al-Sartawi, Safaa Qaraqish (2016). The self-efficacy of general education teachers in teaching students with learning disabilities, Journal of Special Education and Rehabilitation, 3 (11) , 1: 38.
- Suad Abdul Karim Al-Waeli, and Jihad Mahmoud Alaa El-Din (2013). Perceived Self-Efficacy and Efficient Instructional Practices as Predictors of Teachers' Job Satisfaction, Educational Science Studies, University of Jordan, 40 (2) , 1688: 1708.

- Mr. Abdul Wahab Sanad Al-Fouli (2017). The effectiveness of the problem-centered learning strategy in developing some scientific concepts and life skills in poultry for agricultural secondary school students. Master's thesis, Faculty of Education, Tanta University.
- Shafiq Alawneh, and Moawiya Abu Ghazal (2010). School justice and its relationship to perceived self-efficacy among a sample of basic school pupils in Irbid governorate: an evolutionary study, Damascus University Journal, 26 (4) , 285: 317.
- Taiba bint Abd al-Rahman al-Zunaidi (2013). "The Role of the Science Course in Developing Life Skills for Intermediate School Pupils," Unpublished Master Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Fathi Mohammed Al-Zayyat (2001). Cognitive Psychology, 1st Edition, Part 2, Universities Publishing House: Cairo.
- Firas Talafha, Al-Hamran Muhammad (2013). The effect of teaching an educational unit according to the cognitive-emotional interaction model on developing the perceived self-efficacy of tenth grade students, An-Najah University Journal for Research (Human Sciences) , 27 (6) , 1233: 1266.
- Fouad Ayad, Hoda Saad El-Din (2010). "The Effectiveness of a Proposed Visualization of the Solidarity of Some Life Skills in the Technology Course for the Tenth Grade Basic in Palestine", Al-Aqsa University Journal, Volume (14) , Issue (1) , 174: 218.
- Lulu, Ihsan and Lulu, Fathia (2005) Teaching Sciences, Islamic University. Gaza
- Majid bin Salem Al-Ghamdi (2011). "The Effectiveness of Educational Activities in Developing Life Skills in the Hadith Course for Third Intermediate Grade Pupils," Unpublished Master Thesis, College of Social Sciences - Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Magda Habashi (2006). Teaching practices of students science teachers and their relationship to the vocational preparation program. Seventh International Scientific Conference, Faculty of Education, Fayoum University. Fayoum.
- Muhammad Abu Hashim Hassan (2003). Dimensional analysis indicators of self-efficacy research in the light of Bandura's theory, Journal of the College of Education, p. 25, Zagazig.
- Mohamed Abdel Fattah Ajwa (2012). The predictive ability of self-efficacy, job satisfaction, and self-regulation in the job identity of Palestinian teachers, unpublished doctoral thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Muhammad Awad Muhammad Al-Sahari (2018). A proposed training program based on brain-based learning and its impact on the development of teaching practices, the development of scientific concepts, and the attitude towards the teaching profession among field education students at the College of Education at King Khalid University. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University.
- Marwa Muhammad Al-Baz (2018). "The Effectiveness of a Training Program in STEM Education for Developing the Depth of Knowledge, Teaching Practices, and Design Thinking for Science Teachers in Service," Journal of Science Education, Egypt, 16 (2) , 160-113.
- Al-Matraqi Haneen Bint Saleh Bin Musleh (2020). A proposed electronic program via the Internet in developing the skills of teaching mathematics, Reading and Knowledge Journal, Ain Shams University, p. 723, 63-94.
- Kingdom of Saudi Arabia Council of Universities Affairs (1443-2-3).
- Huda Al Khalayleh (2011). Self-efficacy of teachers and female teachers of Zarqa Governorate schools in the light of some variables, An-Najah University Journal for Research (Human Sciences) , 25 (1) , 1: 24.
- Wajih Al-Mursi Abu Laban (2011). "Teaching literature through computers and websites", (1) , <http://Kenanonline.Com/Users/Wageehelmorssi/Posts/268330..>
- Walaah Mohamed Salah El-Din (2016). "The effectiveness of a proposed study unit for developing the teaching performance of stereotypical thinking and the attitude towards the teaching

- profession of the student teacher of philosophy.” The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Ain Shams University, Issue 2124, April, 153: 207.
- Yasser Mohamed Elbagoura (2016) "The effectiveness of electronic maps in teaching social studies to develop life skills among primary school students", unpublished master's thesis, Faculty of Education, Benha University.
- Al-Yami, Hadia Ali (2018) a future vision for the development of education in the Kingdom in light of the Kingdom's vision 2030 AD. Journal of Educational and Psychological Sciences, Gaza National Research Center, Volume (2) , Issue (26) , 32-49.

المراجع الأجنبية:

- Adewale, G. (2009): Effectiveness of Non – formal Education Program in Nigeria: How Competent are the Learners in Life Skills, ERICNO. EJ864438.
- Arslan, A. (2017). Self – efficacy as predictor of collective self- efficacy among preschool teachers in Turkey, Educational Research and Reviews, 12 (8) , 513 – 517.
- Bandura, A. (1997). Self - Efficacy, The Exercise of Control. Stanford University. New York; W. H. Free Man & Company.
- Bjekic, Dragana, . Krneta Radojka& Milosevic, Danijela (2010): "Teacher Education From E-learner To E-Teacher: Master Curriculum," The Turkish Online Journal Of Educational Technology - January, V.9, Issue 1, P202-212.
- Cauthen, I.& Halpin. j. (2011) Digital teaching and Professional Development. Center for digital education's, Special Report. Vo12, issue1.
- Hamilton, R. bRosenberg, J. and Akcaoglu, M. (2016) The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. TechTrends, Washington60.5 (Sep2015):433-441.
- Hanley, G. et. Al. (2007): Evaluation of A classwide Teaching program for Developing Preschool Life Skills. ERICNO. EJ7676.
- Michailidou, A. & Econnimides, A. A. (2005). E learn: Towards a Collaborative Educational Virtual Environment. J. of Information Technology Education, 2, 131- 152.
- Sharp, A., Brandt, L., Tuft, E, & Jay, S. (2016). Relationship of self – efficacy and teacher knowledge for prospective Elementary Education Teachers, Universal Journal of Educational Research, 4 (10) , 2432 – 2439.



**جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير
الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية**

**Quality of Social Life and its Relationship to
Self-esteem among Students with
Intellectual Disabilities**

إعداد

د. مها بنت سعود البليهد

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بجامعة الجوف

Dr. Maha Saud Al-Bulayhid

Assistant Professor of Special Education

At Al Jouf University

DOI: 10.36046/2162-000-015-002

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة البحث من (٨٨) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة والشديدة، شمل (٥٣) أنثى و (٣٩) ذكراً بمرحلة المراهقة في منطقة الجوف، واستخدم البحث مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة الاجتماعية متوسط لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية منخفض، واتضح وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة الاجتماعية: الرفاهية الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية، الوصول الشامل إلى الأماكن المجتمعية، التمكين الاجتماعي، تعود لاختلاف متغيرات: (الجنس، العمر الزمني، درجة الإعاقة الفكرية)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة الاجتماعية: الرفاهية الاجتماعية، التمكين الاجتماعي، تعود لاختلاف متغير: (درجة الإعاقة الفكرية)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي: العلاقات الاجتماعية، الوصول الشامل إلى الأماكن المجتمعية باختلاف متغير (درجة الإعاقة الفكرية).

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الاجتماعية، تقدير الذات، التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

Abstract

The research aimed to identify the quality of social life and its relationship to self-esteem among students with intellectual disabilities. The study followed the descriptive analytical approach. The research sample consisted of (88) adolescent students with mild, moderate and severe intellectual disabilities from Al Jouf region, including (53) females and (39) males. The research used the Quality of Social Life Scale for Students with Intellectual Disabilities and the Self-Esteem Scale for Students with Intellectual Disabilities. The findings showed that the level of the quality of social life is average among students with intellectual disabilities and that the level of self-esteem among students with intellectual disabilities is low. There was a correlation between the quality of social life and self-esteem among students with intellectual disabilities. The findings also showed that there were no statistically significant differences in the dimensions of quality of social life: social well-being, social relations, universal access to community places, and social empowerment, due to the difference in the variables (sex, age, and degree of intellectual disability). It was also revealed that there were statistically significant differences in the dimensions of quality of social life (social well-being and social empowerment) due to the difference in the variable of (intellectual disability degree). In addition, there were statistically significant differences in the dimensions of social relations and universal access to community place with the difference in the variable of (the degree of intellectual disability).

Keywords: Quality of Social Life, Self-esteem, Students with Intellectual Disabilities.

المقدمة

تعدُّ جودة الحياة مطلبًا عصريًا، وتهدف لتحسين الحياة المعيشية، وتحقيق الضرورات الأساسية؛ لتلبية مختلف الحاجات المادية والمعنوية، والمحققة للبقاء الإنساني بجودة عالية (بوتي وبرقيقة، ٢٠٢٠؛ Morisse et al., 2013)، ويُعبّر عن الجانب الاجتماعي من مجمل الجوانب ذات العلاقة بجودة الحياة بجودة الحياة الاجتماعية (عليان، ٢٠١٤)، وتقاس جودة الحياة الاجتماعية من خلال مؤشرات: جودة العلاقات الشخصية، والاندماج الاجتماعي، والمشاركة الفعالة في المجتمع، وتنعكس على جملة من الفوائد للأشخاص والمحيطين بهم (Schalock, 2004).

وتتأصل مؤشرات جودة الحياة بتحقيق جملة من الفوائد لذوي الإعاقة تحديدًا، حيث تؤدّي إلى تحسين الأوضاع التعليمية والصحية والاجتماعية لهم (Morisse et al., 2013)، وترتبط جودة الحياة بالجانب الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية، حيث يعدُّ الدمج الاجتماعي والمشاركة عاملاً مهمًا في تحسين جودة الحياة؛ باعتبارها مؤشرًا لاندماجهم في المجتمع، وتمتعهم بكافة الحقوق، كما أنها تدعم جوانب شخصية واجتماعية متنوعة ومتعددة لهم (InésHeras et al., 2021؛ Schalock et al., 2002).

وتعدُّ جودة الحياة مفهومًا تم تبينه من مختلف التخصصات النظرية والتطبيقية، وساهمت العلوم التربوية بمحاولة فهم وتحديد المتغيرات التي تؤثّر على جودة الحياة، وقد برز مفهوم الذات والمصطلحات ذات العلاقة به كأحد أبرز المتغيرات التي نالت الاهتمام العلمي؛ في محاولة لفهم تأثيرها على جودة الحياة (بوتي وبرقيقة، ٢٠٢٠)، ومن الدراسات التي تناولت جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة (Bertelli et al. (2019)، ودراسة (Santoro (2018)، ودراسة (Kocman & Weber (2020)، حيث تتأصل جودة الحياة بالتعبير عن الإدراك الذاتي، وتقدير الذات الإنسانية بمحددات جودة الحياة، فالحياة الجيدة بالنسبة للإنسان تتأثّر بحدود تقديره ومنظوره الشخصي، وبالتالي فإن جودة الحياة تنعكس في جوانب متعددة كتقدير الشخص لذاته وكيونته (معمرية، ٢٠٢٠)، ويعدُّ الشعور بالرضا عن الذات وتقديرها مؤشرًا جيدًا لجودة الحياة (Shaaban, 2010)، ويتأثّر تقدير الذات لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالعوامل الاجتماعية والصحية والتعليمية، ويعبّر في نواحي متعددة منه للصورة المثالية للذات وفقًا للمنظور الاجتماعي (Paterson,

(2012)، وقد أظهرت دراسات تدني تقدير الذات لذوي الإعاقة الفكرية كدراسة Dagnan & Sandhu (2001)، ودراسة (Puyenbroeck & Maes 2008). كما تناولت عدد من الدراسات العلاقة بين جوانب من مكونات جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية كدراسة Dagnan & Sandhu (2001)، ودراسة. Davies et al (2020).

مشكلة البحث:

تعدُّ جودة الحياة الاجتماعية مؤشراً لتلبية الحقوق الإنسانية للاندماج بالحياة العامة، والمشاركة الاجتماعية النشطة والمتساوية للجميع في كافة الأنشطة والفعاليات (بوجمة وحمزة، 2020)، وعلى اعتبار وجود بعض العوائق المادية والمعنوية لاندماج ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع وممارسة كافة النشاط الحيوية فيه؛ فإنه يتدنى مستوى مشاركتهم الفاعلة في المجتمع (Veenhoven, 2002; Beck et al., 1997; عزيز، 2020)، ومن واقع خبرتي فإنه يتدنى تمكين ذوي الإعاقة الفكرية من المشاركة في الحياة العامة والنشطة في المجتمع، كما أن لدى الأفراد ذوي الإعاقة بعض التحدّيات المتعلقة بخصائصهم الشخصية، أو الفرص والإمكانات المحيطة؛ للحصول على جودة حياة بمعايير مقاربة لغير ذوي الإعاقة (Morisse et al., 2013)، ومن هنا يُصنّف ذوو الإعاقة الفكرية ضمن المعرضين لتدني جودة الحياة؛ نتيجة للحرمان الاجتماعي، ونقص تفاعلات ذوي الإعاقة الفكرية مع المجتمع (Santoro, 2018)، وبحسب دراسة Lin et al. (2011) فإن جودة حياة الأفراد ذوي الإعاقة تتراجع مع مرور الوقت، مما يستلزم قياسات دورية ومستمرة، وقد سعى عدد من الدراسات للتحقق من جودة حياة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام كدراسة Bertelli et al. (2019)، كما سعى عدد من الدراسات؛ للتحقق من جودة حياة ذوي الإعاقة الفكرية في مجالات معينة كالجانب الصحي في دراسة (Santoro 2018)، وجودة الحياة في المجال الوظيفي كدراسة (Kocman & Weber 2020)، واعتباراً بالعوامل السابقة التي قد تهدد جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية؛ فإنه -وبحسب علم الباحثة- لم يتم دراسة هذا الجانب حتى الآن، ومن هنا فإنه يستلزم التحقق من جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية.

وباعتبار أن تقدير الذات متغير؛ أثبت عدد من الدراسات علاقته بجودة الحياة مع حالات غير مُصنّفة بالإعاقة الفكرية كدراسة السيد (2019)، ودراسة أبي شمالة (2016)، كما يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال قياس تقدير الذات (السيد، 2019)، وقد ترتبط جودة الحياة

الاجتماعية بتقدير الذات لذوي الإعاقة الفكرية، مما يستدعي قياس تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وتحديد علاقته بجودة الحياة الاجتماعية؛ للوقوف على المشكلة بدقة، وتحري نتيجة أكثر شمولية.

أسئلة البحث:

- ١- ما مستوى جودة الحياة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟
- ٢- هل توجد فروق في أبعاد جودة الحياة الاجتماعية: (الرفاهية الاجتماعية-العلاقات الاجتماعية- الوصول الشامل للأماكن المجتمعية- التمكين الاجتماعي) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الجنس، درجة الإعاقة الفكرية، العمر الزمني؟
- ٣- ما مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟
- ٤- هل توجد علاقة بين جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف البحث:

- ١- تحديد مستوى جودة الحياة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٢- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تعود لمتغير الجنس، درجة الإعاقة الفكرية، العمر الزمني.
- ٣- تحديد مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٤- التحقق من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. تساعد نتائج هذا البحث المتخصصين والعاملين في الميدان التربوي على معرفة التصورات المبدئية نحو علاقة جودة الحياة بتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

٢. مساعدة المتخصصين في التعرف على مستوى تقدير الذات وجودة الحياة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية التطبيقية:

١. تفعيل نتائج هذا البحث؛ لمساعدة المتخصصين والتربويين على وضع نتائج البحث بالحسبان عند التخطيط لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

٢. تساعد نتائج هذا البحث على تحسين البيئة التعليمية، من خلال تفعيل مبدأ الشراكة المثمرة مع الآباء، وكل من له صلة بالعملية التعليمية؛ للمساهمة في أخذ التدابير اللازمة؛ لتحسين جودة الحياة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً.

٣. تساعد نتائج هذا البحث المتخصصين والباحثين في الميدان التربوي على معرفة العوائق التي تعترض تحسين جودة الحياة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف على جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الحدود المكانية: تضمّن البحث معاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف.

الحدود البشرية: شمل البحث جميع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤ هـ.

مصطلحات البحث:

تقدير الذات Self-esteem: هو "فكرة الفرد عن نفسه المتشكّلة من تقييم الآخرين له، وتكوين اتجاهات شاملة حول الذات" (الركيبات، ٢٠١٥، ص ٣).

ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

جودة الحياة الاجتماعية: **Social quality of life** هي "قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة الاجتماعية، مع احترام مبادئ وقيم المجتمع الذي يعيش فيه" (عزب، ٢٠١٧، ص٤٦٩).

وتُعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتمثّل بمجموع درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، وتشمل: الرفاهية الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية، الوصول الشامل للأماكن المجتمعية، التمكين الاجتماعي.

الإطار النظري

بدأ الاهتمام بدراسة جودة الحياة منذ فترة طويلة، ونشط في أواخر القرن العشرين (الغندور، ١٩٩٩)، وجاء على إثرها عدد من الاتجاهات المفسّرة لمنظور جودة الحياة، أحد هذه الاتجاهات هو الاتجاه الاجتماعي الذي ينظر لجودة الحياة من منظور يركّز على الأسرة والمجتمع والعلاقات بين الأفراد والمتطلبات الحضارية (هاشم، ٢٠٠١)، ويأتي ذلك ضمن منظومة متكاملة الأبعاد.

وتوفّر الجودة الاجتماعية إطاراً منهجياً وتحليلياً معقداً لوصف وشرح جودة المجتمع، ويُعدّ الرضا الذاتي المؤشّر الرئيس على جودة النظام الاجتماعي، ويُنظر لأفراد المجتمع بأن لديهم أنشطة وتفاعلات مختلفة في سبيل تلبية احتياجاتهم الخاصة ضمن هذا السياق، وهم بحاجة إلى التمكين للقيام بذلك، ومع وجود بعض القيود تقلّ إمكانيات التمكين (Beck et al., 1997; Veenhoven, 2002)، ومن أجل تسهيل دمج الأفراد في المجتمعات؛ يتطلّب إتاحة سبل التمكين الاجتماعي، ووجود الشروط الموضوعية في تمكين الجميع من الاستفادة من الفرص المتاحة لهم، ولا يقتصر التمكين الاجتماعي في تمكين الأفراد من ضمان تعليم وصحة جيدة، بل يمتد ليشمل حتى مشاعرهم الذاتية واستقلالهم التام (Abbott & Wallace, 2012)، وتتأصل جودة الحياة الاجتماعية بالذات الإنسانية. ومن الدراسات التي تناولت جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية أو أبعاداً منها:

دراسة (Moon et al. (2022)، التي سعت إلى التحقّق من تأثير إعادة التأهيل المجتمعي القائم على المهنة على جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة بعد السكنة الدماغية في المنزل، وقد أُجريت الدراسة على ثلاثة تلاميذ باستخدام منهج دراسة الحالة الواحدة، وتم تنفيذ إعادة تأهيل المجتمع

القائم على المهنة خلال مرحلة التدخّل، وقد تضمّن عددًا من المهام الموجهة للفرد والمجتمع، والتزوّد بالمعرفة ذات الصلة، وتعديل البيئة المنزلية، وشبكة موارد المجتمع، وبعد تطبيق التدخّل؛ تم تقييم التغييرات في أنشطة الحياة اليومية وجودة الحياة من خلال مؤشر بارثل المعدل (MBI) ومقياس EuroQoL-5 (EQ-5D)، وبعد تطبيق برنامج إعادة التأهيل المجتمعي القائم على المهنة؛ تحسّنت جودة الحياة للأشخاص المشاركين بالدراسة.

كما هدفت دراسة القحطاني والمالكي (٢٠٢١) إلى التعرف على طبيعة ومستوى الخدمات الترفيهية (الاجتماعية، الرياضية، الفنية) المقدّمة لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة الدراسة (٢٦١) معلمة يعملن في مرحلة رياض الأطفال في برنامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض. خلصت الدراسة إلى أن طبيعة الخدمات الترفيهية المقدّمة لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصلت طبيعة الخدمات الترفيهية الرياضية على المرتبة الأولى يليها الفنية، وأخيرًا الاجتماعية، كما جاء مستوى تقديم الخدمات الترفيهية بدرجة متوسطة، وقد حصل مستوى تقديم الخدمات الترفيهية الرياضية على المرتبة الأولى يليها الفنية، وأخيرًا الاجتماعية.

وقد سعت دراسة القحطاني والداعج (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أهم معوقات التمكين الوظيفي كأحد أبعاد التمكين الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على (٣٢٢) من أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمرحلة الثانوية بالرياض، وتوصّلت الدراسة إلى أن أهم معوقات التمكين الوظيفي لذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل تمثّلت في المعوقات المتعلقة بالمجتمع، يليه بُعد المعوقات المتعلقة بالأسرة، يليه بُعد المعوقات المتعلقة بذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم، وأخيرًا جاء بُعد المعوقات المتعلقة بزملاء العمل.

وفي دراسة سعت للتعرف على واقع ممارسة الأنشطة الرياضية المعدلة لذوي الإعاقات الفكرية البسيطة من وجهة نظر المعلمين؛ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٠٥) معلمين ومعلمات لذوي الإعاقة الفكرية في القطاعين الحكومي والخاص، وخلصت النتائج إلى أن درجة تطبيق الأنشطة الرياضية المعدلة مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كانت متوسطة، مع

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الأنشطة الرياضية تُعزى لمتغيري الجنس والتأهيل التربوي. (Shaban & Al-Jedaani, 2021).

ولتحديد عوائق المشاركة الاجتماعية؛ سعت دراسة Abbott & McConkey (2006) لتحديد العوائق من منظور ذوي الإعاقة الفكرية، وتم إجراء مقابلات مع (٦٨) من ذوي الإعاقة الفكرية، معظمهم من المستأجرين في مساكن جماعية مدعومة أو مشتركة، كما تم تحديد أربعة عوائق رئيسية، وهي: نقص المعرفة والمهارات اللازمة، دور موظفي الدعم ومديري الخدمة، موقع المنزل، وعوامل تعود للمجتمع.

وتعدُّ الذات حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية، وتصبغ الشخص بنمط يميّز شخصيته عن الآخرين (سمور، ٢٠١١)، ويتشكّل تقدير الذات من خلال التجارب والخبرات الحياتية، ويتفاوت بين الأفراد حسب استجاباتهم للتحديات والمشكلات التي تعكس كينونتهم الشخصية (شعبان، ٢٠١٠).

وانتشر مفهوم تقدير الذات في أوائل السبعينيات، ويُنظر له كمفهوم مُتعدّد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة بين الأفراد، ويُقاس بمعايير إحساس الشخص بقيمته وكفاءته (الدليمي وآخرون، ٢٠١٢)، وتمثّل الذات لبنةً أساسيةً يجب أن يقوم عليها البناء النفسي للشخصية، ويشير تقدير الذات إلى نظرة الشخص الإيجابية لنفسه، ويتطلّب ذلك درجة كافية من الثقة بالنفس، وإحساس الشخص بكفاءته وجدارته، واستعداده لاكتساب خبرات جديدة، ويتدبّن تقدير الذات بتأثير عوامل داخلية وخارجية للفرد (سمور، ٢٠١١؛ كفاي، ١٩٨٩).

وقد تناول عدد من الدراسات تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة عمومًا، وذوي الإعاقة الفكرية تحديدًا؛ فقد هدفت دراسة Ismail et al. (2020) لاستكشاف تأثير الإعاقة على تقدير الذات للمعوقين جسديًا. استخدمت الدراسة المنهج النوعي، حيث أُجريت مقابلات مع (١٠) مشاركين ذوي إعاقات جسدية، وتوصّلت الدراسة إلى أن انخفاض تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الجسدية كان نتيجة عن الإدراك السلبي من المجتمع، والرفض، والتمييز، وصعوبة الحصول على الدعم من المجتمع، وقد أكّدت معظم المشاركين أنهم اكتسبوا تقديرهم لذاتهم بسبب الدعم المستمر من مجموعات مختلفة، مثل: أزواجهم، وأفراد الأسرة، وزملائهم، والمختصين بالرعاية الصحية.

كما سعت دراسة **Bouvet & Coulet (2016)** للتحقق من أثر الاسترخاء على تخفيف القلق، وزيادة تقدير الذات والتنظيم العاطفي لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكرية الذين يعملون في مركز للتوظيف المدعوم في فرنسا، وشملت الدراسة (٣٠) بالغاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وتم تطبيق عدد من الأدوات البحثية تمثلت في: قائمة سمات القلق، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، واستبانة تنظيم العاطفة، وأبلغت الدراسة عن مستويات كبيرة من القلق وتدني تقدير الذات والتنظيم العاطفي، وبعد تطبيق جلسات الاسترخاء انخفضت مستويات القلق، وتم تحسين تقدير الذات، بينما لم يتأثر التنظيم العاطفي بالتدخل العلاجي.

وقّمت دراسة **Puyenbroeck & Maes (2008)** أثر استثارة الذكريات على الرضا عن الحياة وتقدير الذات للمسنين من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام عدد من الأدوات البحثية، شملت: مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، واستمارة المزاج الشخصي. أظهرت الدراسة عددًا من النتائج، أبرزها: لم يُحدث التدخل التجريبي أي تغييرات في الرضا عن الحياة وتقدير الذات، والتي رصدت الدراسة مسبقًا مستويات متدنية فيها، وبالنسبة للمزاج: لم تسفر النتائج عن تأثير علاجي تجريبي، ولكن لوحظ زيادة كبيرة في الدرجات بمرور الوقت، وتحسن خصائص في حالات فردية فرعية بما فيها: الاستقرار العاطفي، السعادة الشخصية.

وحيث يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال قياس تقدير الذات (السيد، ٢٠١٩)؛ تناول عدد من الدراسات علاقة تقدير الذات بجودة جوانب معينة من جودة الحياة الاجتماعية، حيث هدفت دراسة **Davies et al. (2020)** للتحقق فيما إذا كان الخجل والتعاطف مع الذات يؤثر في تقدير الذات والدعم الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وما إذا كان الدعم الاجتماعي يزيد من تقدير الذات. تضمنت الدراسة (٤٧) من ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، وطبقت استبانات التقرير الذاتي التي تقيس الخجل والتعاطف مع الذات واحترام الذات والدعم الاجتماعي، أظهرت النتائج أن الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية لديهم تدني في تقدير الذات، وتبين تأثير الخجل والتعاطف مع الذات على تقدير الذات، كما اتضح عدم تأثير الدعم الاجتماعي في الخجل أو التعاطف مع الذات، بالإضافة إلى تأثير الدعم الاجتماعي بشكل متوسط على تقدير الذات.

كما أجرت **Hamzat & Seyi-Adeyemo (2008)** دراسة؛ لمقارنة المشاركة الاجتماعية للنيجيريين ذوي الإعاقة الحركية ونظرائهم المطابقين في العمر دون أيّ إعاقة جسدية، وتأثيرها على تقدير الذات، وقد شارك في الدراسة (٩٠) شخصًا تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ٣٥ عامًا، وباستخدام المنهج الوصفي؛ تم تقييم المشاركة الاجتماعية وتقدير الذات والحالة الصحية في جميع المشاركين باستخدام تقنية (CHART) *Craig Handicap Assessment and Reporting Technique*، ومقياس (RSES) *Rosenberg Self-Esteem Scale*، ومقياس (Nottingham Health Profile) *Nottingham Health Profile*، وخلصت الدراسة إلى أن المشاركة الاجتماعية والصحة أقل بشكل ملحوظ لدى ذوي الإعاقة الجسدية من الأفراد المطابقين لهم عمريًا، على الرغم من أن درجة تقديرهم لذاتهم كانت عالية، ولكن بمقارنتهم مع الأفراد المطابقين لهم عمريًا؛ أظهر الأفراد ذوي الإعاقة الحركية ثقة بالنفس وحالة صحية ومشاركة اجتماعية أقل مقارنة بأقرانهم المطابقين لهم عمريًا.

واستكشفت دراسة **Dagnan & Sandhu (2001)** العلاقة بين المقارنة الاجتماعية وتقدير الذات والاكنتاب لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وشملت الدراسة (٤٣) شخصًا من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم تطبيق مقياس تم تكييفها لقياس تقدير الذات والمقارنة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، أظهرت الدراسة تدنيًا في تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات الإيجابي والمقارنة الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة جودة الحياة الاجتماعية في دراسة بعض أبعادها، وهي: الرفاهية الاجتماعية، التمكين الوظيفي لذوي الإعاقة الفكرية. كما تناولت تقدير الذات وعلاقته بأحد أبعاد جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الحركية، ومن هنا يختلف البحث الحالي في وقوفه على مستوى جودة الحياة الاجتماعية بجميع أبعادها لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وتحديد علاقتها مع تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وقد استهدف البحث الحالي ذوي الإعاقة الفكرية تحديدًا، متوائماً بذلك مع معظم الدراسات محل المراجعة، باستثناء دراسة (Moon et al. (2022)، ودراسة Hamzat & Seyi-Adeyemo (2008)، ودراسة (Ismail et al. (2020) التي تضمنت ذوي الإعاقة الجسدية كعينة للدراسة، ويتشابه البحث الحالي في منهجيته مع معظم الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي، باستثناء دراسة (Moon et al. (2022)، ودراسة (Bouvet & Coulet (2016)، ودراسة

(Puyenbroeck & Maes (2008) التي اتبعت المنهج التجريبي وشبه التجريبي، ويختلف عن دراسة (Ismail et al. (2020 التي اتبعت المنهج النوعي، كما يتشابه مع الدراسات الوصفية التي استخدمت الاستبانة كأداة بحثية للدراسة، ويختلف بأنه طُوّر أدوات بحثية؛ لقياس متغيرات البحث الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية.

فروض البحث:

- ١- مستوى جودة الحياة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو المستوى المتوسط.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة الاجتماعية: (الرفاهية الاجتماعية- العلاقات الاجتماعية- الوصول الشامل للأماكن المجتمعية- التمكين الاجتماعي) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الجنس، درجة الإعاقة الفكرية، العمر الزمني.
- ٣- مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو المستوى المنخفض.
- ٤- توجد علاقة بين جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كميّاً أو كميّاً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضّح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضّح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عدس وآخرون، ٢٠٢٠).

مجتمع البحث:

تمثّل مجتمع البحث بجميع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة المراهقة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف، والبالغ عددهم (١٠٣)، وقد تم توزيع أداة البحث عليهم بالكامل، إلا من تعدّر الوصول إليه، أو امتنع عن الاستجابة.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث الكلية من (٨٨) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة المراهقة بمنطقة الجوف.

وصف عينة البحث:

يمكن وصف عينة الدراسة من خلال عدد من المتغيرات، وتشمل: الجنس، العمر الزمني، تصنيف الإعاقة الفكرية، درجة الإعاقة الفكرية والموضحة في الجدول (١).

جدول ١ وصف عينة الدراسة

النسبة المئوية	التكرار	العمر الزمني	النسبة المئوية	التكرار	الجنس
٪٤٥,٥	٤٠	١١-١٤ سنة	٪٣٩,٨	٣٥	الذكور
٪٢٣,٩	٢١	أكبر من ١٤-١٨ سنة	٪٦٠,٢	٥٣	الإناث
٪٣٠,٧	٢٧	أكبر من ١٨-٢٤ سنة			
النسبة المئوية	التكرار	درجة الإعاقة الفكرية	النسبة المئوية	التكرار	تصنيف الإعاقة الفكرية
٪٤٨,٩	٤٣	٧٠-٥٥	٪٤٨,٩	٤٣	البسيطة
٪٤٥,٥	٤٠	٥٥-٤٠	٪٤٥,٥	٤٠	المتوسطة
٪٥,٧	٥	٤٠ فأقل	٪٥,٧	٥	الشديدة

أدوات البحث:

أولاً: مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أ. خطوات بناء المقياس:

١- الاطلاع على بعض مقاييس جودة الحياة الاجتماعية، مثل: مقياس جودة الحياة الاجتماعية (QOL) measure of societal quality of life (Maridal 2016)، ومقياس جودة المجتمع (Abbott & Wallace 2012) Measure the Quality of Society.

٢- الاطلاع على الدراسات المتاحة العربية والأجنبية.

٣- في ضوء ما سبق: تم إعداد هذا المقياس، ويشتمل على (٢١) مفردة، موزعة على (٤) مجالات، وهي: الرفاهية الاجتماعية وتتكوّن من (٦) مفردات، والعلاقات الاجتماعية وتتكوّن من (٦) مفردات، والوصول الشامل للأماكن المجتمعية وتتكوّن من (٤) مفردات، والتمكين الاجتماعي وتتكوّن من (٥) مفردات.

ب. الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وعددها (٣٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وسيتم توضيح طرق التحقق من صدق المقياس وثباته.

صدق مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

أ. الصدق الظاهري (External Validity): تم عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال البحث، وقد بلغت نسبة الاتفاق على مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (٩٢٪) تقريبًا، وتم بذلك إعداد المقياس في صورته النهائية مع أخذ الاعتبار بالنقاط التي أجمع معظم المحكّمين على تعديلها.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency Validity): بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس؛ جرى تطبيقه ميدانيًا على عينة استطلاعية وعددها (٣٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ثم القيام بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية بقياس معامل ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد مقياس جودة الحياة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسة للمقياس، والمتمثلة في الجداول (٢، ٣، ٤، ٥، ٦).

جدول ٢ معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات البحث ومحاورها الفرعية

ثبات المحور	عدد العبارات	أدوات البحث ومحاوره الفرعية
٠,٨٩٤	٢١	مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية
٠,٨٨٨	٦	محور الرفاهية الاجتماعية
٠,٨٢٧	٦	محور العلاقات الاجتماعية

ثبات الخور	عدد العبارات	أدوات البحث ومحاوره الفرعية	
٠,٨٦٥	٤	محور الوصول الشامل للأماكن المجتمعية	
٠,٧٩٢	٥	محور التمكين الاجتماعي	

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات لمقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعة، حيث بلغت (٠,٨٩)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول ٣ معامل ارتباط بيرسون لعبارات بعد الرفاهية الاجتماعية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٧٥	٣	**٠,٧٠٣	٥	**٠,٧٥٧
٢	**٠,٦٦٥	٤	**٠,٧٢٤	٦	**٠,٦٤٥

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول ٤ معامل ارتباط بيرسون لعبارات بعد العلاقات الاجتماعية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢٧	٣	**٠,٦٩٦	٥	**٠,٦٧٥
٢	**٠,٧٣٩	٤	**٠,٦٣٢	٦	**٠,٦٥٠

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول ٥ معامل ارتباط بيرسون لعبارات بعد الوصول الشامل للأماكن المجتمعية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٤٢	٣	**٠,٧٨٢
٢	**٠,٧٣٩	٤	**٠,٧٧٥

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول ٦ معامل ارتباط بيرسون لعبارات بعد التمكين الاجتماعي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٤٦	٣	**٠,٤٧٥	٥	**٠,٥٦١
٢	**٠,٧١٩	٤	**٠,٧٩٣		

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (٣، ٤، ٥، ٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات أبعاد مقياس جودة الحياة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

ثبات مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

لقياس مدى ثبات المقياس: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))؛ للتحقق من ثبات مقياس جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومحاورها الفرعية، وتوضّحها الجداول (٧، ٨، ٩، ١٠).

جدول ٧ معامل ثبات ألفا كرونباخ لعبارات بعد الرفاهية الاجتماعية

قيمة ألفا إذا حُدِّثت العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦
	٠,٨٧٧	٠,٨٨٣	٠,٨٨٦	٠,٨٧٩	٠,٨٨٧	٠,٨٨٣
الثبات العام لبعد الرفاهية الاجتماعية (٠,٨٨٨)						

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات البعد الأول (الرفاهية الاجتماعية) مرتفع، حيث بلغ (٠,٨٨٨)، مما يدل على ثبات عبارات البعد، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

جدول ٨ معامل ثبات ألفا كرونباخ لعبارات بعد العلاقات الاجتماعية

قيمة ألفا إذا حُدِّثت العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦
	٠,٨٢١	٠,٨٢٠	٠,٨٢٨	٠,٨١٣	٠,٨٠٠	٠,٨١٧
الثبات العام لبعد العلاقات الاجتماعية (٠,٨٢٧)						

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات البعد الثاني (بعد العلاقات الاجتماعية) مرتفع، حيث بلغ (٠,٨٢٧)، مما يدل على ثبات عبارات البعد، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

جدول ٩ معامل ثبات ألفا كرونباخ لعبارات بعد الوصول الشامل للأماكن المجتمعية

٤	٣	٢	١	قيمة ألفا إذا حُذِفَت العبارة
٠,٨٥٧	٠,٨٦١	٠,٨٥٧	٠,٨٥٨	
الثبات العام لبعء الوصول الشامل للأماكن المجتمعية (٠,٨٦٥)				

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات البعد الثالث (الوصول الشامل للأماكن المجتمعية) مرتفع، حيث بلغ (٠,٨٦٥)، مما يدل على ثبات عبارات البعد، وصلاحيته للتطبيق الميداني.

جدول ١٠ معامل ثبات ألفا كرونباخ لعبارات بعد التمكين الاجتماعي

٥	٤	٣	٢	١	قيمة ألفا إذا حُذِفَت العبارة
٠,٧٦٦	٠,٧٤٥	٠,٧١٤	٠,٧٨٤	٠,٧٤٩	
الثبات العام لبعء التمكين الاجتماعي (٠,٧٩٢)					

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات البعد الرابع (التمكين الاجتماعي) مرتفع، حيث بلغ (٠,٧٩٢)، مما يدل على ثبات عبارات البعد، وصلاحيته للتطبيق الميداني.

ثانياً: مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

أ. خطوات بناء المقياس:

١- الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت تقدير الذات كمقياس روزنبرغ لتقدير الذات Rosenberg Self-Esteem Scales سنة (١٩٦٥)، والذي تمَّ التحقُّق من خصائصه السيكموتريّة وملاءمته لذوي الإعاقة الفكرية في دراسة (Park & Park (2019). كما تم الرجوع لمقياس هارتر للكفاءة المتصورة للأطفال (Harter (1982 The perceived competence scale for children، ومقياس تقدير الذات (Robins et al., 2001).

٢- الاطلاع على الدراسات المتاحة العربية والأجنبية.

٣- في ضوء ما سبق: تم إعداد هذا المقياس، ويشتمل على (١٣) مفردة.

ب. الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وعددها (٣٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وسيتم توضيح طرق التحقق من صدق المقياس وثباته.

صدق مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

أ. الصدق الظاهري (External Validity): تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الدراسة، وقد بلغت نسبة الاتفاق على مقياس تقدير الذات لذوي الإعاقة الفكرية (٩٦٪) تقريباً، وتم بذلك إعداد المقياس في صورته النهائية بأخذ الاعتبار بالنقاط التي أجمع معظم المحكمين على تعديلها.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency Validity): بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس؛ جرى تطبيقه ميدانياً على عينة استطلاعية وعددها (٣٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ثم القيام بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات لذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك بقياس معامل ارتباط بيرسون لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول ١١ معامل ارتباط بيرسون لعبارات مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٦٦	٦	**٠,٧٢٦	١١	**٠,٦٤٥
٢	*٠,٢٧٤	٧	**٠,٦٥٥	١٢	**٠,٤٥٣
٣	**٠,٦٤٥	٨	**٠,٦٣٥	١٣	**٠,٧٤٥
٤	**٠,٦٨٨	٩	**٠,٣٩٤		
٥	**٠,٦٤٦	١٠	**٠,٣٤٤		

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

بيّن الجدول السابق أن معامل ارتباط بيرسون لعبارات مقياس تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساق أدوات البحث وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

للتحقق من ثبات مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول ١٢ معامل ثبات ألفا كرونباخ لعبارات مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	قيمة ألفا إذا حُدِثت العبارة
٠,٨٥٤	٠,٨٤٩	٠,٨٦٢	٠,٨٦٥	٠,٨٤٨	٠,٨٥٦	٠,٨٤٨	
١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨		
٠,٨٢٤	٠,٨٢٣	٠,٨٠٤	٠,٨٠٥	٠,٨١١	٠,٨٢٣		
الثبات العام لمقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (٠,٨٦٧)							

أساليب المعالجة الإحصائية:

١. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة البحث.
٣. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة البحث.
٤. معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأدوات، وكل محور أو بُعد تنتمي إليه، ولقياس جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات.
٥. معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأدوات، وكل محور أو بُعد تنتمي إليه، ولقياس جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات.
٦. معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)): لحساب ثبات أدوات البحث.
٧. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA): لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
٨. اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD): لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث بين فئات المتغيرات الشخصية، والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

معيار الحكم على نتائج الدراسة:

ولتسهيل تفسير النتائج: استخدمت الباحثة الأسلوب الآتي؛ لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس؛ وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (دائمًا = ٣، أحيانًا = ٢، أبدًا = ١)، كما يتضح من الجدول الآتي، ثم صُنِّفت الباحثة تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = $(3 - 1) \div 3 = 0,67$.

جدول ١٣ درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
١	أبدًا	١,٠٠	١,٦٧
٢	أحيانًا	١,٦٨	٢,٣٤
٣	دائمًا	٢,٣٥	٣,٠٠

تصحيح مقياس جودة الحياة الاجتماعية:

يحتوي المقياس على (٢١) مفردة، تم تصميم الإجابة على المفردات وفق التدرج الثلاثي؛ ليعطي وزنًا متدرجًا للبدائل، وهي: دائمًا (٣ درجات)، أحيانًا (٢ درجة)، أبدًا (١ درجة)، وبذلك تبلغ أدنى درجة على المقياس (٢١ درجة)، في حين تبلغ أعلى درجة على المقياس (٦٣ درجة)، وتعني الدرجات المتدنية في المقياس انخفاض جودة الحياة الاجتماعية، فيما تعني الدرجات المرتفعة على المقياس زيادة جودة الحياة الاجتماعية.

تصحيح مقياس تقدير الذات:

يحتوي المقياس على (١٣) مفردة، تم تصميم الإجابة على المفردات وفق التدرج الثلاثي؛ ليعطي وزنًا متدرجًا للبدائل، وهي: دائمًا (٣ درجات)، أحيانًا (٢ درجة)، أبدًا (١ درجة)، وبذلك تبلغ أدنى درجة على المقياس (١٣ درجة)، في حين تبلغ أعلى درجة على المقياس (٣٩ درجة)، وتعني الدرجات المتدنية في المقياس انخفاض تقدير الذات، فيما تعني الدرجات المرتفعة على المقياس زيادة تقدير الذات.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أن: مستوى جودة الحياة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو المستوى المتوسط.

وللتحقق من صحة الفرض: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ١٤ مستوى جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	العلاقات الاجتماعية	١,٩٠	٠,٣٩٨	٤
٢	الرفاهية الاجتماعية	٢,٠٣	٠,٤٨١	٢
٣	الوصول الشامل للأماكن المجتمعية	٢,٠٣	٠,٤٩٤	٣
٤	التمكين الاجتماعي	٢,٢٦	٠,٤٢٧	١
	مستوى جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٦	٠,٣٦٥	

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى جودة الحياة الاجتماعية متوسط لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وقد بلغ المتوسط (٢,٠٦ من ٣)، وجاءت أبعاد مقياس جودة الحياة الاجتماعية بمتوسطات متقاربة، حيث مثل بُعد التمكين الاجتماعي المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٢٦ من ٣)، يليه بُعد الرفاهية الاجتماعية بالمرتبة الثانية بمتوسط (٢,٠٣ من ٣)، ثم بُعد الوصول الشامل للأماكن المجتمعية بالمرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (٢,٠٣ من ٣)، وجاء بُعد العلاقات الاجتماعية بالمرتبة الرابعة بمتوسط قدره (١,٩٠ من ٣).

ويمكن تفسير نتيجة البحث بحسب ما أفاد به بوجمعة وحمة (٢٠٢٠) بأن الجودة الاجتماعية تعدّ مؤشرًا لتلبية الحقوق الإنسانية للاندماج في الحياة العامة، والمشاركة الاجتماعية النشطة والمتساوية للجميع في كافة الأنشطة والفعاليات، وبالتالي مثل مستوى الجودة الاجتماعية كليًا لذوي الإعاقة الفكرية مستويات متقاربة للأبعاد الفرعية لجودة الحياة الاجتماعية، وعلى اعتبار أن بعض الأفراد لديهم احتياجات خاصة واستثنائية لممارسة الأنشطة التي تساهم بالحصول على مستوى جودة حياة

أفضل، وبحاجة للتمكين للقيام بها (Beck et al., 1997؛ Veenhoven, 2002)؛ يكشف البحث عن وجود احتياجات خاصة لذوي الإعاقة الفكرية، تتطلب تمكينًا اجتماعيًا أكثر؛ للحصول على مستوى جودة حياة اجتماعية بأعلى مستوياتها، كما أن اختلاف مستويات الأبعاد الفرعية المتعلقة بجودة الحياة الاجتماعية، قد يعود إلى أن التباين في الرضا عن الجوانب المعيشية للحياة الاجتماعية يختلف بين الأفراد لاعتبارات عدة، ولكن يمكن تقدير نتيجة مقارنة للحالات المتشابهة، وهي ما أحرز ذوي الإعاقة الفكرية نتائج متقاربة فيها، كما أن جودة الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة لا تعود لخصائصهم وإمكاناتهم الشخصية فقط، وإنما هي مؤشر لمدى مساهمة المجتمع، والمسؤولية المناطة بجميع أفراد؛ لتمكين ذوي الإعاقة من المشاركة المجتمعية بشكل أفضل (Moon et al., 2022)، وهو ما يفسر عدم بلوغ ذوي الإعاقة الفكرية درجة عالية من جودة الحياة الاجتماعية في عدد من الجوانب التي لا تعيق بلوغها خصائصهم الاجتماعية، وإنما القيود التي يضعها المجتمع في جوانب جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية.

وباعتبار أن حاجات ذوي الإعاقة الفكرية خاصة؛ للحصول على مستوى جيد من الرفاهية الاجتماعية، قد يطرح ذلك جانبًا من العوائق لتمكينهم منها، وتتفق نتيجة البحث مع دراسة القحطاني والمالكي (٢٠٢١)، حيث أبلغت عن مستوى متوسط لتقديم الخدمات الترفيهية لذوي الإعاقة الفكرية، وقد حصل مستوى تقديم الخدمات الترفيهية الرياضية على المرتبة الأولى يليها الفنية، وأخيرًا الاجتماعية، وبالتالي فإن جوانب الترفيه التي تتعلق بالجوانب الاجتماعية لا تعطى أولوية، وهي ما تتصل أكثر بجودة الحياة الاجتماعية؛ مؤثرة في مستواها كليًا.

ويُفسر تأثير مستوى العلاقات الاجتماعية على مجمل جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، بحسب ما أفاد به هاشم (٢٠٠١) بالتعبير عن جودة الحياة الاجتماعية من خلال العلاقات الاجتماعية مع أفراد الأسرة والمجتمع، وقد أظهر ذوو الإعاقة الفكرية درجة عالية من العلاقات مع الأسرة والأقرباء، على اعتبار أنهم الدائرة الاجتماعية الأكثر قربًا، وهي ما تم تمكينهم منها بجهود من الأسرة والمجتمع القريب، وهو جانب العلاقات الوحيد الذي أُتيح لذوي الإعاقة الفكرية تطوير الجانب الاجتماعي في أوساطه -بحسب نتائج البحث-، وتُفسر مستويات العلاقات الاجتماعية المتدنية في الأوساط الأبعد من محيط الأسرة والمجتمع القريب، على اعتبار أنهم من المعرضين لتدني

جودة الحياة؛ نتيجة للحرمان الاجتماعي، ونقص تفاعلات ذوي الإعاقة الفكرية مع المجتمع (Santoro, 2018).

يمكن تفسير نتيجة البحث السابقة بوجود عدد من العوائق التي تقيد الوصول الشامل لذوي الإعاقة للأماكن المجتمعية (Veenhoven, 2002; Beck et al., 1997; عزيز، ٢٠٢٠)، ومن خلال نتائج البحث يتضح عدم تأثيرهم بتلك العوائق في مجالات معينة؛ باعتبار أن خصائصهم الفكرية والجسدية لا تعيق الوصول إليها، وهي التي أبلغوا عن مستويات وصول شامل جيد لها، ويمكن تفسير تدني الوصول لأماكن مجتمعية أكثر من غيرها بما فيها: الجوازات، الأحوال الشخصية، البنك... إلخ، على اعتبار أنها أماكن مجتمعية تتطلب تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على تدبير شؤونهم الخاصة فيها، وهو ما لا يتم تضمينه في برامج ذوي الإعاقة الفكرية - بحسب علم الباحثة.

وتؤيد نتيجة البحث السابقة ما أشار إليه عزيز (٢٠٢٠) من انخفاض التمكين الاجتماعي لذوي الإعاقة لممارسة كافة الأنشطة والفعاليات أسوة بالآخرين، كما أن التمكين الاجتماعي لا يقتصر على تمكين الأفراد لضمان تعليم وصحة جيدة، بل يمتد ليشمل حتى مشاعرهم الذاتية واستقلالهم التام (Abbott & Wallace, 2012)، وهو ما يتوافق مع نتيجة البحث الحالية بتأكيد ذوي الإعاقة الفكرية بالحصول على تمكين صحي وتعليمي جيد، ولكن كان هناك متطلبات تمكين تتصل بالاندماج في الأماكن التعليمية، وإتاحة وظائف تتلاءم مع قدراتهم، وهي ما تتعلق باستقلالهم التام، وتنعكس على مشاعرهم كليًا، مؤثرة على جودة حياتهم الاجتماعية بشكل عام.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق في أبعاد جودة الحياة الاجتماعية (الرفاهية الاجتماعية-العلاقات الاجتماعية- الوصول الشامل للأماكن المجتمعية- التمكين الاجتماعي) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الجنس، درجة الإعاقة الفكرية، العمر الزمني.

وللتحقق من صحة الفرض: تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية توضحها الجداول (١٥، ١٦، ١٧، ١٨).

أولاً/ الفروق باختلاف متغير الجنس: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث طبقاً لاختلاف متغير الجنس؛ تم تطبيق اختبار "ت" (Independent Sample T-test) ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ١٥ نتائج اختبار "ت" (Independent Sample T-test) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث طبقاً لاختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الرفاهية الاجتماعية	ذكر	٣٤	١,٨٩	٠,٤٤٢	-٠,٢٢٥	٠,٨٢٢
	أنثى	٥٣	١,٩١	٠,٣٧١		
العلاقات الاجتماعية	ذكر	٣٤	١,٩٩	٠,٥٤٤	-٠,٥٠٠	٠,٦١٩
	أنثى	٥٣	٢,٠٥	٠,٤٤٠		
الوصول الشامل للأماكن المجتمعية	ذكر	٣٤	١,٩٩	٠,٤٨٧	-٠,٦٣٠	٠,٥٣٠
	أنثى	٥٣	٢,٠٦	٠,٥٠٢		
التمكين الاجتماعي	ذكر	٣٤	٢,٢٨	٠,٤٤٠	٠,٣٧١	٠,٧١٢
	أنثى	٥٣	٢,٢٤	٤٢١,٠		
مقياس جودة الحياة الاجتماعية	ذكر	٣٤	٢,٠٤	٠,٣٩٣	-٠,٣٣١	٠,٧٤٢
	أنثى	٥٣	٢,٠٧	٠,٣٤٩		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة البحث حول: (الرفاهية الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية، الوصول الشامل للأماكن المجتمعية، التمكين الاجتماعي) باختلاف متغير الجنس، وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة دراسة (Shaban and Al-Jedaani (2021) التي أثبتت عدم تأثير الجنس في واقع ممارسة الأنشطة الرياضية المعدلة لذوي الإعاقة الفكرية، وهي أحد أبعاد الرفاهية الاجتماعية، وتتوافق نتيجة البحث مع دراسة (Abbott & McConkey (2006) التي أشارت لعدد من عوائق المشاركة الاجتماعية المشتركة لذوي الإعاقة الفكرية على اختلاف جنس ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا/ الفروق باختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة البحث طبقًا لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة البحث طبقًا لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ١٦ نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة البحث طبقًا لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	محاور الجودة الاجتماعية
١٤١٠٠	٢,٠٠٦	٣١٠٠٠	٢	٦٢٠٠٠	بين المجموعات	الرفاهية الاجتماعية
		١٥٤٠٠	٨٤	١٢,٩٧١	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١٣,٥٩١	المجموع	
*٠٣٠٠٠	٣,٦٤٨	٧٩٥٠٠	٢	١,٥٩٠	بين المجموعات	العلاقات الاجتماعية
		٢١٨٠٠	٨٤	١٨,٣٠٦	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١٩,٨٩٦	المجموع	
**٠١٨٠٠	٤,٢١٤	٩٥٨٠٠	٢	١,٩١٧	بين المجموعات	الوصول الشامل للأماكن المجتمعية
		٢٢٧٠٠	٨٤	١٩,١٠٥	داخل المجموعات	
		-	٨٦	٢١,٠٢٢	المجموع	
١٢٠٠٠	٢,١٧٩	٣٨٦٠٠	٢	٧٧٢٠٠	بين المجموعات	التمكين الاجتماعي
		١٧٧٠٠	٨٤	١٤,٨٨٣	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١٥,٦٥٥	المجموع	
**٠١٧٠٠	٤,٢٩٨	٥٣١٠٠	٢	١,٠٦٢	بين المجموعات	مقياس جودة الحياة الاجتماعية
		١٢٤٠٠	٨٤	١٠,٣٧٦	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١١,٤٣٧	المجموع	

** دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول السابق ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة البحث حول: (الرفاهية الاجتماعية، التمكين الاجتماعي) باختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية، وتُفسَّر نتيجة البحث بما أفادت به دراسة القحطاني والدايع (٢٠٢٠) بأن أهم معوقات التمكين الوظيفي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تمثلت في المعوقات المتعلقة بالمجتمع، يليه بُعْد المعوقات المتعلقة بالأسرة، يليه بُعْد المعوقات المتعلقة بذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم، وبالتالي فإن درجة الإعاقة الفكرية والخصائص المترابطة معهم أقل تأثيراً بالتمكين الاجتماعي من المعوقات التي يصنعها المجتمع والأسرة، وتُفسَّر نتيجة البحث بما أفادت به دراسة Abbott & McConkey (2006) بأن عوائق المشاركة الاجتماعية من منظور ذوي الإعاقة الفكرية تعود لعوائق محددة، على اختلاف درجات الإعاقة الفكرية.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة البحث حول (العلاقات الاجتماعية) باختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية، وتبيّن أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل في إجابات مفردات عينة البحث حول الوصول الشامل للأماكن المجتمعية، باختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات درجة الإعاقة الفكرية نحو الاتجاه حول هذه الأبعاد؛ استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وهذه النتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول ١٧ نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات درجة الإعاقة الفكرية

الخاور	درجة الإعاقة الفكرية	ن	المتوسط	بسيطة	متوسطة	شديدة
العلاقات الاجتماعية	بسيطة	٤٢	٢,١٥	-	*	*
	متوسطة	٤٠	١,٩٤		-	
	شديدة	٥	١,٦٧			-
الوصول الشامل للأماكن المجتمعية	بسيطة	٤٢	٢,١٧	-	*	*
	متوسطة	٤٠	١,٩٤		-	

شديدة	متوسطة	بسيطة	المتوسط	ن	درجة الإعاقة الفكرية	المخاور
-			١,٦٥	٥	شديدة	مقياس جودة الحياة الاجتماعية
*	*	-	٢,١٥	٤٢	بسيطة	
	-		١,٩٩	٤٠	متوسطة	
-			١,٧٣	٥	شديدة	

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين إجابات أفراد عينة البحث الذين لديهم إعاقة بسيطة، وأفراد عينة البحث الذين لديهم إعاقة متوسطة وشديدة حول: (العلاقات الاجتماعية، الوصول الشامل للأماكن المجتمعية) لصالح أفراد عينة البحث الذين لديهم إعاقة بسيطة.

ويمكن تفسير نتيجة البحث بوجود عدد من العوائق المادية والمعنوية لاندماج ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع، ومع وجود بعض القيود تقلّ إمكانيات التمكين الاجتماعي (Beck et al., 1997؛ عزيز، ٢٠٢٠)، وبالتالي قد تزيد القيود مع زيادة شدة الإعاقة الفكرية، مؤثرة على جوانب معينة من أبعاد جودة الحياة الاجتماعية بما فيها: العلاقات الاجتماعية، الوصول الشامل للأماكن المجتمعية، كما أن ذوي الإعاقة الفكرية يُصنّفون ضمن المعرضين لخطر؛ لتدني جودة الحياة؛ نتيجة للحرمان الاجتماعي، ونقص تفاعلات ذوي الإعاقة الفكرية مع المجتمع (Santoro, 2018)، والتي قد تتضاعف في مستوياتها مع زيادة شدة الإعاقة الفكرية، على اعتبار أن تدني المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية يُعزّي لأوجه القصور في الأداء الوظيفي العقلي؛ لمعالجة المواقف الاجتماعية، والذي يزيد مع زيادة تدني الأداء الوظيفي العقلي (Leffert et al., 2010).

ثالثاً/ الفروق باختلاف متغير العمر الزمني: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة البحث طبقاً لاختلاف متغير العمر الزمني؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة البحث طبقاً لاختلاف متغير العمر الزمني، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ١٨ نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة البحث طبقاً لاختلاف متغير العمر الزمني

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
٢٦٢٠٠	١,٣٦١	٢١٣٠٠	٢	٤٢٧٠٠	بين المجموعات	الرفاهية الاجتماعية
		١٥٧٠٠	٨٤	١٣,١٦٤	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١٣,٥٩١	المجموع	
٤٠٥٠٠	٩١٥٠٠	٢١٢٠٠	٢	٤٢٤٠٠	بين المجموعات	العلاقات الاجتماعية
		٢٣٢٠٠	٨٤	١٩,٤٧٢	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١٩,٨٩٦	المجموع	
٩٨٧٠٠	٠,١٣٠٠	٠٠٣٠٠	٢	٠٠٧٠٠	بين المجموعات	الوصول الشامل للأماكن المجتمعية
		٢٥٠٠	٨٤	٢١,٠١٥	داخل المجموعات	
		-	٨٦	٢١,٠٢٢	المجموع	
٢٥٣٠٠	١,٣٩٧	٢٥٢٠٠	٢	٥٠٤٠٠	بين المجموعات	التمكين الاجتماعي
		١٨٠٠٠	٨٤	١٥,١٥١	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١٥,٦٥٥	المجموع	
٥٠٣٠٠	٦٩٢٠٠	٠٩٣٠٠	٢	١٨٦٠٠	بين المجموعات	مقياس جودة الحياة الاجتماعية
		١٣٤٠٠	٨٤	١١,٢٥٢	داخل المجموعات	
		-	٨٦	١١,٤٣٧	المجموع	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة البحث حول: (الرفاهية الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية، الوصول الشامل للأماكن المجتمعية، التمكين الاجتماعي) باختلاف متغير العمر الزمني، وتُفسر نتيجة البحث بوجود عدد من العوائق التي تقيد وصول ذوي الإعاقة الشامل للأماكن المجتمعية، وإقامة العلاقات الاجتماعية (Beck et al., 1997; Veenhoven, 2002; عزيز، ٢٠٢٠)،

وهي قيود رغم إبلاغ ذوي الإعاقة الفكرية عن مستوى عام لها، إلا أنها شاملة لمعظم الأعمار الزمنية، ولا تقتصر على مرحلة زمنية.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أن: مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو المستوى المنخفض.

للتحقق من صحة الفرض: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ١٩ مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة		التكرار النسبة	العبارة	رقم العبارة
			لا تنطبق	تنطبق			
12	.497	1.43	50	37	ك	أشياء كثيرة في نفسي أغيرها لو استطعت	١
			57.5	42.5	%		
13	.478	1.34	57	30	ك	تتوقع مني أسرتي أكثر مما أستطيع	٢
			65.5	34.5	%		
5	.495	1.59	36	51	ك	كل شيء مبهم ومختلط في حياتي	٣
			41.4	58.6	%		
1	.465	1.69	27	60	ك	لدي انطباع سيئ عن نفسي	٤
			31.0	69.0	%		
2	.470	1.68	28	59	ك	يبدو مذهري أقل جمالاً من أغلبية الناس	٥
			32.2	67.8	%		
3	.482	1.64	31	56	ك	أغلب الناس محبوبون أكثر مني	٦
			35.6	64.4	%		
10	.503	1.48	45	42	ك	غالبًا ما أفكر بأني أود لو أكون شخصًا آخر	٧
			51.7	48.3	%		
11	.503	1.48	45	42	ك	غالبًا لا يثق الآخرون بي	٨

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			تنطبق	لا تنطبق			
		%	48.3	51.7			
٩	أعجب الآخرين بسهولة	ك	54	33	1.62	٠.488	4
		%	62.1	37.9			
١٠	أشعر بأنه ليس لدي شيء لأخجل منه	ك	51	36	1.59	٠.495	6
		%	58.6	41.4			
١١	غالبًا ما أخيب التوقعات	ك	51	36	1.59	٠.495	7
		%	58.6	41.4			
١٢	أفعل دائمًا ما يجب فعله	ك	49	38	1.56	٠.499	8
		%	56.3	43.7			
١٣	أشعر بعدم الفائدة ببعض الأحيان	ك	45	42	1.52	٠.503	9
		%	51.7	48.3			
المتوسط العام					1,55	0,264	77,5%

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية منخفض بشكل عام، وذلك بنسبة (٧٧,٥٪).

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هنالك تفاوتاً في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت نسب الاستجابات ما بين (٣٤,٥ إلى ٦٩)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى والثانية من فئات المقياس الثنائي واللتين تشيران إلى (لا تنطبق / تنطبق) في أداة البحث، مما يوضح التفاوت في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يتضح من النتائج أن تسعة من مستويات تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة منخفضة، وهي تنطبق عليهم تمامًا، أبرزها تتمثل في العبارات رقم: (٤، ٥، ٦، ٩، ٣)، والتي تم ترتيبها تنازليًا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٤)، وهي: "لدي انطباع سيئ عن نفسي" بالمرتبة الأولى بنسبة (٦٩٪).
٢. جاءت العبارة رقم (٥)، وهي: "يبدو مذهري أقل جمالاً من أغلبية الناس" بالمرتبة الثانية بنسبة (٦٧,٨٪).
٣. جاءت العبارة رقم (٦)، وهي: "أغلب الناس محبوبون أكثر مني" بالمرتبة الثالثة بنسبة (٦٤,٤٪).
٤. جاءت العبارة رقم (٩)، وهي: "أعجب الآخرين بسهولة" بالمرتبة الرابعة بنسبة (٦٢,١٪).
٥. جاءت العبارة رقم (٣)، وهي: "كل شيء مبهم ومختلط في حياتي" بالمرتبة الخامسة بنسبة (٥٨,٦٪).

تتوافق نتيجة الدراسة مع ما رصدته عدد من الدراسات لتقدير ذات منخفض لذوي الإعاقة الفكرية كدراسة (Dagnan & Sandhu (2001)، ودراسة (Puyenbroeck & Maes (2008)، وتُفسَّر المواضيع التي جاء بها تقدير ذات منخفض لذوي الإعاقة الفكرية ما أفادت به دراسة (Ismail et al. (2020) بأن تدني تقدير الذات المنخفض لدى ذوي الإعاقة الجسدية كان نتيجة الإدراك السلبي من المجتمع، والرفض والتمييز، وصعوبة الحصول على الدعم من المجتمع، وهي عوامل أبلغ عنها ذوو الإعاقة الفكرية في مواضيع متعددة من مستويات تقدير الذات وفقاً لنتيجة هذه البحث، وعلى اعتبار أن مواضيع تقدير الذات التي -تم قياسها في هذا البحث- تعكس تراكم خبرات وتجارب متنوعة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، يمكن أن يُفسَّر اختلاف تقديراتها بفروق فردية في الاستجابة للتحديات والمشكلات التي تعيق تقدير ذات عالٍ؛ فتتوافق بذلك مع ما أفاد به شعبان (٢٠١٠) بأن تقدير الذات يتشكّل من خلال التجارب والخبرات الحياتية، ويتفاوت بين الأفراد حسب استجاباتهم للتحديات والمشكلات التي تعكس كينونتهم الشخصية (شعبان، ٢٠١٠)، ويؤكد ذلك أيضاً ما أشار إليه الدليمي وآخرون (٢٠١٢) بأن تقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة بين الأفراد، ويُقاس بمعايير إحساس الشخص بقيمته وكفاءته، ومراعاة أن مستويات تقدير الذات التي تم قياسها لذوي الإعاقة الفكرية متنوعة التأثير بين عوامل داخلية وخارجية

للشخص، والتي عكست في مجملها تقدير ذات منخفض، جاء ذلك متوافقاً مع أن تقدير الذات يتأثر بعوامل داخلية وخارجية للفرد (سمور، ٢٠١١؛ كفاي، ١٩٨٩).

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه: توجد علاقة بين جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وللتحقق من صحة الفرض: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول ٢٠ العلاقة بين جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الأبعاد	الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات	معامل الارتباط
الرفاهية الاجتماعية	معامل الارتباط	٠,١٩٥
	مستوى الدلالة	٠,٠٧١
العلاقات الاجتماعية	معامل الارتباط	*٠,٢٦٣
	مستوى الدلالة	٠,٠١٤
الوصول الشامل للأماكن المجتمعية	معامل الارتباط	٠,١٨٦
	مستوى الدلالة	٠,٠٨٥
التمكين الاجتماعي	معامل الارتباط	*٠,٢١٤
	مستوى الدلالة	٠,٠٤٦
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الاجتماعية	معامل الارتباط	*٠,٢٦٥
	مستوى الدلالة	٠,٠١٣

*** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يدل على أنه كلما زادت جودة الحياة الاجتماعية زاد تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والعكس صحيح،

كما أنه وجدت علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.05) بين بعض الأبعاد الفرعية لجودة الحياة الاجتماعية، وتشمل: العلاقات الاجتماعية، التمكين الاجتماعي.

تؤيد نتيجة البحث السابقة عددًا من الدراسات التي أثبتت العلاقة بين جوانب من مكونات جودة الحياة الاجتماعية وتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية كدراسة Dagnan & Sandhu (2001)، ودراسة Davies et al. (2020) كما تتفق مع تأييد عدد من الدراسات لوجود علاقة بين جودة الحياة وتقدير الذات مع حالات غير مصنفة بالإعاقة الفكرية كدراسة السيد (2019)، ودراسة أبي شمالة (2016). كما تتوافق نتيجة البحث مع دراسة Hamzat & Seyi-Adeyemo (2008) التي أشارت إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الحركية لديهم ثقة بالنفس وحالة صحية ومشاركة اجتماعية أقل مقارنة بأقرانهم في الفئة العمرية نفسها، وهي علاقة متداخلة بين مواضع من تقدير الذات وجودة الحياة الاجتماعية، وقد تم إثبات هذه العلاقة لدى ذوي الإعاقة الفكرية أيضًا حسب معطيات هذا البحث.

التوصيات

- 1- تسليط الضوء من قبل الباحثين على المسؤولية المشتركة اجتماعيًا؛ لرفع مستوى جودة الحياة الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في المجالات والأنشطة التي تتمكن خصائصهم من القيام بها، على سبيل المثال: أنشطة الرفاهية الاجتماعية، الوصول الشامل للأماكن المجتمعية، إقامة العلاقات الاجتماعية.
- 2- إقامة برامج مجتمعية تصحح من التوجهات السلبية نحو قدرات وإمكانيات ذوي الإعاقة الفكرية في مجالات التمكين الاجتماعي والصحية والتعليمية والوظيفية التي لا تتطلب أداءً فكريًا عاليًا، وترفع من جودة الحياة الاجتماعية لديهم.
- 3- متابعة تطبيق الأنظمة واللوائح الملزمة بدمج ذوي الإعاقة الفكرية بكافة الأنشطة والبرامج المجتمعية.
- 4- إعداد خطط وقائية للمحافظة على مستويات تقدير ذات جيدة لذوي الإعاقة الفكرية.

محددات البحث:

١- تطبيق البحث بعد تقليل الإجراءات الاحترازية؛ للحدّ من تفشي فيروس كوفيد ١٩، واعتبارًا بالقيود المفروضة تعليميًا واجتماعيًا؛ قد يؤثر ذلك على الفرص الممكنة من جودة حياة اجتماعية أفضل لذوي الإعاقة الفكرية.

٢- عدم تضمين متغير يختص بالمكان التعليمي (معهد فكري، مدرسة دمج)؛ للتحقق من وجود فروق في أبعاد جودة الحياة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد تعود لاختلاف الأماكن التعليمية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو شمالة، رجاء محمد. (٢٠١٦). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والمهارات الحياتية لدى زوجات الشهداء في قطاع غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. [الجامعة الإسلامية].
- بوتي، شهرزاد، وبريققة، يوسف. (٢٠٢٠، فبراير ٤-٥). رؤية نظرية في جودة الحياة: المفهوم والاتجاهات [عرض ورقة]. أعمال الملتقى الوطني الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر- الأبعاد والتحديات، مركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية ومخبر اقتصاديات الطاقة، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.
- بوعممة، عمارة وحمزة، جحنيط. (٢٠٢٠، فبراير ٤-٥). جودة الحياة المجتمعية [عرض ورقة]. أعمال الملتقى الوطني الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر- الأبعاد والتحديات، مركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية ومخبر اقتصاديات الطاقة، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.
- الدليمي، ناهدة عبد زيد، وحسن، إيمان نخيل، وعز الدين، إيمان عامر، وعباس، آية كاظم. (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. مجلة جامعة بابل (العلوم الإنسانية)، ٢٠ (٤)، ١٧٤-٢١٨.
- الركييات، أمجد فرحان. (٢٠١٥). تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (٥).
- سمور، أماني خليل. (٢٠١١). تقدير الذات وعلاقته بالضغط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة [سالة ماجستير غير منشورة]. [الجامعة الإسلامية].
- السيد، وائل السيد. (٢٠١٩). جودة الحياة الجامعية كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (٢) ٥، ١٤٤-١٦٠.
- شعبان، عبدربه علي. (٢٠١٠). الحجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً [رسالة ماجستير غير منشورة]. [الجامعة الإسلامية].
- عدس، عبدالرحمن وعبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد. (٢٠٢٠). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. دار الفكر.
- عزب، حساك الدين محمود، وعبد الحليم، أشرف محمد، ومحمد، سارة عبد الفتاح (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة. مجلة الإرشاد النفسي، ١ (٥)، ٤٦٥-٤٨٥.
- عزيز، سامية. (٢٠٢٠). ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج الاجتماعي. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٢ (٢)، ٢٢٠-٢٣٥.
- عليان، وفاء مصطفى. (٢٠١٤). الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقتها بجودة الحياة لدة طالبات الجامعات بمحافظة غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. [جامعة الأزهر].
- الغندور، العارف بالله محمد. (١٩٩٩، نوفمبر). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة "دراسة نظرية" [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي -جودة الحياة توجه قومي للقرن الواحد والعشرين، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- القحطاني، أسماء مبارك، والمالكي، نبيل شرف. (٢٠٢١). الخدمات الترفيهية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة رياض الأطفال. المجلة السعودية للعلوم التربوية، ١ (٩)، ١٠٧-١٢٦.

- القحطاني، محمد علي، والداعج، منيرة فهد. (٢٠٢٠). التمكين الوظيفي لذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل من وجهة نظر أولياء أمورهم في مدينة الرياض. أبحاث، ١٨، ٧٠-٦٦.
- كفاقي، علاء الدين. (١٩٨٩). تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوجدانية والأمن النفسي. مجلة العلوم الاجتماعية، ٩ (٣٥)، ٢٦-١٥، ١.
- معمرية، بشير. (٢٠٢٠). جودة الحياة: تعريفاتها محدداتها مظاهرها وأبعادها. الأنتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانية، ٢٦-١٥، ١.
- هاشم، سامي محمد. (٢٠٠١). جودة الحياة لدى المعوقين جسميًا والمسنين وطلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، ١٣، ١٨٠-١٢٥.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Shamala, Raja Muhammad. (2016). Quality of life and its relationship to self-esteem and life skills among the wives of martyrs in the Gaza Strip. [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University.
- ADAS, Abd al-Rahman and Obeidat, Thouqan and Abd al-Haq, Kayed. (2020). Scientific research, its concept, its tools, its methods. House of thought.
- Al-Dulaimi, Nahida Abdel Zaid, Hassan, Iman Makhil, Ezz El-Din, Iman Amer, and Abbas, Aya Kazem. (2012). Self-esteem and its relationship to the quality of life for students of the University of Babylon. Babylon University Journal (Humanities) (in arabic) , 20 (4) , 174-218.
- Al-Ghandour, Alaref beallah Muhammad. (1999, November). The problem-solving method and its relationship to the quality of life "a theoretical study [presentation of a paper]. The Sixth International Conference of the Center for Psychological Counseling - Quality of Life, a National Orientation for the Twenty-first Century, Ain Shams University, Cairo, Egypt.
- Al-Qahtani, Asma Mubarak, and Al-Maliki, Nabil Sharaf. (2021). Recreational services for children with intellectual disabilities in kindergarten. The Saudi Journal of Educational Sciences (in arabic) , 1 (9) , 107-126.
- Al-Qahtani, Muhammad Ali, and Al-Daaj, Munira Fahd. (2020). Job empowerment for people with intellectual disabilities in the labor market from the point of view of their parents in the city of Riyadh. Research, 18.
- Alyan, Wafaa Mustafa. (2014). Intellectual stagnation, ego strength and its relationship to the quality of life of female university students in Gaza governorates [Unpublished MA thesis]. Al Azhar university.
- Aziz, Samia. (2020). People with special needs and social integration. The Scientific. Journal of Special Education (in arabic) , 2 (2) , 220-235.
- Boti, Scheherazade, and Bargaqa, Youssef. (2020, February 4-5). A theoretical view of quality of life: concept and trends [paper presentation]. Proceedings of the First National Forum: Quality of Life and Sustainable Development in Algeria - Dimensions and Challenges, Faelon Center for Research in Anthropology, Humanities and Social Sciences and Energy Economics Laboratory, University of Martyr Hamma Lakhdar, Algeria.
- Boudjemaa, Amara and Hamza, Djhnit. (2020 Feb 4-5). Quality of community life [paper presentation]. Proceedings of the First National Forum: Quality of Life and Sustainable Development in Algeria - Dimensions and Challenges, Faelon Center for Research in

- Anthropology, Humanities and Social Sciences and Energy Economics Laboratory, University of Martyr Hamma Lakhdar, Algeria.
- Cavafy, Aladdin. (1989). Self-esteem and its relationship to parenting and psychological security. *Journal of Social Sciences (in arabic)* , 9 (35) , 66-70.
- Child Development, 53 (1) , 87-97.
- El-Sayed, Wael Alsayed (2019). Quality of university life as a mediating factor between psychological alienation and self-esteem among King Saud University students. *International Journal of Educational and Psychological Studies (in arabic)* , (2) 5, 144-160.
- Hamzat, T., & Seyi-Adeyemo, O. (2008). Health Status, Self-esteem and Participation: A Comparison Between Young Adults with Mobility Disability and Those Without Disability in a Nigerian Community. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10 (3) , 166-178.
- Hashem, Sami Muhammad. (2001). Quality of life for the physically disabled, the elderly, and university students. *Psychological Counseling Journal (in arabic)* , 13, 125-180.
- InésHeras, I., Amor, A., Verdugo, M., & Calvo, M. (2021). Operationalisation of quality of life for students with intellectual and developmental disabilities to improve their inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 119.
- Ismail, F., Noor, Z., Muda, S., & Rahman, N. (2020). Healthcare. Professional Attitude and Social Support: How Do They Affect the Self-esteem of Physically Disabled People?. *Journal of Pharmacy & Bioallied Sciences*, 12, 681-690.
- Maamaria, Bashir. (2020). Quality of life: definitions, determinants, manifestations and dimensions. *Anthropology, Social Sciences and Humanities (in arabic)* , 1, 15-26.
- Sammour, Amani Khalil. (2011). Self-esteem and its relationship to psychological stress and social support among girls who are late in marriage in the governorates of Gaza [unpublished master's thesis]. The Islamic University.
- Shaaban, Abd Rabbo Ali. (2010). Shyness and its relationship to self-esteem and the level of ambition among the visually impaired [unpublished master's thesis]. Islamic University.
- Shaban, M., & Al-Jedaani, A. (2021). The reality of practicing sports activities modified for people with mild intellectual disabilities from the perspective of the teacher. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5 (27) , 21 -43
- Shreim, Raghda Hekmat. (2009). Adolescence psychology. The march house.

المراجع الأجنبية:

- Abbott, P. & Wallace, C. (2012). Social Quality: A Way to Measure the Quality of Society. *Social Indicators Research* volume 108, pages153–167.
- Abbott, P., & Wallace, C. (2012). Social Quality: A Way to Measure the Quality of Society. *Social Indicators Research*, 108, 153–167.
- Abbott, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 10 (3).
- Beck, W. L., Van der Maesen, R., & Walker, A. (1997). The social quality of Europe. Kluwer Law International.
- Bertelli, M., Bianco, A., & Rossi, A. (2019). Impact of Severe Intellectual Disability on Proxy Instrumental Assessment of Quality of Life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44 (3) , 272-281.
- Bouvet, C. Coulet, A., (2016). Relaxation therapy and anxiety, self-esteem, and emotional regulation among adults with intellectual disabilities: A randomized controlled trial. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20 (3).

- Dagnan, D., & Sandhu, S. (2001). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43 (5) , 372-379.
- Davies, L., Randle-Phillips, C., & Claire Delaney, A. (2020). The relationship between adverse interpersonal experiences and self-esteem in people with intellectual disabilities: The role of shame, self-compassion and social support. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34 (4) , 1037-1047.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children.
- Kocman, A., & Weber, G. (2018). Job Satisfaction, Quality of Work Life and Work Motivation in Employees with Intellectual Disability: A Systematic Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31 (1) , 1-22.
- L., & Vandavelde, S. (2013). Quality of Life in Persons with Intellectual Disabilities and Mental Health Problems: An Explorative Study. *The Scientific World Journal*, 23 (4) , 8.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., & Widaman, K. F. (2010) Social perception in children with disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 168–18.
- Lin, J., Ju, Y., Lee, S., Yang, Y., & Lo, S. (2011). Examining changes in self- perceived quality of life of life in children and adolescents with physical disability using a longitudinal design. *Disability and Rehabilitation*. 19-20.
- Maridal, J. (2016). A Worldwide Measure of Societal Quality of Life. *Social Indicators Research*, 134, 1-38.
- Moon, K., Jang, W., Park, H., Jung, M., & Kim, J. (2022). The Effects of Occupation-Based Community Rehabilitation for Improving Activities of Daily Living and Health-Related Quality of Life of People with Disabilities after Stroke Living at Home: A Single Subject Design. *Occupational Therapy International*, 1-10.
- Morisse, F., Vandemaele, E., Claes, C., Claes
- Park, J., & Park, A. (2019). The Rasch Analysis of Rosenberg Self-Esteem Scale in Individuals With Intellectual Disabilities. *Personality and Social Psychology*, 10.
- Paterson, L., McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Stigma, Social Comparison and Self-Esteem in Adults with an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (2) , 166-176.
- Phillips, D. (2006). *Quality of life. Concept, policy, practice*. Routledge.
- Puyenbroeck, J., Maes, B. (2008). The Effect of Reminiscence Group Work on Life Satisfaction, Self-Esteem and Mood of Ageing People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 22 (1) , 23-33.
- Robins, R., Tracy, J., Trzesniewski, K., Potter, J., & Gosling, S. (2001). Personality Correlates of Self-Esteem. *Journal of Research in Personality*, 35 (4) , 463-482.
- Santoro, A. F., Shear, S. M., & Haber, A. (2018). Childhood adversity, health and quality of life in adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62 (10) , 854-863.
- Schalock, R. L. (2004) The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 203 – 216.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Social Indicators Research*, 58, 33–45.



**العوامل المؤثرة على الابتكار التنظيمي لدى
أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى:
دراسة ارتباطية**

**Factors Affecting Organizational Innovation
among Faculty Members at Umm Al-Qura
University: A Correlational Study**

إعداد

د. نيفين بنت حامد سالم الحربي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك
بجامعة أم القرى

Dr. Neveen Hamid Alharbi
Associate Professor educational administration and planning
At Umm-Al Qura University

DOI: 10.36046/2162-000-013-003

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي العوامل التي تساهم في تنمية الابتكار التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الارتباطي من خلال تطبيق الاستبانة المكونة من ثلاثة مقاييس: إدارة التغيير، والابتكار التنظيمي، والسلوك الابتكاري، على عينة متاحة مكونة من ٤٠٣ مشاركين. أظهرت نتائج تحليل النمذجة البنائية أن للمشاركة والتواصل، والتعليم والتدريب أثراً مباشراً دالاً إحصائياً في الابتكار التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وأن للقيادة التحويلية، والهدف التنظيمي أثراً غير مباشر دالاً إحصائياً في الابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لتقصي الدور التنبؤي لمجالات إدارة التغيير الأربعة في السلوك الابتكاري من خلال استخدام متغيرات وسيطة أخرى.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الابتكار التنظيمي، السلوك الابتكاري، جامعة أم القرى،

أعضاء هيئة التدريس.

Abstract

This correlation study aimed to investigate the factors that contribute to the development of organizational innovative among faculty members at Umm Al-Qura University. To achieve this goal, measures of change management, organizational innovation, and innovative behavior were applied to an available sample of 403 participants. The results of the structural equation modeling analysis revealed that (participation and communication) and (education and training) had a direct, statistically significant effect on the organization innovative of faculty members at Al-Qura University, and that transformational leadership and organizational goal had a statistically significant indirect effect on organization innovative through innovation behavior. The study recommends conducting more studies to investigate the predictive role of the four change management domains in innovative behavior through the use of other mediating variables.

Keywords: transformational leadership, organizational innovation, innovative behavior, Umm Al-Qura University, faculty members.

المقدمة

شهد القرن الحادي والعشرون كثيراً من التغيرات في مختلف مجالات الحياة، والتي تعدّ من التحديات أمام الجامعات، والتي فرضت على إدارة الجامعات مسؤولية الإعداد لمواجهة ومواكبة هذه التحديات والتغيرات، وضرورة تطوير الجامعات، للتعامل مع مختلف المشكلات التي تواجهها بشكل دائم، والإفادة من التغيير بأكثر قدر ممكن، وتوجيهه لصالح الأفراد والجماعات، فالمؤسسات في عصر الثورة الصناعية الرابعة تتسم بحالة من عدم الثبات، الأمر الذي أدّى إلى دفع مؤسسات التعليم إلى تطوير أساليب العمل داخلها، بصفة دائمة ومستمرة، حتى تستطيع هذه المؤسسات مواكبة التطورات المعرفية الهائلة التي تحدث اليوم، من خلال استثمار طاقات المبدعين داخلها إلى أقصى حد، والاستفادة منها حتى يقوم هؤلاء المبدعون بالأدوار الموكلة إليهم على أكمل وجه، وبالتالي يتم تحقيق أهداف المؤسسة في التجديد والابتكار، ومواكبة متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة، والذي يتميز بأربع خصائص: التقلب (Volatility)، وعدم اليقين (Uncertainty)، والتعقيد (Complexity)، والغموض (Ambiguity). لذلك، فإن الثورة الصناعية الرابعة، التي لها مثل هذه الخصائص، تتطلب من جميع المنظمات إجراء تغييرات جذرية أكثر من التغييرات التي تم إجراؤها حتى الآن.

وتؤدي الجامعات دوراً حاسماً في المجتمع الحديث الذي يتغير باستمرار، وحيث يؤثر الابتكار على كل هذه التغيرات، ويعتمد الاقتصاد بشكل كبير على الابتكار. فقد وجد تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي الجديد لعام ٢٠١٨ أنه سيتم توفير حوالي ١٣٣ مليون وظيفة جديدة بحلول عام ٢٠٢٢، وأن ٧٥ مليون وظيفة ستنقل إلى الابتكار التقني (WEF, 2016). ووفقاً لتقرير ماكينزي (McKinsey)، يشعر ٨٤ بالمائة تقريباً من المديرين أن الابتكار يمكّن المؤسسة من النمو والنجاح في سوق تنافسية (Alharbi et al., 2020)، لذلك، بدلاً من عزل الجامعات عن دورها في النمو الاقتصادي والاجتماعي، يجب أن تشارك في البحث العلمي، مما يؤدي إلى التقدم في الابتكار، وكذلك في المجتمع والاقتصاد بشكل عام. وإدارة الابتكار هي المفتاح لضمان أن المؤسسة يمكن أن تكتسب ميزة تنافسية على منافسيها. لهذا السبب، فإن المنظمات الناجحة، وبخاصة تلك التي لديها مديرون فعالون، تعطي الأولوية لتطوير الآليات التي تهدف إلى تحقيق قدر أكبر من الابتكار.

وتقوم العديد من المنظمات الحديثة بتنفيذ الابتكار كاستراتيجية استجابة لبيئة متغيرة ديناميكياً، والجامعات ليست استثناءً من موضوع الابتكار، إذ يجب أن تتكيف مع البيئة المتغيرة وقيادة الصناعة لزيادة الأداء، والبقاء على قيد الحياة في عصر الثورة الصناعية الرابعة، باستخدام تقنيات تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات مثل: البيانات الضخمة، والروبوتات، والسحابة الإلكترونية، والذكاء الاصطناعي، والإنترنت، والواقع المعزز الافتراضي. ومع ذلك، يمكن لأعضاء المنظمة مقاومة التغيير والابتكار بسبب انعدام الثقة، والهوس بالنجاحات السابقة، وعدم الثقة في استراتيجيات التغيير، والنفقات المرتفعة نسبياً، ورفض التدخل، وعندما يكون الابتكار التنظيمي ضرورياً للنمو المستدام للجامعة وبقائها تستثمر الجامعات في الابتكار (Kwon & Oh, 2020).

ويُعد الابتكار التنظيمي هو المفتاح لضمان التطور المستقبلي، وبقاء أي عمل، إذ تساعد الابتكارات المنظمات على مزامنة نفسها مع التغييرات في احتياجات المستهلك والسوق والبيئة. لذلك، نظراً للطبيعة المعقدة للمنظمات المعاصرة، يمكن أن تؤثر عوامل مختلفة على الابتكار التنظيمي، كالقيادة والسلوك الابتكاري للموظفين، وتعد إدارة التغيير من العوامل المؤثرة في السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي (Kim et al., 2021; Sung & Kim, 2021).

وفي ضوء ما سبق، حددت الباحثة الابتكار التنظيمي كمتغير تابع، في حين تم تحديد مجالات إدارة التغيير: (الهدف التنظيمي والقيادة التحويلية، والمشاركة والتواصل، والتعليم والتدريب) كمتغيرات مستقلة، وتم تحديد السلوك الابتكاري كمتغير وسيط. وفي هذه الدراسة، تم فحص الأثر المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي، والأثر غير المباشر لها من خلال السلوك الابتكاري.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الأدبيات أن عوامل مختلفة مثل إدارة التغيير والسلوك الابتكاري للموظفين قد تؤثر على الابتكار التنظيمي. وبالتالي، من الضروري أن تدرك المؤسسات هذه العوامل معاً (Alharbi et al., 2020). وأشار الحربي (Alharbi et al., 2020)، إلى أن المناقشات النظرية والدراسات التجريبية حول العلاقة بين القيادة والابتكار كانت غامضة إلى حد ما، وتحتاج إلى المزيد من التحقيق، وأشار الحربي، إلى أن المنظمات المعاصرة تتكون من مكونات مختلفة ملموسة وغير ملموسة. وفي حين إن العديد من هذه المكونات قد خضعت لمجموعة متنوعة من الدراسات العلمية، سواء بشكل

فردى أو فيما يتعلق ببعضها، إلا أن عددًا من المكونات التنظيمية لا يزال يتطلب تحقيقًا أعمق كالقيادة وعلاقتها بالابتكار التنظيمي.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي أظهرت العلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية والابتكار التنظيمي والسلوك الابتكاري إلا أن نتائج بعض الدراسات كانت متناقضة. فقد أظهرت بعض نتائج الدراسات أنه لا توجد علاقة على الإطلاق، أو أنه توجد علاقة عكسية بين القيادة التحويلية والابتكار التنظيمي والسلوك الابتكاري (جارحي وآخرون، ٢٠١٩). كما أوصى سونغ وكيم (Sung & Kim, 2021)، بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالقدرة التنبؤية لإدارة التغيير بالابتكار التنظيمي في السياق غير الصناعي. بالإضافة إلى عدم العثور على دراسات تقصت الدور الوسيط للسلوك الابتكاري في العلاقة بين إدارة التغيير والابتكار التنظيمي في السياق السعودي.

وتبني جامعة أم القرى رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠، إذ تهدف رؤية ٢٠٣٠ إلى تنويع اقتصاد المملكة لتقليل اعتمادها على النفط كمصدر أساسي للدخل، وتشجيع الابتكار الفردي والمؤسسي، والنهوض بالتعليم العالي، فالتعليم يساعد في المقام الأول في تنمية رأس المال البشري المبني على المعرفة المتخصصة والابتكار والجهود البشرية المنتجة، وتنمية البيئات التنظيمية. وحيث إن البيئات التنظيمية تتغير بشكل متكرر، تحتاج الجامعات إلى أن تكون مبتكرة للبقاء والازدهار. وعليه، قامت جامعة أم القرى بتأسيس معهد الإبداع وريادة الأعمال لتنمية الابتكار التنظيمي، والسلوك الابتكاري لموظفيها، وتعزيز تنافسيتها على الساحة العالمية والإقليمية من خلال التطوير المستمر للبيئة التعليمية وفق أفضل الممارسات العالمية ومعايير ضبط جودة التعليم، واحتلال مركز متقدم في التصنيف العالمي للجامعات. وعليه، لا بد من تعزيز الابتكار التنظيمي والسلوك الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، والبحث عن العوامل المعززة للابتكار التنظيمي. لذلك، تناولت الدراسة الحالية العوامل المؤثرة في الابتكار التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وبالتحديد، تمثلت مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الإسهام النسبي المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

٢. ما الإسهام النسبي المباشر لإدارة التغيير في السلوك الابتكاري، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
 ٣. ما الإسهام النسبي المباشر للسلوك الابتكاري في الابتكار التنظيمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
 ٤. ما الإسهام النسبي غير المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
- أهداف الدراسة:**

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن الإسهام النسبي المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
 ٢. الكشف عن الإسهام النسبي المباشر لإدارة التغيير في السلوك الابتكاري، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
 ٣. الكشف عن الإسهام النسبي المباشر للسلوك الابتكاري في الابتكار التنظيمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
 ٤. الكشف عن الإسهام النسبي غير المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
- أهمية الدراسة:**

من المتوقع أن تعطي النتائج المتعلقة بالعلاقة بين عوامل إدارة التغيير والسلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي في هذه الدراسة آثارًا إيجابية في تخطيط وتنفيذ سياسات (برامج) الابتكار لتعزيز الابتكار التنظيمي الجامعي والسلوك الابتكاري. بالإضافة إلى ذلك، فإن لهذه الدراسة آثارًا أكاديمية، من حيث إنها أثبتت بشكل تجريبي فعالية تقنيات إدارة التغيير لتعزيز الابتكار التنظيمي والسلوك الابتكاري؛ وتتحدد أهمية الدراسة الحالية بالآتي:

الأهمية النظرية:

- إظهار مفهوم إدارة التغيير ومجالاتها الأربعة لدى أعضاء هيئة التدريس، وعلاقته بالابتكار التنظيمي، والسلوك الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى ما يمكن أن توفره الدراسة الحالية من أدب نظري يمكن أن يشكل مرجعاً لإدارة جامعة أم القرى، وأعضاء هيئة التدريس وأصحاب القرار. وعليه، تساهم الدراسة الحالية في القيادة، وأدب الابتكار التنظيمي لفهم دور متغيرات إدارة التغيير، والسلوك الابتكاري في الابتكار التنظيمي.

الأهمية التطبيقية:

- إن إدارة التغيير، والابتكار التنظيمي، والسلوك الابتكاري هي مفاهيم أساسية وتطبيقية، وإن فتح المجال لإجراء المزيد من البحوث المستفيضة ذات الصلة بالموضوع يمكن أن يحدث تطوراً في مجال القيادة، والتطوير التربوي والإداري.

- العمل على إعادة هيكلة الخطط، والبرامج، والمناهج الجامعية من خلال استخدام مهارات واستراتيجيات السلوك الابتكاري، والابتكار التنظيمي، وهندسة البيئة التعليمية لمواكبة التقدم الحضاري، والعلمي وخلق القيادات والأجيال المبتكرة.

- لنتائج الدراسة الحالية آثار على الطلبة، ومديري الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس، وعلماء الإدارة التربوية في الجامعات من حيث إنه يمكن توظيف نتائجها لفهم العوامل المؤثرة في السلوك الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس.

- ربما تساعد نتائجها طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية، من خلال تزويدهم بإطار نظري ودراسات سابقة مفيدة متعلقة بها.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م).

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الإسهام النسبي (القدرة التنبؤية) لإدارة التغيير بالابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري.

الإطار النظري

يُعرف الابتكار التنظيمي بأنه تغيير مخطط يسترشد بمقياس قيمة معين، وهو تغيير ديناميكي وملائم. ويرى جونز (Jones, 2013) أن الابتكار التنظيمي يشير إلى عملية الانتقال إلى حالة تنظيمية مستقبلية أفضل من الحالة الحالية من أجل زيادة الفعالية التنظيمية. بالإضافة إلى ذلك، تم تحديد هدف الابتكار التنظيمي على أنه إيجاد طرق لتحسين الموارد والقدرات، والكفاءات التي سيتم استخدامها لتحقيق الأهداف التنظيمية. وأخيراً، ذكر ديميرشوغلو (Demircioglu, 2016) أنه يمكن تعريف الابتكار التنظيمي على أنه إدخال شيء جديد (فكرة، منتج، خدمة، تقنية، عملية، استراتيجية) إلى منظمة. باختصار، يمكن تعريف الابتكار التنظيمي على أنه عملية تعزز بشكل أساسي التغيير المتعمد والمخطط للمؤسسة، من خلال إنشائها وتقديمها وتطبيق أفكار وأهداف وأدوات جديدة. وعليه، أصبح تطبيق العلوم السلوكية ضرورياً في عملية الابتكار التنظيمي، وذلك لتسهيل دراسة التشخيص التنظيمي، ونافذته، والمحفز، وعملية التطبيق، وتدريب الأعضاء.

ينظر إلى الابتكار على أنه من أهم المعايير التي تحدد تميز المؤسسة، بل أكثر من ذلك عامل محدد لاستمراريتها وبقائها، وذلك في ظل ما يميز بيئة الأعمال لأغلب المنظمات اليوم من تغير سريع ومنافسة حادة، ويشمل هذا المفهوم كثير من الغموض والتداخل، مما ترتب عليه وجود عدة تصنيفات لمفهوم الابتكار غير أنه كظاهرة معقدة يخضع لتأثير مجموعة من العوامل التي تؤدي دور المحفز لقيامه أو عدمه (نوال، ٢٠١٧). ويشير السلوك الابتكاري إلى وجود الأنماط السلوكية والمبادرات الفكرية والعملية التي يبديها العاملون أثناء أدائهم لأعمالهم، ومن شأنها رفع سوية الأداء التنظيمي، مثل: الانفتاح على التغيير، وتقبل وجهات نظر الآخرين، وتقديم حلول جديدة، والخروج بأفكار جديدة لحل المشكلات (المبيضين والطراونة، ٢٠١١). كما ويشير إلى أي مدى يبدي العاملون الرغبة والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم أثناء أدائهم العمل، وسعيهم الدؤوب في تطوير علاقاتهم الوظيفية داخل وخارج الجامعة بقصد التطوير الذاتي لرفع سوية الأداء وإلى أي مدى يمتلك العاملون روح المحازفة، وما مدى تصور العاملين بالإدارة من تبنى وتشجيع الإبداع لديهم. من

خلال الأبعاد الآتية: حل المشكلات، وسعة الاتصال، وروح المجازفة، وتشجيع الإبداع (العمرو والمحاسنة، ٢٠١٧).

ويعرّف السلوك الابتكاري بأنه عملية حل مشكلة، وتقديم حل من خلال المعرفة أو الأفكار الجديدة، ودعم الفكرة، وإدراك الفكرة لتعزيز مصالح المنظمة (Bonacci et al., 2020)، وبالتالي، يمكن تلخيص السلوك الابتكاري على أنه عملية تبني الأفكار الإبداعية التي يتم تقديمها أو تطويرها من قبل الأفراد أو المجموعات، وتحويلها إلى موارد مفيدة، كما أنه إجراء يعمل على تحسين الأداء الوظيفي في نهاية المطاف من خلال تقديم وتحسين المهارات الوظيفية التي تغير العمل بطريقة فعالة. وتعرف إدارة التغيير على أنها: تغيير متعمد لسلوك وتصورات الأعضاء حتى يتمكنوا من تحقيق الأداء المستهدف عن طريق منع أو القضاء على مقاومة الأعضاء للتغيير (Sung & Kim, 2021). ومن العوامل الرئيسة لإدارة التغيير: مشاركة الموظفين، دعم القيادة، التواصل، الثقافة التنظيمية، مقاومة الموظفين للتغيير، وخلق رؤية عامة مشتركة في كل المؤسسة (دور الإدارة العليا)، إدارة عملية التغيير (دور المسؤول عن إحداث التغيير)، وتحديد العلاقة بين المخططين والمنفذين، وبناء وتوطيد العلاقات القوية الفعالة بين الفنيين والإداريين، والتطبيق على مراحل، والتدريب وتشجيع الأفكار الابتكارية. وفي الدراسة الحالية، تمثلت الأبعاد الرئيسة لإدارة التغيير بالقيادة التحويلية، والهدف التنظيمي، والتواصل بين أعضاء المنظمة، والتعليم، والتدريب، ومشاركة الأعضاء (Sung & Kim, 2021).

يمثل الهدف التنظيمي الحالة المرغوبة للمنظمة، ويوفر الهدف التنظيمي اتجاهًا للأنشطة التنظيمية ويعمل كقوة اجتماعية تؤثر بشكل كبير على الأنشطة الحالية. ويوفر الهدف التنظيمي أيضاً الأساس لشرعية المنظمة، ومعايير عمل المنظمة، والمبادئ التوجيهية لاتخاذ القرار، ومعايير تقييم فعالية المنظمة (Lee, 2009). بالإضافة إلى ذلك، لا يظل الهدف التنظيمي كما هو، بل يتغير بمرور الوقت. والهدف التنظيمي يتحول باستمرار، وينمو أو يختفي بسبب التغيرات في البيئة الخارجية، وأحياناً بسبب التناقضات الداخلية أو القوى الهيكلية. وتخضع المنظمات لتحويلات وفقاً لهذه التغيرات في الأهداف التنظيمية (Sung & Kim, 2021).

وتعزز القيادة التحويلية الحماس التنظيمي، وتسهل قبول المهمة التنظيمية، مما يتيح وضع مصالح المنظمة قبل اهتمامات الفرد، وتعد القيادة التحويلية اليوم مدخلاً جديداً، ومن أكثر النظريات

القيادية للتعغير والتطوير شهرة لتحويل المنظمات من الأساليب القيادية التقليدية إلى الأساليب الحديثة (مراد، ٢٠١٨، ١٢). وتعرف القيادة التحويلية على أنها "مدى سعي القائد الإداري إلى الارتقاء بمستوى مرؤوسيه؛ من أجل الإنجاز والتطوير الذاتي، والعمل على تنمية وتطوير الجماعات والمنظمة بشكل عام، وكما تشمل التأثير المثالي، والتحفيز الألهامي، والحفز الفكري، والاعتبارات الفردية" (مرزوق، ٢٠١٦، ٢٣). باختصار، يمكن تعريف القادة على أنهم قادة تحويليون إذا قدموا الرؤية التنظيمية للأعضاء، وقاموا بتعغير سلوك أعضاء المنظمة بشكل إيجابي من خلال التفاعل السلس مع الأعضاء.

وتعد المشاركة والتواصل من العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة إدارة التعغير، فالمشاركة هي العملية التي يمارس من خلالها أعضاء المنظمة التأثير، والسيطرة في العملية الإدارية وعملية صنع القرار. لذلك، من أجل مشاركة الأعضاء، يجب أن يتم الاتصال، والاتصال يعني نقل أفكار الناس ومعانيهم مع بعضهم، كما أن المشاركة والتواصل مكملان لبعضهما، ومن خلالهما يمكن للأعضاء تحقيق أهداف مشتركة (Peters, 2014).

ويعدّ التعليم والتدريب من الأنشطة المخطط لها، التي تعمل على تحسين معرفة ومهارات أعضاء المنظمة، والتي تمكنهم من التكيف مع المنظمة، وأداء واجباتهم بفعالية في السعي لتحقيق هدف المنظمة (Kim, 2019)، ويشير التعليم إلى الأنشطة طويلة المدى التي تعمل على تطوير إمكانات الفرد بشكل شامل، بينما يمثل التدريب أنشطة مكملة قصيرة المدى (Park, 2001). وخلاصة القول، يمكن تعريف عملية التعليم والتدريب على أنها: عملية اكتساب المهارات والمعرفة المطلوبة لتناسب مع متطلبات الوظيفة، وتعلم المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق الهدف وتحسين الأداء الوظيفي والكفاءة، وتسهيل التطوير الوظيفي لأعضاء المنظمة.

بناء النموذج المفترض:

وفقاً لنظرية تحديد الأهداف الخاصة بـ (Locke, 1968)، يتم تحديد الهدف من قبل الأفراد للتأثير بوعي على الدافع والسلوك. وأشار لوك (Locke, 1968)، أن الهدف المحدد له تأثير على دوافع الإنسان وسلوكه. ولاحظ لوك ولاثام (Locke & Latham, 2006) أن الهدف المحدد يحدد مستوى الجهد الفردي، ويوفر الأساس للتحفيز، ويؤثر في النهاية على السلوك التنظيمي والسلوك

الابتكاري. وأشارت بعض الدراسات إلى أن وضوح الهدف التنظيمي، أو تصور الأعضاء للهدف التنظيمي له تأثير إيجابي على السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي (Kim & Kang, 2019; Stetler & Magnusson, 2015; Sung & Kim, 2021).

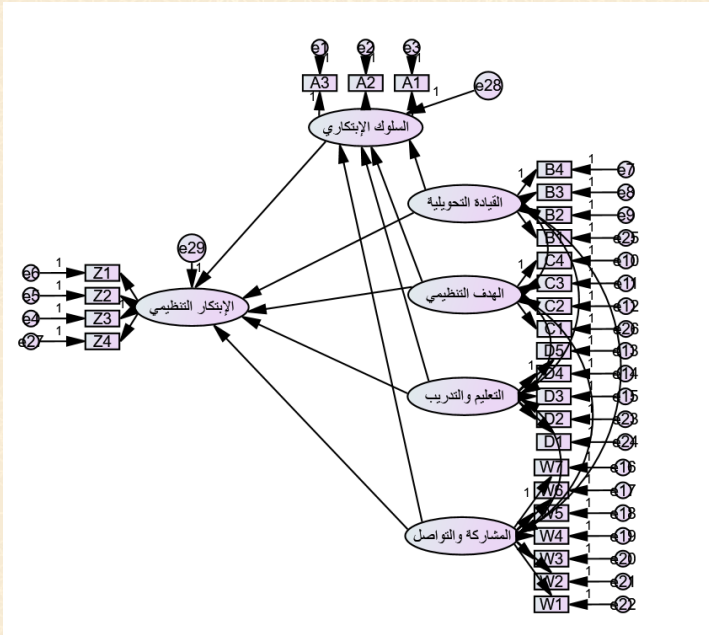
وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن القيادة التحويلية تؤثر بشكل إيجابي على السلوك الابتكاري (Ahmad et al., 2021; Baek & Kim, 2018; Mavros et al., 2017)، وأشار عدد من الدراسات إلى أن للتواصل تأثيراً إيجابياً على السلوك الابتكاري (Oh, 2019; Kang et al., 2015)، كما أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن التعليم والتدريب يؤثران بشكل إيجابي على السلوك الابتكاري (Lee, 2018; Kim, 2017; Kim, 2019; Park, 2018; Shim, 2016; Oh, 2019). ووجدت بعض الدراسات السابقة أن الهدف التنظيمي له تأثير إيجابي على الابتكار التنظيمي (Kim, 2013; Razavi & Attarnezhad, 2013; et al., 2021; Kim & Kang, 2019; Razavi & Attarnezhad, 2013; ولوبيز-نيكولاس (Meroño-Cerdán & López-Nicolás, 2017) إلى أن الأهداف التنظيمية المتعلقة بالابتكار لها تأثير كبير على تبني الابتكار التنظيمي والسلوك الابتكاري، وإلى أن الرسالة التنظيمية تعزز الابتكار التنظيمي. وذكر رضوي وأطار نجاد (Razavi & Attarnezhad, 2013) أن الرؤية التنظيمية هي وسيلة لتعزيز الابتكار التنظيمي.

وتشير معظم الدراسات السابقة إلى أن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي على الابتكار التنظيمي، فقد أشار جونج وآخرون (Jung et al., 2003)، إلى أن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي على الابتكار التنظيمي من خلال التأثير على تصور أعضاء المنظمة حول التمكين والابتكار في جو داعم. وأشار جوموسلو أوغلو وإيلييف (Gumusluoglu & Ilsev, 2009) إلى أن القيادة التحويلية تتكون من نموذج الأدوار الكاريزمية، والاعتبارات الشخصية، والدافع الملهم، والتحفيز الفكري، والقيادة التحويلية لها تأثير إيجابي على الابتكار التنظيمي. بالإضافة إلى ذلك، أكدت عدد من الدراسات الأخرى التأثير الإيجابي للقيادة التحويلية على الابتكار التنظيمي (Kim et al., 2021; Gi-Ho, 2018; Kim, 2016; Sung & Kim, 2021).

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المشاركة والتواصل لهما تأثير إيجابي على الابتكار التنظيمي (Battistella et al., 2018; Kim et al., 2013; Sung & Kim, 2021) وذكرت دراسة أجراها

تشون (Chun, 2006) أن مشاركة المسؤولين الحكوميين هي أهم عامل في تقنيات تحقيق الابتكار في المنظمات الحكومية.

ووجدت الدراسات أن للتعليم والتدريب تأثيراً إيجابياً على الابتكار التنظيمي (Battistella et al., 2018; Choi, 2011; Hussain et al., 2016; Sung & Kim, 2021). إذ وجد حسين وآخرون (Hussain et al., 2016)، أن التعلم التنظيمي له علاقة إيجابية كبيرة مع الابتكار التنظيمي، مما يوضح أهمية التعليم والتدريب للابتكار التنظيمي. وأظهرت العديد من الدراسات الأخرى العلاقة الإيجابية بين السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي (Chiaroni et al., 2011; Kheng et al., 2013; Kim et al., 2021; Sung & Kim, 2021)، مما سبق، يمكن افتراض وجود أثر مباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي، ووجود أثر غير مباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري. وعليه، تم بناء النموذج المقترح (شكل ١).



شكل (١): النموذج البنائي المقترح

الدراسات السابقة

أجرى **سونغ وكيم** (Sung & Kim, 2021) دراسة تجريبية حول تأثير إدارة التغيير على الابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري، في القطاع العام الكوري الجنوبي. تم مسح ما مجموعه ٤٠٠٠ شخص عبر البريد الإلكتروني، وتم إجراء المعاينة من خلال عينات احتمالية لمسؤولين عموميين ينتمون إلى ٤٦ إدارة حكومية مركزية، و١٧ حكومة إقليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقاييس: إدارة التغيير، والابتكار التنظيمي، والسلوك الابتكاري. تمثلت المتغيرات المستقلة بالمجالات الأربعة لإدارة التغيير (الهدف التنظيمي، القيادة التحويلية، المشاركة والاتصال، التعليم والتدريب)، والمتغير التابع هو الابتكار التنظيمي، والمتغير الوسيط هو السلوك الابتكاري للأعضاء. وأظهرت النتائج أن مجالات إدارة التغيير تأثيراً إيجابياً على السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي. بالإضافة إلى ذلك، أدى السلوك المبتكر للموظفين العموميين دوراً وسيطاً بين إدارة التغيير والابتكار التنظيمي، وتم التأكيد على أن السلوك الابتكاري لأعضاء المنظمة ضروري لتحقيق الابتكار التنظيمي، ومن بين مجالات إدارة التغيير، كان للمشاركة والتواصل التأثير الأكبر على السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي (Sung & Kim, 2021).

وأجرى **كيم وآخرون** (Kim et al., 2021)، دراسة تجريبية لتحديد تأثير القيادة التحويلية، والأهداف التنظيمية على الابتكار التنظيمي، من خلال تأثير الوساطة للسلوكيات المبتكرة للشركة. تم تحديد القيادة التحويلية والأهداف التنظيمية كمتغيرات مستقلة، وتم تعيين الابتكار التنظيمي كمتغير تابع، وتم تعيين السلوكيات المبتكرة من أعضاء المنظمة كمتغير وسيط. تم جمع البيانات المستخدمة في التحليل من خلال مسح لموظفي أفضل ٥٠ شركة داخل منطقة العاصمة. ووفقاً لنتائج التحليل، فقد تبين أن القيادة التحويلية والأهداف التنظيمية تأثيراً إيجابياً على الابتكار التنظيمي. وقد ثبت أيضاً أنه لتحقيق الابتكار التنظيمي، فإن السلوكيات المبتكرة من أعضاء المنظمة ضرورية، وكان للأهداف التنظيمية للمنظمة أكبر تأثير على السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي.

وأجرت **الحبيشي وحسان** (٢٠٢١) دراسة هدفت للكشف عن الدور الوسيط الذي يمكن أن يؤديه الأمان النفسي على العلاقة بين القيادة التحويلية وإبداع العاملين. وتم إجراء الدراسة على عينة متبصرة حجمها ٢٠٠ مفردة من العاملين بشركات الاتصالات المصرية بالقاهرة الكبرى. وتم

استخدام أسلوب نمذجة المعادلة الهيكلية في تحليل البيانات. وأشارت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للقيادة التحويلية على كل من الأمان النفسي وإبداع العاملين، ووجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للأمان النفسي على إبداع العاملين، ووجود دور وسيط للأمان النفسي للعاملين في العلاقة بين القيادة التحويلية وإبداع العاملين.

وأجرى الحربي وآخرون (Alharbi et al., 2020)، دراسة هدفت إلى التحقيق في الآثار المباشرة وغير المباشرة للقيادة التحويلية على الابتكار التنظيمي، من خلال أنظمة التحكم في الإدارة كمتغير وسيط. تم جمع البيانات من خلال توزيع الاستبانة على ٤٠٠ مدير رفيع المستوى من سبع جامعات في المملكة العربية السعودية، خلال الفترة من مايو إلى يوليو ٢٠١٩. لاحقاً، تم الحصول على ٢٦٤ استبانة للتحليل النهائي. علاوة على ذلك، تم استخدام النمذجة البنائية لتحقيق أهداف الدراسة. وتم الكشف عن أن للقيادة التحويلية، وأنظمة التحكم في الإدارة علاقة كبيرة بالابتكار التنظيمي. ومع ذلك، فإن مستويات تأثير القيادة التحويلية ونظام التحكم في الإدارة مختلفة تماماً من حيث التأثير على الابتكار التنظيمي.

وأجرت العزيزة (٢٠٢٠) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، في ضوء تأثير متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، وسنوات الخدمة)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة طبقية مكونة من (٢٥٨) من معلمي المدارس الثانوية في المحافظة الوسطى-غزة. وأظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية وأبعادها (التأثير المثالي، والاعتبارات الفردية، الدافعية الإلهامية، والاستشارة الفكرية) وبين السلوك الإبداعي وأبعاده (الطلاقة، وإدراك التفاصيل، والمرونة، والأصالة).

وأجرى جارحي وآخرون (٢٠١٩) دراسة لتقصي أثر نمط القيادة التحويلية على تحسين كل من الابتكار في العمليات والأداء الابتكاري، سواء بالطريق المباشر، أو باستخدام الثقافة الابتكارية كمتغير وسيط تفاعلي في تلك العلاقات. وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة من العاملين في شركات الغزل والنسيج والملابس الجاهزة صغيرة ومتوسطة الحجم وعددهم (٢٩٥) مشاركاً. استخدم البحث أسلوب المعادلة البنائية لتحديد المسار الأفضل للعلاقة بين المتغيرات. ولم تؤيد نتائج البحث الفرضين الأول والثاني الخاصين بالتأثير المباشر للقيادة التحويلية على كل من الأداء

الابتكاري والابتكار في العمليات على التوالي. إلا أن النتائج قد أيدت الفرضين الثالث والرابع للبحث، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين القيادة التحويلية وكل من الابتكار في العمليات والأداء الابتكاري في ظل الثقافة الابتكارية كمتغير وسيط تفاعلي في تلك العلاقات.

أجرى **أمانكوا وآخرون** (Amankwaa et al., 2019)، دراسة للكشف عن الدور الوسيط للاستقلالية الوظيفية، والالتزام العاطفي، والإدارة الداعمة في العلاقة بين القيادة التحويلية والسلوك الابتكاري. وتم جمع البيانات من ٣٥٨ موظفًا يعملون في بنوك التجزئة الكبرى في غانا. تم استخدام تقنية نموذج المعادلات الهيكلية للمربعات الصغرى الجزئية لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج الدور الوسيط للاستقلالية الوظيفية، والإدارة الداعمة بدلاً من الالتزام العاطفي في العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوك العمل المبتكر. بالإضافة إلى ذلك، ترتبط القيادة التحويلية بشكل إيجابي بالاستقلالية الوظيفية، والالتزام العاطفي والإدارة الداعمة وسلوك العمل المبتكر.

وأجرت **إيرياني وهداياتي** (Ariyani & Hidayati, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير القيادة التحويلية والمشاركة في العمل على السلوك الابتكاري في الصناعة المصرفية في إندونيسيا. تم تطبيق الاستبانة على عينة قصدية مكونة من ٣٧٨ مشاركًا. أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن للقيادة التحويلية والمشاركة في العمل تأثيراً كبيراً وإيجابياً على السلوك الابتكاري.

وأجرى **الرشيدي** (٢٠١٨) دراسة هدفت تحديد مستوى تطبيق القيادة التحويلية وتأثيرها على الإبداع التنظيمي في الجامعات السعودية والأهلية، وتم استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في ثماني جامعات سعودية حكومية وأهلية بمدينة الرياض وعددهم (٢٣٧) مشاركًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين القيادة التحويلية والإبداع التنظيمي.

وأجرى **الحسيني والبلتاجي** (Al-Husseini & Elbeltagi, 2016) دراسة هدفت للكشف عن تأثير القيادة التحويلية على المنتج وعملية الابتكار، والاختلافات بين هذه التأثيرات في مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة في العراق. تم إجراء الاستبانات والمقابلات لـ ٤٣٩ من أعضاء هيئة التدريس، و ١٠ قادة من مؤسسات التعليم العالي الخاصة والعامة. باستخدام نموذج المعادلات

الهيكلية متعددة المجموعات، أظهر البحث أن القيادة التحويلية تؤدي دوراً محورياً في تعزيز ابتكار المنتجات والعمليات، وأن الأسلوب سيكون مثالياً في سياق تعليمي عراقي؛ لأنه سيعزز استراتيجيات تطوير الابتكار في كلا القطاعين. كشفت المقابلات أن هناك أوجه تشابه واختلاف بين مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة في العراق، فيما يتعلق بالعلاقة بين القيادة التحويلية وكل من المنتج وعملية الابتكار. تم تطوير إرشادات للباحثين والقادة، وتم تقديم الأدلة لدعم استخدام القيادة التحويلية لزيادة المنتج، وعملية الابتكار في التعليم العالي في البلدان النامية، ولا سيما العراق.

ودرس الملقى وآخرون (EIMelegy et al., 2016)، العوامل المؤثرة على الإبداع التنظيمي في الشركات المعمارية في المملكة العربية السعودية في سياق نظرية (Amabile, 1998). تكونت عينة البحث من ٢١٠ مهنيين من خمس شركات معمارية، وتم استخدام النظرية البنائية لاختبار فرضيات البحث. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات الإدارة، التي تسمح بالاستقلالية، والمخاطرة المحسوبة، ومكافآت الإبداع والابتكار، لها أكبر تأثير على الإبداع التنظيمي.

وأجرى ساجناك (Sagnak, 2012) دراسة هدفت إلى التحقق في العلاقة بين تمكين القيادة والسلوك الابتكاري للمعلمين، والمناخ المبتكر في المدارس الابتدائية. طبقت الاستبانة المكونة من مقياس تمكين القيادة، ومقياس السلوك الابتكاري للمعلمين، ومقياس المناخ الابتكاري على عينة مكونة من ٧١٠ معلمين و٥٥ مديراً تم اختيارهم عشوائياً من ٥٥ مدرسة ابتدائية في تركيا. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار لتحليل البيانات. وأظهرت النتائج أن سلوك التمكين القيادي لمديري المدارس كان مؤشراً هاماً على السلوك المبتكر للمعلمين والمناخ المبتكر. مع وجود علاقة دالة إحصائية بين المناخ المبتكر والسلوك الابتكاري للمعلمين. وتم العثور على أن المناخ الابتكاري يتوسط جزئياً في العلاقة بين سلوك التمكين القيادي لمديري المدارس والسلوك الابتكاري للمعلمين.

وحلل غارسيا موراليس وآخرون (García-Morales et al., 2012)، تأثيرات القيادة التحويلية على الأداء التنظيمي من خلال القدرات الديناميكية للتعلم التنظيمي والابتكار. وتؤكد الدراسة هذه التأثيرات تجريبياً، مستندة في التحليل على عينة من ١٦٨ شركة إسبانية. وأظهرت النتائج أن (١) القيادة التحويلية تؤثر بشكل إيجابي على الأداء التنظيمي من خلال التعلم التنظيمي والابتكار.

(٢) يؤثر التعلم التنظيمي على الأداء التنظيمي بشكل إيجابي، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الابتكار التنظيمي؛ (٣) الابتكار التنظيمي، يؤثر إيجابياً على الأداء التنظيمي.

إن المتأمل في الدراسات السابقة العربية والأجنبية يجد أنها تناولت كلاً من موضوع القيادة التحويلية، إدارة التغيير، والسلوك الابتكاري، والابتكار التنظيمي بشكل منفصل، دون أن تحاول الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة معاً. ولهذا لم نجد من بين هذه الدراسات ما تناول هذا الموضوع بالبحث والاستقصاء في السياق السعودي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يخدم تحقيق الهدف منها، إلا أنها اختلفت عنها في موضوعها ومنهجيتها، إذ لا توجد دراسة واحدة من هذه الدراسات حاولت تعرّف الأثر المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي، والأثر غير المباشر من خلال السلوك الابتكاري. من هنا كانت فكرة الدراسة والقيام بها.

التعريف النظري والإجرائي لمتغيرات الدراسة

١. إدارة التغيير:

تُعرّف إدارة التغيير، التي تُعرّف بشكل شائع في أبحاث إدارة التغيير الأخيرة، بأنها التغيير المتعمد لسلوك وتصورات الأعضاء حتى يتمكنوا من تحقيق الأداء المستهدف عن طريق منع أو القضاء على مقاومة الأعضاء للتغيير (Sung & Kim, 2021). وتُعرّف إجرائياً على أنها: "تغيير متعمد لسلوك وتصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى حتى يتمكنوا من أهداف الجامعة من خلال تبني استراتيجيات القيادة التحويلية، والهدف التنظيمي، والتعليم والتدريب، والمشاركة والتواصل".

٢. الابتكار التنظيمي:

عرف ديميرشيوغلو (Demircioglu, 2016) الابتكار التنظيمي على أنه: "إدخال شيء جديد (فكرة، منتج، خدمة، تقنية، عملية، واستراتيجية) إلى مؤسسة معينة". ويعرّف إجرائياً على أنه: "عملية تعزز بشكل أساسي التغيير المتعمد، والمخطط لجامعة أم القرى من خلال إنشائها وتقديمها وتطبيق أفكار وأهداف وأدوات جديدة".

٣. السلوك الابتكاري:

عرّف بوناتشي وآخرون (Bonacci et al., 2020) السلوك الابتكاري بأنه: "عملية حل مشكلة، وتقديم حل من خلال المعرفة أو الأفكار الجديدة من التجربة، ودعم الفكرة، وإدراك الفكرة

لتعزيز اهتمامات المنظمة". ويعرف إجرائياً على أنه: "تطوير وتنفيذ أفكار جديدة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى الذين ينخرطون بمرور الوقت في معاملات مع الآخرين ضمن نظام مؤسسي".

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا القسم عرضاً لمنهجية البحث، ومجتمع الدراسة وعييتها، وأدوات الدراسة، والتحليل الإحصائي للبيانات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لهدف الدراسة ومشكلتها، حيث تم استخدام أسلوب النمذجة البنائية للكشف عن العوامل المؤثرة على الابتكار التنظيمي؛ للكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر (Hair et al., 2016).

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة (المتنبئة): إدارة التغيير: (القيادة التحويلية، والهدف التنظيمي، والمشاركة والتواصل، والتعليم والتدريب).

- المتغير التابع (المتنبأ به): الابتكار التنظيمي.

- المتغير الوسيط: السلوك الابتكاري.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعييتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية. وتم اختيار عينة متاحة مكونة من (٥١٩) مشارك ومشاركة. وقد تم التواصل معهم عبر الإنترنت، وتم استرجاع (٤٠٣) استبانات، وبنسبة (٨٠٪).

أدوات الدراسة وخصائصها القياسية:

١. مقياس إدارة التغيير:

تم تكييف مقياس إدارة التغيير الذي طوره سونغ وكيم (Sung & Kim, 2021)، والمكوّن من (١٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات: القيادة التحويلية (٤ فقرات)، والهدف التنظيمي (٤ فقرات)، والتعليم والتدريب (٣ فقرات)، والمشاركة والتواصل (٧ فقرات)، وتم تسجيل استجابة المشاركين على مقياس ليكرت-الخماسي من (١: قليلة جداً) إلى (٥: كبيرة جداً).

٢. مقياس الابتكار التنظيمي:

تم تكييف مقياس الابتكار التنظيمي الذي طوره سونغ وكيم (Sung & Kim, 2021)، والمكوّن من (٤) فقرات، وتم تسجيل استجابة المشاركين على مقياس ليكرت-الخماسي من (١: قليلة جداً) إلى (٥: كبيرة جداً).

٣. مقياس السلوك الابتكاري:

تم تكييف مقياس السلوك الابتكاري الذي طوره سكوت وبروس (Scott & Bruce, 1994)، والمكوّن من (٣) فقرات، وتم تسجيل استجابة المشاركين على مقياس ليكرت-الخماسي من (١: قليلة جداً) إلى (٥: كبيرة جداً).

تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل متخصصين، في الإدارة التربوية والقياس والتقييم، والترجمة العكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية لغايات الدقة في التعريب، كما عرضت الصورة الاخيرة والمتوافقة مع البيئة السعودية على مجموعة من المحكمين (١٠ محكمين) من المتخصصين في حقل القياس والتقييم والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي، لأخذ مقترحاتهم حول الفقرات (مثل السلامة اللغوية للفقرات ووضوحها ومناسبة اللغة للعينة وانتماء الفقرة لمجالها أو للمقياس). وأجريت بعض التعديلات اللغوية حسب المقترحات، ولم يتم حذف أي فقرة.

وللتحقق من الصدق العاملي (البناء) وثبات المقاييس، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي واستخلاص مؤشرات الثبات للمقاييس الفرعية. أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أربعة عوامل تفسر ٧١,٩٨٪ من تباين الأداء على مقياس إدارة التغيير، وهي: الهدف التنظيمي، والقيادة التحويلية، والمشاركة والتواصل، والتعليم والتدريب. وكان معامل ألفا كرونباخ ٠,٨٧٧ للهدف التنظيمي، و ٠,٩١٦ للمشاركة والتواصل، و ٠,٩٣٦ للقيادة التحويلية، و ٠,٧٩٩ للتعليم والتدريب.

وأظهرت نتائج التحليل العاملي أحادية العامل للسلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي، وكان معامل ألفا كرونباخ ٠,٨٧٧، للسلوك الابتكاري، و٠,٩١٦، للابتكار التنظيمي

إجراءات جمع البيانات:

قبل البدء بتطبيق البحث، تم الحصول على خطاب (تسهيل مهمة)، وعليه، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة المختارة إلكترونياً، وذلك بالتواصل معهم إلكترونياً.

أساليب التحليل الإحصائي:

تم استخدام نمذجة المعادلة البنائية لتقييم (Structural Equation Modeling: SEM) الأثر المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، والأثر غير المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري.

النتائج ومناقشتها

قبل البدء بحساب مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المفترض، تم حذف الأفراد غير المطابقين للنموذج (Outliers) وعددهم (٢٣) فرداً، ثم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي متعدد المتغيرات (Multivariate Normality) لمتغيرات النموذج، حيث تراوحت قيم معامل الالتواء بين (-٠,٧٦٩) و (-٠,٢٧٢)، وبلغت قيم معامل التفلطح بين (-٠,٨٣٦) و (١,٤٧٠)؛ مما يشير إلى أن توزيع البيانات يقترب من التوزيع الطبيعي (Leech et al., 2011). وللتحقق من افتراض التداخل الخطي، تم استخراج معاملات الارتباط، ومؤشر التسامح (Tolerance Index: TI)، وعامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor (VIF)). إذ بلغت قيم معامل الارتباط أقل ٠,٨٥، وقيم التسامح أقل من ٠,١٠، وقيم VIFs أقل من ٥ مما يشير إلى عدم انتهاك افتراض التعددية الخطية (Hair et al., 2016) (Multicollinearity).

ولتقويم نموذج القياس، تم استخراج معاملات كرونباخ ألفا، ومعامل الثبات المركب (Composite Reliability: CMR)، والصدق التقاربي (Convergent validity)، والصدق التمييزي (Discriminant validity).

ولتقويم نموذج القياس، تم التحقق من الصدق التقاربي، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لكل متغير، وجدول (١) بين النتائج.

جدول (١): نتائج التحليل العاملي التوكيدي، ومؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي

المتغير	الفقرة	تشبع الفقرة بالعامل	AVE	CMR	Alpha
الابتكار التنظيمي	فقرة ٤	٧٢.	٠,٥٩	٠,٨٢	٠,٨٧
	فقرة ٣	٨٥.			
	فقرة ٢	٧٩.			
	فقرة ١	٦٩.			
القيادة التحويلية	فقرة ٤	٧٦.	٠,٦٠	٠,٨٦	٠,٨٩
	فقرة ٣	٨٢.			
	فقرة ٢	٧٠.			
	فقرة ١	٧٤.			
الهدف التنظيمي	فقرة ٤	٧٢.	٠,٦٢	٠,٨٦	٠,٨٤
	فقرة ٣	٨١.			
	فقرة ٢	٨٣.			
	فقرة ١	٨٥.			
التعليم والتدريب	فقرة ٣	٨٠.	٠,٦٣	٠,٩١	٠,٩٠
	فقرة ٢	٧٨.			
	فقرة ١	٨٠.			
السلوك الابتكاري	فقرة ٣	٧٢.	٠,٥٦	٠,٨٦	٠,٩٢
	فقرة ٢	٨٠.			
	فقرة ١	٧٢.			
المشاركة والتواصل	فقرة ٤	٧٠.	٠,٥٣	٠,٨٩	٠,٩٥
	فقرة ٣	٧٩.			
	فقرة ٢	٧٧.			
	فقرة ١	٧١.			
	فقرة ٥	٥٨.			
	فقرة ٦	٧٣.			
	فقرة ٧	٧٣.			

يُلاحظ من جدول (١)، إن قيم تشبع الفقرة بعاملها (مجالها) أكبر من ٠,٥٥، وأن قيم الثبات المركب أكبر من ٠,٧٠، وقيم متوسط التباين المستخرج أكبر من علامة القطع ٠,٥٠؛ مما يشير إلى أن نموذج القياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التقاربي (Hair et al., 2016).

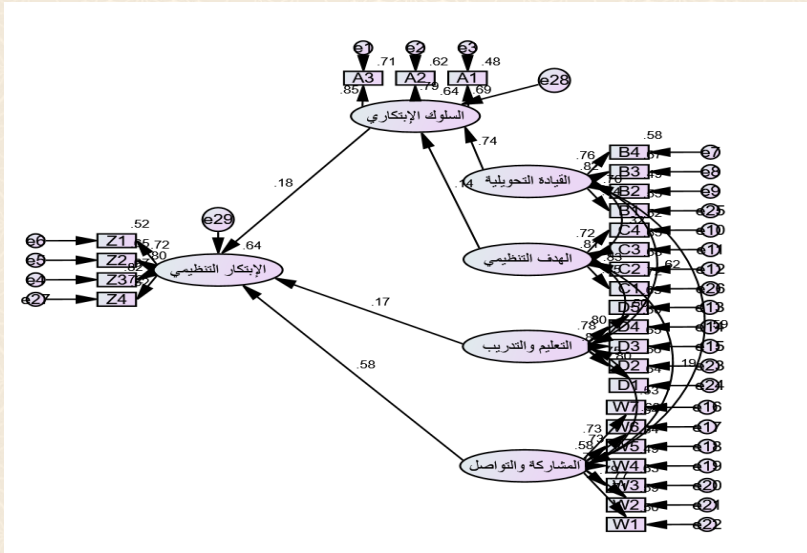
جدول (٢): مؤشرات الصدق التمييزي

المتغير	١	٢	٣	٤	٥	٦
١. القيادة التحويلية	٧٧.					
٢. الهدف التنظيمي	**٢٩.	٧٩.				
٣. التعليم والتدريب	**٤٧.	**٥٣.	٧٩.			
٤. المشاركة والتواصل	**١٧.	**٤٨.	**٥٢.	٧٣.		
٥. الابتكار التنظيمي	**٣٣.	**٦٥.	**٤٥.	**٣٩.	٧٧.	
٦. السلوك الابتكاري	**٢٠.	**٤٨.	**٥٢.	**٦٧.	**٤٤.	٧٥.

ويُلاحظ من جدول (٢) أن الجذور التربيعية لمتوسطات التباين المستخرج لكل عامل (متغير) أكبر من قيم معاملات الارتباط بين بقية المتغيرات؛ وهذا يؤشر إلى الصدق التمييزي لنموذج القياس (Hair et al., 2016).

ولتقوم جودة مطابقة البيانات للنموذج البنائي المفترض، تم استخدام طريقة الأرجحية العظمى، واستخراج معايير جودة المطابقة، بما في ذلك نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية (χ^2 / df)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI)، ومؤشر توكر-لويس (Tucker-Lewis: TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن (Comparative of Fit-Index: CFI)، وجذر متوسط مربعات الخطأ في التقدير (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA). وأظهرت إحصائيات المطابقة جودة ملاءمة البيانات للنموذج البنائي المفترض، وكانت نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية (χ^2 / df) تساوي ٢,١٤٥، وهي أقل من قيمة العتبة (القطع) (Hair et al., 2016). كما كانت إحصائيات المطابقة الأخرى: CFI ، GFI ، TLI ، هي: ٠,٩٩٧، ٠,٩٩٥، ٠,٩٨٦، وجميعها أعلى من قيمة العتبة لكل منها (أكبر من 0.90)، وبلغت قيمة RMSEA، ٠,٠٤٦، وهي أقل من ٠,٠٦.

(Hair et al., 2016)، والشكل (٢) يمثل الصورة النهائية للنموذج البنائي. كما أظهرت النتائج أن المتغيرات الخارجية والوسيط تفسر (٦٤,٢٪) من التباين في الابتكار التنظيمي.



شكل (٢): النموذج البنائي النهائي

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي، والجدول (٣) يبين النتائج.

جدول (٣): الأثر المباشر لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي

p-value	t-test	S.E	القيم	القيم غير	الأثر المباشر
			المعيارية	المعيارية	
			Beta	B	
٠٠٤.	٢,٨٨٢	٠٦٥.	١٧٢.	١٨٧.	الابتكار التنظيمي <----> التعليم والتدريب
***	٨,٩٠١	٠٧١.	٥٨٠.	٦٣٥.	الابتكار التنظيمي <----> المشاركة والتواصل

يُلاحظ من جدول (٣) أن للتعليم والتدريب، والمشاركة والتواصل أثر مباشر دال إحصائياً في الابتكار التنظيمي. وتعزى هذه النتائج إلى أن جامعة أم القرى تعمل على توفير البرامج التعليمية والإرشادية والتدريبية لرفع الكفايات المهنية والعلمية، وتنمية المشاركة والتواصل والتعليم والتدريب المستمر لدى أعضاء هيئة التدريس؛ مما يعزز الابتكار التنظيمي. لذلك، إذا تم تسهيل المشاركة والتواصل، يبدأ الأعضاء في تبادل الأفكار حول اتجاه التطوير المستقبلي للجامعة، مما سيؤدي إلى تحسين الابتكار التنظيمي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى أن المشاركة والتواصل لهما تأثير إيجابي على الابتكار التنظيمي (Battistella et al., 2018; Kim et al., 2013; Sung & Kim, 2021)، كما تتفق مع الدراسات التي توصلت إلى أن للتعليم والتدريب أثراً مباشراً إيجابياً على الابتكار التنظيمي (Battistella et al., 2018; García-Morales et al., 2012; Hussain et al., 2016; Sung & Kim, 2021). إذ أشارت جارسيا موراليس وآخرون (García-Morales et al., 2012)، إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلم التنظيمي والابتكار التنظيمي، ووجد حسين وآخرون (Hussain et al., 2016) أن التعلم التنظيمي له علاقة إيجابية كبيرة مع الابتكار التنظيمي، مما يوضح أهمية التعليم والتدريب للابتكار التنظيمي.

وعلى عكس ما هو مفترض، لا يوجد أثراً مباشراً دالاً إحصائياً لمتغيري القيادة التحويلية والهدف التنظيمي في الابتكار التنظيمي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى دور المتغير الوسيط الذي عمل على عزل الأثر المباشر لمتغيري القيادة التحويلية، والهدف التنظيمي في الابتكار التنظيمي (توسط كلي).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) لإدارة التغيير في السلوك الابتكاري، والجدول (٤) يبين النتائج.

جدول (٤): الآثار المباشرة لإدارة التغيير في السلوك الابتكاري

p-value	t-test	S.E	القيم	القيم غير	الأثر المباشر		
			المعيارية	المعيارية			
			Beta	B			
***	١٢,١٠٨	٠,٧٤٠	٧٤٠٠	٩٠٢٠	السلوك الابتكاري	--->	القيادة التحويلية
٠٠٣٠	٢,٩٨٩	٠,٤٧٠	١٤٤٠	١٤٠٠	السلوك الابتكاري	--->	الهدف التنظيمي

أظهرت النتائج أن للقيادة التحويلية والهدف التنظيمي أثراً مباشراً دالاً إحصائياً في السلوك الابتكاري، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى تبني القادة في جامعة أم القرى لخصائص وسمات القيادة التحويلية التي تعمل على توفير مناخ تنظيمي إبداعي، وبالتالي تعزيز السلوك الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس، كما أن رؤية جامعة أم القرى تستند إلى رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠؛ مما عزز السلوك الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس. كما أن المكونات البشرية والمادية في جامعة أم القرى تؤثر في تنمية الإبداع والابتكار، ويتمثل الجانب البشري بأعضاء هيئة التدريس، أما الجانب المادي فيتمثل في البناء والأجهزة لتكون البيئة محببة وملائمة ومحفزة لإبداع عضو هيئة التدريس (Keller-Mathers, 2011). ويشير إكفال (Ekvall, 1996) إلى أن البيئة الاجتماعية للمؤسسة الإبداعية (مثل، الجامعة) تتميز بالحرية والاستقلال فيما يتعلق باختيار المهام، وبيئة غير مهددة، وتشجيع الأفكار، ووقت كافٍ لتوليد الأفكار، والاهتمام المشترك بالتميز، والسماح بالمخاطرة، والفرصة لارتكاب الأخطاء، والأهداف المحددة بوضوح، والتوقع، والتغذية الراجعة المناسبة والاعتراف بها، ودعم محاولات تقديم أفكار جديدة. وهذه العوامل تؤدي دوراً حاسماً في السلوك الابتكاري الفردي والجماعي. كما أن الابتكار يتضمن أربع مجالات واسعة، هي: (١) الثقة المتبادلة، والعلاقات المفتوحة ودعم الأفكار؛ (٢) والالتزام بأهداف المنظمة وعملياتها، التحدي والتحفيز؛ (٣) حرية البحث عن المعلومات وإظهار المبادرة؛ (٤) المعرفة والخبرة وتبادل الآراء والأفكار، والتعددية في وجهات النظر.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن القيادة التحويلية تؤثر بشكل إيجابي على السلوك الابتكاري (Ahmad et al., 2021; Baek & Kim, 2018; Gi- (Ho, 2018; Hussain et al., 2016; Kim, 2016; Mavros et al., 2017) تنمية السلوك الابتكاري للموظفين، يجب أن يكون القائد التنظيمي قادرًا على تقديم عرض واضح ومقنع لضرورة الابتكار، والحالة المستقبلية للمؤسسة التي تم فيها الابتكار، أي الرؤية أو الهدف (Bisesi, 1984). بالإضافة إلى ذلك، يجب على القادة إثارة مشاعر الولاء والثقة والاحترام في أعضاء المنظمة حتى يتمكنوا من استنباط جهود أعلى من المتوقع، وتحقيق النتائج من خلال التغييرات في المواقف والقيم. بالنظر إلى العلاقة بين القيادة التحويلية والابتكار، فقد أشار جونج وآخرون (Jung et al., 2003)، أن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي على السلوك الابتكاري من خلال التأثير على تصور أعضاء المنظمة حول التمكين والابتكار في جو داعم. وأشار جوموسلو وأوغلو وإيليف (Gumusluoglu & Ilsev, 2009) إلى أن القيادة التحويلية تتكون من نموذج الأدوار الكاريزمية، والاعتبارات الشخصية، والدافع الملهم، والتحفيز الفكري، والقيادة التحويلية لها تأثير إيجابي على السلوك الابتكاري.

وبالمقابل لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا للتعليم والتدريب، والمشاركة والتواصل في السلوك الابتكاري، وتعزو الباحثة تعارض نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة إلى اختلاف العينة، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات، إذ لا تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى أن للمشاركة والتواصل والتعليم والتدريب أثرًا إيجابيًا في السلوك الابتكاري (Battistella et al., 2018; Kim et al., 2013; García-Morales et al., 2012; Hussain et al., 2016)، فعلى سبيل المثال، أشار جاريسيا موراليس وآخرون. (García-Morales et al., 2012)، إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلم التنظيمي والابتكار.

وبشكل عام، تشير نتائج هذا البحث إلى أن القادة التحويليين يعملون كنماذج يحتذى بها (التأثير المثالي)، والتي تصبح مثالًا للموظفين في أعمالهم اليومية، ويمكن إظهار دور القادة التحويليين كمحفزين وملهمين (دافع الإلهام) للموظفين. ويمكن للقائد التحويلي أن يشجع أعضاء الفريق على الابتكار والإبداع (التحفيز الفكري)، وإيلاء اهتمام خاص لاحتياجات كل منهم، بما يتناسب مع الإنجاز والتنمية (الاعتبار الفردي). وتؤثر هذه الأشياء الأربعة على روح الموظف في العمل (النشاط).

والتفاني العالي والتعلق (الاستيعاب) في الوظيفة. وعندما يتمتع الموظفون بمستوى عالٍ من المشاركة في العمل، فإنه يخلق بيئة مواتية، بحيث يزداد دور القيادة التحولية في تنمية وتعزيز السلوك الابتكاري. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) لإدارة التغيير في السلوك الابتكاري، والجدول (٥) يبين النتائج.

جدول (٥): الأثر المباشر للسلوك الابتكاري في الابتكار التنظيمي

p-value	t-test	S.E	القيم	القيم غير	الأثر المباشر		
			المعيارية	المعيارية			
			Beta	B			
٠.٠١٠	٣,٢٤٧	٠.٥٩٠	١٧٦.٠	١٩١.٠	الابتكار التنظيمي	<---	السلوك الابتكاري

أظهرت النتائج وجود أثر مباشر دال إحصائياً للسلوك الابتكاري في الابتكار التنظيمي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جامعة أم القرى تعمل على توفير العوامل المعززة للابتكار الفردي والجماعي، وقد حدد إكفال (Ekvall, 1996) عشرة عوامل داعمة للمناخ الإبداعي للمنظمة وللموظفين، وهي: التحدي، والحرية، ودعم الأفكار، والثقة أو الانفتاح، والمناظرة أو الجدال، والديناميكية أو الحيوية، والمرح أو الفكاهة، والمجازفة المحسوبة، ووقت الفكرة، والصراعات. لذلك، من أجل الابتكار التنظيمي، من الضروري البحث عن العوامل التي تحث على الابتكار داخل الأفراد وخلق بيئة يمكنهم فيها التعبير عن إبداعهم (Lee & Kang, 2003). إذ أشارت دراسة جيانغ وآخرون (Jiang et al., 2012)، إلى أن إدارة الموارد البشرية (Human Resource Management) لها تأثير إيجابي على السلوك الابتكاري للموظفين، والذي بدوره له تأثير إيجابي على الابتكار التنظيمي للمؤسسة. وأظهرت بعض الدراسات العلاقة الإيجابية بين السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي (Chiaroni et al., 2011; Kheng et al., 2013; Kim et al., 2021; Sung & Kim, 2021).

وترتبط سلوكيات الإبداع الفردي بالابتكار التنظيمي، ويتضمن الإبداع الفردي توليد أفكار جديدة وخالقة؛ بينما يتضمن السلوك الابتكاري تحويل هذه الأفكار الإبداعية إلى منتجات ملموسة. وبالتالي، فإن السلوك الابتكاري هو نقطة انطلاق للابتكار التنظيمي. ويعد العمل الجماعي ضرورياً

لتحويل الأفكار الإبداعية إلى ابتكارات فعلية، كما أن الابتكار يمكن تعزيزه من خلال بيئة تنظيمية تسمح بالاستقلال الذاتي، وتسامح مع الغموض، وعدم اليقين والقبول بالمخاطرة المحسوبة، ويقلل من البيروقراطية، وتدفع المعلومات، ويدعم الاتصالات. وفي المقابل، يعيق التهديد وعدم اليقين عملية ترجمة الأفكار الإبداعية إلى ابتكار، باختصار يتطلب الانتقال إلى الإبداع والابتكار إلى حد كبير الدفاع عن أفكار الفرد بشكل مقنع ومقاومة المعارضة، وعدم الاستسلام للآخرين بسهولة (Kim et al., 2021).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للتحقق من الدور الوسيط لمتغير السلوك الابتكاري في العلاقة بين مجالات إدارة التغيير والابتكار التنظيمي، تم استخدام طريقة بوتستراينغ (Bootstrapping)، وجدول (٦) يبين النتائج.

جدول (٦): الآثار غير المباشرة لإدارة التغيير في الابتكار التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري

	Estimate	Lower	Upper	P
القيادة التحويلية <--- السلوك الابتكاري <--- الابتكار التنظيمي	١٧٢.	٠٩٧.	٣١٠.	٠٠٦.
الهدف التنظيمي <--- السلوك الابتكاري <--- الابتكار التنظيمي	٠٢٧.	٠١١.	٠٥٧.	٠٠٩.

يلحظ من جدول (٦) أن السلوك الابتكاري توسط كليًا العلاقة بين القيادة التحويلية والابتكار التنظيمي. وبعبارة أخرى، ترتبط التصورات المرتفعة للقيادة التحويلية لدى أعضاء هيئة التدريس بمستويات مرتفعة من السلوك الابتكاري، وبالتالي زيادة مستوى الابتكار التنظيمي لجامعة أم القرى. كما توسط كليًا العلاقة بين الهدف التنظيمي والابتكار التنظيمي، وترتبط التصورات للهدف التنظيمي لجامعة أم القرى لدى أعضاء هيئة التدريس بمستويات مرتفعة من السلوك الابتكاري، وبالتالي زيادة مستوى الابتكار التنظيمي لجامعة أم القرى.

وبالمقابل، لم يتوسط السلوك الابتكاري العلاقة بين التعليم والتدريب والابتكار التنظيمي، والعلاقة بين المشاركة والتواصل والابتكار التنظيمي، وعليه، فإن إدخال السلوك الابتكاري في النموذج لم يؤثر على الأثر المباشر للتعليم والتدريب، والمشاركة والتواصل في الابتكار التنظيمي.

وتعزو الباحثة النتائج أيضاً إلى سمات القيادة التحويلية لدى القادة في جامعة أم القرى؛ إذ يقدم القادة التحويليون رؤية استشرافية للمستقبل، ويوفرون حافزاً فكرياً حتى يتمكن أعضاء هيئة التدريس من الهروب من العادات السابقة، ويقدمون الدعم في عملية التغيير، مما يجعل من الممكن للأعضاء المشاركة في التغيير. لذلك، من المتوقع أن يكون القائد التحويلي قادراً على دعم السلوك الابتكاري، وبالتالي دعم الابتكار التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس. وأظهرت بعض الدراسات أن تصور القيادة التحويلية للرؤساء له تأثير إيجابي على السلوك الابتكاري. فقد أشار ليو و يو (Lieu & Yu, 2008) أن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي على السلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الرؤية والهدف التنظيمي لجامعة أم القرى، لتعزيز السلوك الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي تنمية وتطوير الابتكار التنظيمي. كما أن تحديد الهدف التنظيمي له تأثير على دوافع الإنسان وسلوكه، ويحدد مستوى الجهد الفردي، ويوفر الأساس للتحفيز، ويؤثر في النهاية على السلوك التنظيمي والسلوك الابتكاري. ويمكن تطبيق العلاقة بين الهدف والسلوك بالمثل على الأهداف التنظيمية والسلوك الابتكاري. فقد ذكرت العديد من الدراسات أن وضوح الهدف التنظيمي أو تصور الأعضاء للهدف التنظيمي له تأثير إيجابي على السلوك الابتكاري، وبالتالي تنمية الابتكار التنظيمي في الجامعة (Stetler & Magnusson, 2015; Kim & Kang, 2019).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة:

1. إن عملية تطوير وتحسين الإدارة العليا لجامعة أم القرى يجب أن تكون مصحوبة بخصائص أسلوب القيادة التحويلية، والسلوك الابتكاري والابتكار التنظيمي.
2. كان حجم تأثير المشاركة والتواصل على الابتكار التنظيمي كبيراً نسبياً، والحجم أكبر بكثير من العوامل الأخرى. لذلك، يجب على الجامعات إدراك أهمية تنمية مهارات المشاركة والتواصل لدى أعضاء هيئة التدريس.
3. توظيف سمات وأساليب القيادة التحويلية التي تعزز الابتكار التنظيمي، وبالتالي السلوك الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

البحوث المقترحة:

١. إجراء دراسات لتقصي المزيد من العوامل المؤثرة في السلوك الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس كسلوك المواطنة التنظيمي.
٢. إجراء دراسات نوعية لتقصي أثر إدارة التغيير في السلوك التنظيمي من خلال السلوك الابتكاري.
٣. إجراء دراسات لتقصي العلاقة بين القيادة التحويلية والابتكار التنظيمي.
٤. إجراء دراسات لتقصي العلاقة بين الهدف التنظيمي والابتكار التنظيمي.
٥. إجراء دراسات لتقصي العلاقة بين التعليم والتدريب والسلوك الابتكاري.
٦. إجراء دراسات لتقصي العلاقة بين المشاركة والتواصل والسلوك الابتكاري.

المراجع

المراجع العربية:

- جارحي، محمد وحس، راوية وخضر، وسام. (٢٠١٩). العلاقة بين نمط القيادة التحويلية للمديرين والابتكار والأداء في الشركات الصغيرة والمتوسطة. المجلة العربية للإدارة، ٣٩ (٣)، ٢١٣-٢٣٨.
- الحبيشي، نيفين عزت علي، وحسان، دعاء محمد رستم. (٢٠٢١). أثر القيادة التحويلية على إبداع العاملين الدور الوسيط للأمان النفسي. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ١٢ (١)، ٢٦٢-٣١٧. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1150387>
- الرشدي، علي. (٢٠١٨). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع التنظيمي لدى عمداء ورؤساء الأقسام بالجامعات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. المجلة العربية للدراسات الأمنية، ٣٣ (٧١)، ٣-٣٩.
- العرايزة، شهد. (٢٠٢٠). القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى-غزة، فلسطين.
- العمرو، ميسون والمحاسنة، محمد. (٢٠١٧). أثر الثقة التنظيمية في ممارسة السلوك الإبداعي للعاملين في جامعة مؤتة: دراسة حالة. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٢ (٣)، ٢٠٣-٢٤٨.
- المبيضين، محمد والطراونة، محمد. (٢٠١١). أثر التمكين الإداري في السلوك الإبداعي لدى العاملين في البنوك التجارية الأردنية، دراسات، العلوم الإدارية، ٣٨ (٢)، ٤٨٠-٥٠٥.
- مراد، فليون. (٢٠١٨). القيادة التحويلية في تطوير مهارات الموظفين. مركز الكتاب الأكاديمي، غزة، فلسطين.
- مرزوق، بدره. (٢٠١٦). أثر القيادة التحويلية في تطبيق أداة المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- نوال، شيشة. (٢٠١٧). أثر التغيير التنظيمي على الابتكار في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة-دراسة حالة، مجلة الاقتصاد الجديد، ٢ (١٧)، ١٣٣-١٥١.

ترجمة المراجع العربية:

- Ahmad, A. B., Straatmann, T., Mueller, K., & Liu, B. (2021). Employees' Change Support in the Public Sector—A Multi-Time Field Study Examining the Formation of Intentions and Behaviors. *Public Administration Review*, 81 (2), 231-243. <https://doi.org/10.1111/puar.13275>
- Al-Amr, M., & Al-Mahasneh, M. (2017). The impact of organizational trust in practicing the creative behavior of employees at Mutah University: A case study. *Mutah for Research and Studies, Humanities and Social Sciences Series*, 32 (3), 203-248 (in Arabic).
- Al-Azayzeh, S. (2020). The transformational leadership of high school principals and its relationship to the creative behavior of teachers. Unpublished master's thesis, Al-Aqsa University-Gaza, Palestine (in Arabic).
- Alharbi, I. B., Jamil, R., Mahmood, N. H. N., & Shaharoun, A. M. (2020). Transformational leadership's impact on organizational innovation: The mediating role of management

- control system. *Global Business Review*, 0972150920934640
<https://doi.org/10.1177/0972150920934640>
- Al-Hubaishi, N.E.A., & Hassan, D.M.R. (2021). The Impact of Transformational Leadership on Employees' Creativity: The Mediating Role of Psychological Safety. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies*, 12 (1) , 262-317. <http://search.mandumah.com/Record/1150387> (in Arabic).
- Al-Husseini, S., & Elbeltagi, I. (2016). Transformational leadership and innovation: a comparison study between Iraq's public and private higher education. *Studies in Higher Education*, 41 (1) , 159-181.
- Al-Mubaideen, M., & Al-Tarawneh, M. (2011). The impact of administrative empowerment on the creative behavior of workers in Jordanian commercial banks, *Studies, Administrative Sciences*, 38 (2) , 480-505 (in Arabic).
- Ariyani, N., & Hidayati, S. (2018). Influence of transformational leadership and work engagement on innovative behavior. *Etikonomi*, 17 (2) , 275-284. doi: <http://dx.doi.org/10.15408/etk.v17i2.7427>.
- Hussain, K., Konar, R., & Ali, F. (2016). Measuring service innovation performance through team culture and knowledge sharing behaviour in hotel services: a PLS approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.397>
- Murad, P. (2018). Transformational leadership in developing employee skills. Academic Book Center, Gaza, Palestine (in Arabic).

المراجع الأجنبية:

- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review on breakthrough thinking*, 1-29.
- Amankwaa, A., Gyensare, M.A. & Susomrith, P. (2019) , Transformational leadership with innovative behaviour: Examining multiple mediating paths with PLS-SEM, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 40 No. 4, pp. 402-420. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2018-0358>
- Baek, S., & Kim, S. (2018). Participatory public service design by Gov. 3.0 design group. *Sustainability*, 10 (1) , 245. <https://doi.org/10.3390/su10010245>
- Battistella, C., De Toni, A. F., & Pessot, E. (2018). Framing open innovation in start-ups' incubators: A complexity theory perspective. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4 (3) , 33. <https://doi.org/10.3390/joitmc4030033>
- Bisesi, M. (1984). The Change Masters: Innovations for Productivity in the American Corporation. 769-771, <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277668>
- Bonacci, I., Mazzitelli, A., & Morea, D. (2020). Evaluating Climate between Working Excellence and Organizational Innovation: What Comes First?. *Sustainability*, 12 (8) , 3340. <http://www.mdpi.com/journal/sustainability>
- Chiaroni, D., Chiesa, V., & Frattini, F. (2011). The Open Innovation Journey: How firms dynamically implement the emerging innovation management paradigm. *Technovation*, 31 (1) , 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2009.08.007>

- Choi, S.B. (2011). An Empirical Study on the Relationships among Organizational Culture, Learning Orientation and In-novation of Employees: The Moderating Role of Perceived Organizational Support. *J. Ind. Econ. Bus*, 24, 3631–3653.
- Chun, K. J. (2006). An Empirical Study of the Public Officials Participation and the Government Organizational Innovation. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 7 (6) , 1381-1389.
- Demircioglu, M. A. (2016). Organizational innovation. *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*, 1-5. DOI 10.1007/978-3-319-31816-5_3017-1
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (1) , 105-123. <https://doi.org/10.1080/13594329608414845>
- ElMelegy, A. R., Mohiuddin, Q., Boronico, J., & Maasher, A. A. (2016). Fostering creativity in creative environments: An empirical study of Saudi Architectural Firms. *Contemporary Management Research*, 12 (1) , 89-100. <https://doi.org/10.7903/cmr.14431>
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of business research*, 65 (7) , 1040-1050. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.03.005>
- Garhi, M., Wahs, R., & Khader, W. (2019). The relationship between the transformational leadership style of managers and innovation and performance in small and medium companies. *Arab Journal of Management*, 39 (3) , 213-238 (in Arabic).
- Gi-Ho, H. (2018). Study on Organizational Innovation of Elderly Care Facilities (Doctoral dissertation) , Seonam Univerisity, Korea.
- Gumusluoglu, L., & Ilsev, A. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. *Journal of business research*, 62 (4) , 461-473. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.07.032>
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Matthews, L. M., & Ringle, C. M. (2016). Identifying and treating unobserved heterogeneity with FIMIX-PLS: Part I–method. *European Business Review*. <https://doi.org/10.1108/EBR-09-2015-0094>
- Jiang, J., Wang, S., & Zhao, S. (2012). Does HRM facilitate employee creativity and organizational innovation? A study of Chinese firms. *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (19) , 4025-4047. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.690567>
- Jones, G. R., & Jones, G. R. (2013). *Organizational theory, design, and change* (pp. 31-33). Boston: Pearson. <http://www.pearson.com/uk>
- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The leadership quarterly*, 14 (4-5) , 525-544. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00050-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00050-X)
- Kang, S., Um, H., & Kim, M. S. (2015). The influence of employee well-being on organizational innovativeness and performance. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 16 (7) , 4576-4585. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2015.16.7.4576>

- Keller-Mathers, S. (2011). 1. Building Passion and Potential for Creative Learning in Higher Education. Collected essays on learning and teaching, 4, 1-6. <https://doi.org/10.22329/celt.v4i0.3263>
- Kheng, Y. K., Mahmood, R., & Beris, S. J. H. (2013). A conceptual review of innovative work behavior in knowledge intensive business services among knowledge workers in Malaysia. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3 (2) , 91-99.
- Kim, G. J., & Kang, J. S. (2019). The Effect of Work Autonomy and Goal Clarity on Innovative Behavior of Public Officials: Focusing on the Difference between Managers and Non-Managers. *Koeran Public Pers. Adm. Rev*, 18, 1-33.
- Kim, H. B. (2019). The Multiple Mediating Effects of Learning Organization Level and Self-Directed Learning Ability on the Relationship between Leader-Member Exchange (LMX) and Innovation Behavior in Local Education Administrative Officers (Doctoral dissertation, Inha University).
- Kim, H. R. (2016). A Study on the Influence of Middle Managers' Leadership in General Hospital to the Organizational Effectiveness and Organizational Innovation—Focused on the Moderating Effect of Employee's
- Kim, J. S. (2017). The Impacts of Strategic Human Resource Management for Employees of Taekwondo Organizations on Organizational Credibility and Innovative Behaviors (Doctoral dissertation, Chonbuk National University).
- Kim, S. H., Jeong, H., & Lee, B. S. (2021). A Research on the Impact of Transformational Leadership and Organizational Goals on Organizational Innovation: Centered Around the Mediation Effect of Innovative Behavior/Activities. *Review of International Geographical Education Online*, 11 (8).
- Kim, Y., Jo, S., & Lim, W. (2013). Study on the Effects of the Organizational Diagnosis Consulting Model 7S Factors on Innovative Behavior. *Korean Business Education Review*, 82, 257-277.
- Kwon, K. S., & Oh, S. J. (2020). Impact of negative feedback-seeking behavior on innovative behavior: Focusing on the mediating effect of learning goal orientation moderated by coaching leadership. *The Journal of the Korea Contents Association*, 20 (3) , 542-559. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2020.20.03.542>
- Lee, J. S. (2009). *The public administration dictionary*. Seoul: Daeyoung Co.
- Lee, M. S., & Kang, Y. S. (2003). The relationship between creativity and innovation behavior and the moderating effect of group characteristics. *Organ. Pers. Manag. Res*, 27, 251-272.
- Lee, S. C. (2018). The Effect of Organizational Culture and CEO's Leadership on Organizational Innovation in Medical Institutions. *Kosin University Doctor's Thesis*, 1-121.
- Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410616739>
- Lieu, E. Y., & Yu, M. B. (2008). The Effect of Emotional Intelligence by a Leader on the Relationship between Behavioral Types and Innovative Activities: Applying LISREL and Mediator Regression Analysis. *Korean Society and Public Administration*, 42 (4) , 157.

- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3 (2) , 157-189. Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3 (2) , 157-189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15 (5) , 265-268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Marzouk, B. (2016). The impact of transformational leadership in applying the knowledge tool. Unpublished master's thesis, University of Hammad Kheidar, Biskra, Algeria (in Arabic)
- Mavros, Y., Gates, N., Wilson, G. C., Jain, N., Meiklejohn, J., Brodaty, H., ... & Fiatarone Singh, M. A. (2017). Mediation of cognitive function improvements by strength gains after resistance training in older adults with mild cognitive impairment: outcomes of the study of mental and resistance training. *Journal of the American Geriatrics Society*, 65 (3) , 550-559. <https://doi.org/10.1111/jgs.14542>
- Meroño-Cerdán, A. L., & López-Nicolás, C. (2017). Innovation objectives as determinants of organizational innovations. *Innovation*, 19 (2) , 208-226. <https://doi.org/10.1080/14479338.2016.1276407>
- Nawal, S. (2017). The impact of organizational change on innovation in small and medium enterprises - A case study, *New Economy Journal*, 2 (17) , 133-151.
- Oh, S. Y. (2019). The roles of knowledge acquisition activities and organizational communication on innovation: Focusing on the mediation effect of organizational trust to the subjects of power. *The Korean Journal of Human Resource Development Quarterly*, 15 (4) , 101-123.
- Park, D. S. (2001). *Personnel Administration Theory*; Beomunsa: Seoul. Korea, 212-213.
- Park, S.J. A Study on Effects of Governmental Organizational Learning on Organizational Effectiveness: Focusing on Mediating Effects of Innovative Behaviors. Ph.D. Thesis, Hansung University, Seoul, Korea, 2018.
- Peters, M. (2014). Perceptions of innovation focused HRM and its impact on employee outcomes and organizational innovation in technology firms (Master's thesis, University of Twente).
- Rashidi, A. (2018). Transformational leadership and its relationship to organizational creativity among deans and heads of departments in public and private universities in Riyadh. *Arab Journal of Security Studies*, 33 (71). 3-39 (in Arabic).
- Razavi, S. H., & Attarnezhad, O. (2013). Management of organizational innovation. *International Journal of Business and Social Science*, 4 (1). <http://www.ijbssnet.com/>
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6 (4) , 1635-1641. <http://www.academicjournals.org/AJBM>
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of management journal*, 37 (3) , 580-607. <https://doi.org/10.5465/256701>

- Shim, J. Y. (2016). The Structural Relationships between Secondary School Principals' Empowering Leadership, School Organizational Climate for Innovation, Teachers' Organizational Commitment, Informal Learning, and Innovative Behavior (Doctoral dissertation, Soongsil University).
- Stetler, K. L., & Magnusson, M. (2015). Exploring the tension between clarity and ambiguity in goal setting for innovation. *Creativity and Innovation Management*, 24 (2) , 231-246. <https://doi.org/10.1111/caim.12102>
- Sung, W., & Kim, C. (2021). A study on the effect of change management on organizational Innovation: Focusing on the mediating effect of members' innovative behavior. *Sustainability*, 13 (4) , 2079. <https://doi.org/10.3390/su13042079>
- World Economic Forum. (2016). The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. *Global Challenge Insight Report*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/393272>.



القدرة التنبؤية لرأس المال الروحي بالهناء
النفسي لدى المسنين في محافظة الخليل

The Predictive Ability of Spiritual Capital
with Psychological Well-being among the
Elderly in Hebron Governorate

إعداد

د. إبراهيم بن سليمان مصري
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي المساعد
بجامعة الخليل

Dr. Ibrahim Sulaiman masri
Assistant Professor in Psychological and Educational
Counseling
At Hebron University

DOI:10.36046/2162-000-015-004

المستخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى رأس المال الروحي والهناء النفسي والتحقق من القدرة التنبؤية لرأس المال الروحي بالهناء النفسي، والكشف عن الفروق بينهما، وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) مسناً من محافظة الخليل، استخدم الباحث مقياس رأس المال الروحي إعداد (أبو دوح، ٢٠١٤) ومقياس الهناء النفس إعداد (Ryff, 1989)، ترجمة الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رأس المال الروحي جاء بدرجة مرتفعة جداً، ووجود فروق في رأس المال الروحي تعزى لمتغير (الجنس) على الدرجة الكلية ويُعدي (العصمة الإيمانية، والتعلق بالله) لصالح (الإناث) في حين تبين أنه لا توجد فروق في الأبعاد الأخرى، وبينت النتائج أن مستوى الهناء النفسي جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق في الهناء النفسي تعزى لمتغير (الجنس) على الدرجة الكلية وأبعاد (الاستقلالية، والاتقان البيئي، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة) لصالح (الذكور) في حين تبين أنه لا توجد فروق على الأبعاد الأخرى، ووجود قدرة تنبؤية لرأس المال الروحي على الهناء النفسي.

الكلمات المفتاحية: رأس المال الروحي، الهناء النفسي، المسنين.

Abstract

The study aimed to identify the level of spiritual capital and psychological well-being and to verify the predictive ability of spiritual capital to psychological well-being, and to reveal the differences between them, according to the gender variable. the study sample consisted of (213) elderly people from Hebron Governorate, the researcher used the spiritual capital scale prepared (Abu Douh, 2014) and psychological well-being scale prepared (Ryff, 1989), translated by the researcher, The results of the study showed that the level of spiritual capital came to a very high degree, and there were differences in spiritual capital due to the variable (sex) on the total degree and two dimensions (faith infallibility and attachment to God) in favor of (females), while it was found that there are no differences in other dimensions. the results showed that the level of psychological well-being came to a high degree, and there were differences in psychological well-being due to the variable (sex) on the total degree and dimensions (independence, environmental proficiency, personal growth, and life purpose) in favor of (males), while it was found that there are no differences in the dimensions the other and the presence of a predictive ability of spiritual capital on psychological well-being.

Keywords: Spiritual Capital, Psychological Well-Being, The Elderly.

المقدمة

كرست العلوم النفسية توجهاتها العامة نحو الجوانب المظلمة في حياة الأفراد، ولكنها لم تتناول الجانب المشرق في تفاعله لتضيء لهم معنى وجوده بالحياة، لذلك أصبح من المهم للباحثين تناول متغيرات إيجابية في أبحاثهم، مثل (رأس المال الروحي، الهناء النفسي، الازدهار النفسي، التعافي النفسي) وذلك كمحاولة لإثبات قيمة علم النفس الإيجابي في تطور ونماء شخصية الأفراد.

وفي خضم الأزمات الطاحنة التي يمر بها العالم، والتي تؤدي كل يوم إلى مزيد من الاكتئاب والحسائر على مستوى الأفراد والمؤسسات والحكومات، بدأت أصوات تنادي بمفهوم رأس المال الروحي (Spiritual Capital)، والهناء النفسي (psychological well-being).

تعد مرحلة كبار السن إحدى مراحل النمو الأساسية التي يصاحبها العديد من التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية والاجتماعية والنفسية، ويترتب على هذه التغيرات ظهور العديد من المشكلات التي تعوق توافق المسن مع أسرته ومجتمعه بوجه عام، وتؤثر على حالته النفسية والاجتماعية، مما لا شك فيه أن التغيرات التي يتعرض لها كبار السن تحد من قدرتهم على النمو النفسي السليم، وتعيق تكيفهم النفسي وتفاعلهم الاجتماعي، كما أن كفاءتهم تتأثر بتلك التغيرات مما تقلل من قدرتهم الإنتاجية، كل هذا يجد من الشعور الروحاني بدرجات، فيبقى في حالة صراع بين الاعتراف بتقدم العمر من جهة وبين العيش براحة نفسية والايمان بتسليم الدور من جهة أخرى. وترى زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2004) أن المعرفة الروحية والخبرات المتاحة للفرد أو القيم الثقافية، هي جزء مهم في بناء الشخصية واتجاهاتها الروحانية. كما أن الروحانية تشير إلى المعنى والقيم والمقاصد الأساسية.

وحسب الكثير من الباحثين فإن رأس المال الروحي من الموضوعات الهامة التي تساعدنا في إيجاد توافق مع ركائز الصحة النفسية لدى الأفراد الذين يعانون من ضغوطات نفسية؛ بسبب طبيعة الظروف الحياتية التي يمرون بها أو نتيجة تغيرات نمائية في المراحل العمرية المختلفة، لذلك وجب الانتباه لهذا المفهوم والتركيز عليه في الأبحاث السيكلوجية الحديثة. (Malloch, 2006) بينما دراسة شمس الدين وآخرون (Shamsuddin, et al, 2016) ترى أن رأس المال الروحي يتمثل في الشعور بالنزاهة والقيم والأخلاق الطيبة، مما تسهم وبشكل واضح في الشعور بمعنى الحياة، وفي دراسة

أجراها ستيفلر ومردوخ (Steffler and Murdoch, 2017) بشأن مفاهيم المعنى والروحانية وجدتها في خمسة موضوعات، وهي: الاهتمامات النهائية، والنزاهة، والصحة، والرفاهية، والإنتاجية (المعنى)، والموت، والحياة، الآخرة.

كما وجد عمارام (Amaram, 2007) أن الذكاء الروحي يعمل على تنمية القيم الشخصية للأفراد مما يسهم في استقلاله وتطوره بصورة إيجابية. وأن الذكاء الروحي يسهم في خلق قيم ملموسة تساعد على الثقة والايان والالتزام وبناء الروح الإيجابية. (Earnest, Chamian, & Saat, 2015).

وتتحقق حالة الهناء في الحياة عند امتلاك الأفراد للموارد النفسية والاجتماعية والجسمية التي يحتاجونها للتعامل مع هذه التحديات والمتاعب، وعندما تفوق تحديات الحياة ومصاعبها وعقباتها العناد الشخصي لمواجهتها والتغلب عليها يقبع الشخص في فضاء الابتعاد عن الهناء في الحياة.

يبدو أن الانفعالات الإيجابية من العلامات الأساسية للهناء الأمثل في الحياة - optimal well-being، وبكل تأكيد فإن اللحظات التي تتصف بالخبرات المفعمة بالانفعالات الإيجابية في حياة البشر مثل: البهجة، الرضا والقناعة والطمأنينة، الحب، هي لحظات لا يمكن أن يوجد معها الانفعالات السلبية مثل: القلق، الحزن، الغضب، ويتسق مع هذا الحدس تصور أن "التوازن العام بين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية" يسهم في الهناء الذاتي في الحياة (Fredrickson, 2005).

أكد آدم (adam, 2015) على وجود تأثير إيجابي واضح لبعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي على تحسين الهناء الانفعالي، واعتبر استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي reappraisal Cognitive واليقظة mindfulness أكثر هذه الاستراتيجيات تأثيراً. والانفعالات الإيجابية هي ما تجعل الحياة مشرقة وجديرة بأن تعاش، إذ أنها قوام البهجة والسعادة والإشراق والتألق. وتعد الانفعالات الإيجابية محدداً أو بعداً جوهرياً في تعريف السعادة، بل يقال إن السعادة في طابعها الإجمالي العام "امتلاء التكوين النفسي للإنسان بالانفعالات الإيجابية ونقص أو غياب الانفعالات السلبية" (Happiness Academy, 2021)

إن الهناء الأمثل في الحياة يتضمن ارتفاع معامل الوجدان الموجب، وانخفاض معامل الوجدان السلبي، وارتفاع معامل الرضا عن الحياة، على الجانب الآخر يحوي الهناء الأمثل وفقاً لهذا التصور توافر درجة مرتفعة من أبعاد الهناء النفسي. (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002)

لا يعني الهناء النفسي في الحياة غياب الاضطرابات النفسية، بل وجود السعادة. ويتضمن مفهوم الهناء في الحياة عناصر ما يعرف بالهناء القائم على الفضائل ومكامن القوة وتحقيق الذات، والإثمار الإيجابي في الحياة eudaimonic well-being بما يتضمنه من إدراك الغرض من الحياة ومعنى الحياة وتقبل الذات، ويرتبط الهناء في الحياة بطول العمر أو الإعمار بمعنى أن الشعور بالهناء في الحياة يفضي إلى طول عمر الفرد. (Jeste, Palmer, Rettew, & Boardman, 2015).

يرى ذويب (٢٠١٩) أن الهناء النفسي يعبر عن الإحساس بالطمأنينة والشعور بالاستقرار والوصول إلى فهم الذات وتقديرها، لتصبح متأقلمة مع ذات الفرد، وقد بين (Alegre, 2008) أن هناك ارتباطاً مباشراً بين الهناء النفسي والطمأنينة حيث يتأثر كل منهما بالآخر، كما بين ذويب (٢٠١٩) بأن الهناء النفسي يعبر عن الشعور بالراحة النفسية والتفاؤل والأمل وتقبل الآخرين وبالتالي الشعور بالرضا والقناعة، كما أظهر (Bordovskaia Baeva, 2015) أن الطمأنينة النفسية والراحة والسعادة والثقة بالنفس من أهم مؤشرات الهناء النفسي.

ويعد الهناء في الحياة بصورته الإجمالية العامة دالة للتفاعل بين ما يمكن تسميته أعمدة طيب الحياة والتنعم فيها وهي تتمثل في الحضور الوجودي واليقظة الذهنية، والانفعالات الإيجابية، والاندماج والتدفق، والتصالح مع الذات والتصادق معها، وعقلية أو ذهنية الإبداع والتكوين، والتوجه نحو الإنجاز والفاعلية والنشاط، والتطوير الإرادي للذات، وقوة الامتنان، وتنمية مكامن القوة، وتنمية وتعزيز الصمود، والمعنى، والعلاقات الإيجابية.

مشكلة الدراسة:

تكاد تكون حياة الكبار لها طريق يختلف عن عالم الشباب؛ ب فبها تتحدد معالم التكيف مع طبيعة المرحلة والقدرة على التكيف، وبالرغم من ذلك قد يعاني كبار السن ظروفًا استثنائية في ظلّ ضغوط المرحلة العمرية والتي تعدّ تحديًا له، إما التكيف والاستقرار، أو اليأس وطمس الهوية. ومن خلال عمل الباحث وجد أنّ كبار السن يعاني ظروفًا فعلية، عليه مواجهتها والعمل على دحضها

حتى لا تكون عقبة أمام تكيفه وتقبله للواقع الذي يعيشه بالفعل، وهذا يحتاج منه ذكاء للتكيف مع الظروف المحيطة به، وإيجاد إطار لتحمل الضغوط وكيفية مواجهتها، ويلاحظ الباحث بالرغم من وجود الكثير من العقبات إلا أنّ كبار السن لديهم إيمان بقيمة العمل الروحاني ومدى قدرتهم في المحافظة على الشعور بالهناء النفسي، فمن خلالها نجد بأن من لديهم رأس مال روحي عالٍ يساعدهم ذلك على تنمية شخصياتهم، وتزداد ثقتهم بأنفسهم، لذلك يسعى الباحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين رأس المال الروحي والهناء النفسي لدى عينة من كبار السن، حيث تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما مستوى رأس المال الروحي لدى المسنين بمحافظة الخليل؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رأس المال الروحي لدى المسنين بمحافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس)؟
٣. ما مستوى الهناء النفسي لدى المسنين بمحافظة الخليل؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الهناء النفسي لدى المسنين بمحافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس)؟
٥. هل هناك إمكانية للتنبؤ بالهناء النفسي من خلال رأس المال النفسي لدى المسنين في محافظة الخليل؟

أهداف الدراسة:

١. تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى ما يلي:
٢. التعرف إلى مستوى رأس المال الروحي والهناء النفسي لدى المسنين في محافظة الخليل.
٣. الكشف عن الفروق في متوسطات درجات المسنين في محافظة الخليل على مقياس رأس المال الروحي والهناء النفسي وفقاً لمتغير الجنس.
٤. التنبؤ بتأثير رأس المال الروحي على الهناء النفسي لدى المسنين في محافظة الخليل.
٥. التعرف إلى إمكانية للتنبؤ بالهناء النفسي من خلال رأس المال النفسي لدى المسنين في محافظة الخليل.

أهمية الدراسة:

١. تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية فيما يلي:
 ٢. تستمد الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تم بحثها في رأس المال الروحي، والهناء النفسي.
 ٣. تتبع أهمية الدراسة، كونها تبحث في طبيعة العلاقة بين متغيرين أصليين، لم يسبق أن تناولها أحد.
 ٤. تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية العينة التي تناولها، وهي كبار السن.
- وتكتسب أهميتها التطبيقية من خلال:
١. إتاحة الفرصة أمام الباحثين لتصميم برامج تبحث في سبل تطوير حالة رأس المال الروحي لدى عينة الدراسة الحالية.
 ٢. إضافة الدراسة أدوات علمية جديدة تم تحكيمها من متخصصين، وتصلح للتطبيق لاحقاً في بيئة مشابهة.

مصطلحات الدراسة:

- رأس المال الروحي:** تعرف بأنها كمية من المعرفة الروحية والخبرات المتاحة للأفراد أو للقيم الثقافية (Zohar & Marshall, 2004).
- ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.
- الهناء النفسي:** الحصول على اللذة وتجنب الألم، ويتضمن مثل هذا النمط من الهناء مكون معرفي يتمثل في الأحكام التي يسقطها الشخص على مدى رضاه عن الحياة life satisfaction.
- (Schultze, Schimmelmann, & Schmidt, 2016).
- يعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

المسن: هي الفترة العمرية الأخيرة من حياة الإنسان، والتي تبدأ عند بلوغه سن (٦٥) أو (٧٠) عاماً، وفيها يبدأ التراجع التدريجي للقدرة الحيوية في الجسم الذي ينتهي بالموت (حمدي وأبو طالب، ١٩٩٨).

محددات الدراسة:

تحدد حدود الدراسة الحالية بما يلي:

البعد الموضوعي: القدرة التنبؤية لرأس المال الروحي بالهناء النفسي.

البعد البشري والمكاني: تم إجراء الدراسة على عينة من كبار السن في محافظة الخليل.

البعد الزمني: تم تطبيق الدراسة خلال نهاية السنة من عام ٢٠٢٢

البعد الإجرائي: تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس رأس المال الروحي ومقياس الهناء النفسي، كما تتحدد بعينة كبار السن والأساليب الإحصائية المستخدمة

الإطار النظري

أولاً: رأس المال الروحي:

يعد مفهوم رأس المال الروحي من المفاهيم المفقودة في الأبحاث والدراسات العربية الحديثة، فطبيعة مفردات المفهوم تثير اهتمام العام للباحثين في مجال العلوم النفسية، حيث يركز المفهوم على أبعاد العصمة الإيمانية، التعلق بالله، الحكمة، التوكل على الله. فالثقة التي يشكلها مفهوم رأس المال الروحي ممتدة من طبيعة العادات والتقاليد المعمول بها في أماكن العمل لايجاد طرق ملائمة للتكيف (Malloch, 2006)، ويختلف مفهوم رأس المال الروحي عن الذكاء الروحي فكلاهما من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، حيث يعد مفهوم الذكاء الروحي هائماً في علم النفس الإيجابي، وله تأثير واضح في حياة الأفراد في كافة مجالات الحياة، ولكن في بدايات القرن الحادي والعشرين بدأ عصر ينتقل فيه العالم من حالة الظلمة الروحانية إلى عصر الوعي والتطور والتنوير الروحي.

ويعرف فوجان (ghanvau, 2002) الذكاء الروحي بأنه: الوعي بالروح كأساس للحياة والحفاظ على مكونات الذات. ويعرف ولمان (Wolman, 2001) الذكاء الروحي بأنه: قدرة الإنسان على

طرح تساؤلات تتعلق بمعنى الحياة وعلى مواجهة الاتصال المستمر بين الفرد والعالم الذي يعيش فيه، ويطلق عليه التفكير بالروح. وأكد هارتويك (Hartwick, 2012) أن الذكاء الروحي يؤثر على حياة الأفراد، مما يجعلهم أكثر وعياً بالأمور القانونية والأخلاقية مما تسهم في بناء القيم الروحية. وهكذا يختلف رأس المال الروحي بتركيزه على معالجة احتياجات الروح الإنسانية والمساهمة في توفير قدر من التكيف لتحقيق التوافق في شخصية الأفراد، إتاحة الفرصة لممارسة القيم والعمل على خدمة. ويعد رأس المال الروحي وسيلة لجلب الحيوية الفاعلة.

بينما تعريف رأس المال الروحي يركز على مجموعة من الأشياء غير الملموسة التي تشكل قواعد تحكم كيفية تفاعل الفرد مع أشخاص آخرين (Lillard & Ogaki, 2005). أو أنه آثار الممارسات الروحية والدينية والمعتقدات التي لها تأثير ملموس على الأفراد والمجتمعات (Middlebrooks & Noghiu, 2010). كما أن مفهوم رأس المال الروحي قائمة على فكرة دعم الأفراد في بيئتهم وحياتهم، ومنح المكافآت لهم لتحسين شعورهم بصورة إيجابية دائماً (Pramono, et, al, 2020). وهكذا يعرف رأس المال الروحي بأنه قيم غير ملموسة تخلق الثروة التي تشمل الثقة والإيمان وبناء العزيمة (Earnest, Chamian & Saat, 2017)

بينما امرام ودراير (Amram & Dryer, 2007) تؤكدان على أن الذكاء الروحي تم توزيعها على خمسة أبعاد كما يلي: (الوعي، النعمة، المعنى، السمو، الحقيقة). والأشخاص ذوو الذكاء الروحي يظهرون عددا من المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والسعادة. ويعرف زونار ومارشال (Zohar, 2000 & Marshil) الذكاء الروحي أنه: الذكاء الأسمى ذو المعنى والقيمة ومن خلاله يرسم خط للحياة. بينما تختلف أبعاد رأس المال الروحي عن الذكاء الروحي.

مكونات رأس المال الروحي:

التقوى:

إن الإيمان بالمعتقدات الروحية تقودنا إلى التصرف في الحياة بنوع من التقوى والإيمان، فالأفراد الذين يعملون بجد ونشاط رأوا أنفسهم يقومون بعمل وفقاً لمرضاة الله (Capaldi, 2016).

الأخلاق:

تعد الأخلاق بمثابة الحاكم لسوكيات الأفراد، فالأخلاق الفاضلة تؤدي إلى استقامة الأعمال في حياة الأفراد وتذلل الصعاب (Collings & wood, 2009)

الابتكار:

ونعني به حالة الغموض في سلوك الفرد، ولكن سمة الابتكارية من الأفكار الروحانية ونحن بحاجة إليها لربطها بحقائق الأمور، والابتكار فيه قابلية لتصور أفكار جديدة لنماذج عقلية تتطابق والحقائق الروحية الشخصية، مما تنعكس على ذات الفرد ويشعر بالسعادة النفسية، واتقان هذه الحقائق هي من أهداف الحياة. (Mas-Machuca, & Marimon, 2019)

الصحة:

إن مكونات رأس المال الروحي تساعد على بث روح القوة والنشاط وتزيد من فاعلية الفرد وتعمل على تنظيم التفاعل مع الآخرين ومع الذات ضمن علاقة متبادلة، وفيها يشعر الفرد بفهم عميق للعلاقات الشخصية ومع الآخرين. (King, 2009)

ثانياً: الهناء النفسي:

يعرف ساريكا أوغلو وأرسلان Saricaoglu, & Arslan (٢٠١٣) الهناء النفسي بأنه: تقييم وتنظيم الأنشطة العقلية تجاه خبرات الحياة في الماضي والحاضر والمستقبل معرفياً ووجدانياً، وهكذا يعرف الهناء بأنه: حالة إيجابية يعيشها الفرد تتصف بارتفاع معامل الانفعالات الإيجابية في تكوينه النفسي، في إطار رضاه العام عن الحياة، وشعوره بمعنى الحياة، والهناء تبعاً لذلك تكوين نفسي متعدد الأبعاد يتضمن مؤشرات تعبر عن:

١. اتساق وتوازن انفعالات الشخص ومشاعره.
 ٢. اتساق وتوازن أفكار الشخص ونسق اعتقاداته.
 ٣. اتساع واتساق وتوازن علاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.
 ٤. مثابرة وتصميم الشخص لتحقيق أهداف شخصية في الحياة متسقة وذات طابع إيجابي.
- (Agako, et al, 2021)

يُنظَرُ إلى "الهناء الشخصي" *personal well-being* في الحياة بصفة عامة على أنه: "حالة وجود ذاتي يتصف فيها الشخص بالرضا والطمأنينة والسلام النفسي الداخلي وراحة البال"، وعلى ذلك يمثل الهناء الشخصي البعد الذاتي من "جودة الحياة". (Musek, & Polic, 2014).
مما سبق يمكن القول إن الهناء النفسي من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام الباحثين وعلماء النفس وبصفة خاصة علم النفس الإيجابي الذي يهدف إلى وصول الفرد لحالة من الرضا، وجودة الحياة والشعور بالأمل والتفاؤل والسعادة.

أبعاد الهناء النفسي:

ويرى أبو هاشم (٢٠١٠) أن الهناء النفسي يمكن فهمه من خلال وصفه انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة أو لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات، وشدة الانفعالات، لذلك ينبغي أن تؤخذ الراحة النفسية بعين الاعتبار حيث تتصل بالرضا عن الحياة والاستمتاع والشعور بالبهجة والهناء. وتظهر أهمية الهناء النفسي من خلال الاهتمام بالجانب الروحي الذي يتميز به الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، لذلك نجد أن الإيمان والسكينة هي صمام الأمان من أجل مواجهة الحياة وضغوطاتها، حيث تعمل السكينة النفسية على بث الطمأنينة والهدوء والسلام والراحة والرضا إلى داخل الإنسان، كما أنها تثبت الصبر والتوكل على الله في السراء والضراء (البساطي، ٢٠١١). بينما يرى التميمي وناصر (٢٠١٩) أن من يتمتعون بالهناء النفسي يكونون أكثر ثقة بالنفس وأكثر تقديراً لأنفسهم وأكثر كفاءة اجتماعية ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطريقة أفضل.

وأشار دينيز وشان (Diener & Chan, 2011) إلى أن الهناء النفسي يتمثل في الرضا عن الحياة، والتفاؤل والمشاعر الإيجابية وغياب المشاعر السلبية، والطمأنينة والسكينة النفسية، وكذلك احترام وتقدير الذات.

ويرى (kjell, 2018) أن الهناء النفسي يقاس من خلال مكونين هما المكون المعرفي والانفعالي، ويشير المكون المعرفي إلى تقييمات الفرد لحياته وفقاً لمعايير الشخصية، وكيف يفكر الأفراد في حياتهم ويقاس غالباً بمقاييس الرضا عن الحياة. وأن بنية تكوين الهناء النفسي *psychological well-being* تتضمن عاملين أساسيين هما:

١. الهناء الذاتي: كما يعبر عنه بالسعادة والرضا عن الحياة. *subjective well-being*.

٢. الارتقاء الشخصي personal growth كما يعبر عنه بتحقيق الذات، والشعور بالمعنى أو المعزى من الحياة. (Compton, 2001).

بينما يؤكد كانيمانت وآخرون (Kahnemant at el, 2010) أن للهناء مظهرين؛ أحدهما الهناء في البعد الانفعالي ويشير إلى نوعية الانفعالات ما بين الفرح والتوتر والضغط والحزن، والبعد المتعلق بتقييم الحياة من خلال الأفكار التي يتبناها الناس والعلاقات التي تربطهم مع بعضهم البعض. ويرى فلودي (Floody, 2014) أن الهناء النفسي أسلوب حياة الفرد يتضمن اتجاهات معرفية وسلوكية تقترن بشعوره بالهدوء والسلام النفسي والطمأنينة كدالة للارتياح والتقبل والرضا.

الدراسات السابقة

دراسة (الحسيني، ٢٠٢٢) سعى البحث إلى اختبار رأس المال الروحي بأبعاده (التقوى، الأخلاق، الابتكار والصحة) ودوره في استنهاض سلوك المواطنة التنظيمية من خلال الدور الوسيط للملكية النفسية لمجموعة من مدرسي كليات جامعة المثني، بلغ عددهم (١٥٩) عضو هيئة تدريس في مختلف التخصصات وبمختلف الألقاب العلمية. وقدم البحث مجموعة من الاستنتاجات أهمها وجود علاقة بين رأس المال الروحي وسلوك المواطنة التنظيمية. أي أن الأفراد الروحانيين هم أكثر ميلاً إلى إظهار سلوك المواطنة التنظيمية التي تعمل على تعزيز رفاهية المنظمة. وقد يشمل ذلك قيام المدرسين بأنشطة تعود بالنفع على كلياتهم على الرغم من أنها لا ترتبط بوظائفهم ولا تعود عليهم بالأثر المادي. وهذا ما يجعل من رأس المال الروحي مؤشراً مهماً للتنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية. أما أهم التوصيات فكانت دعوة الجامعات العراقية ومؤسسات التعليم العالي ومنها جامعة المثني وكلياتها عينة البحث الى ضرورة تبني الانشطة والممارسات المعززة للجوانب الروحية والنفسية التي يمكن أن تسهم في فاعلية المؤسسات التعليمية.

دراسة (Gholami & Garavand, 2021) هدفت الكشف عن العوامل التي تؤثر على رأس المال الروحي في المنظمات غير الحكومية (المنظمات غير الحكومية)، وتم اختيار (٣٨٤) شخصاً كعينة إحصائية للدراسة بطريقة العينات العشوائية البسيطة، كشفت النتائج أن التأثير الإيجابي والمعنوي للظروف السببية العوامل التنظيمية والجماعية في رأس المال الروحي، علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن رأس المال الروحي يتأثر بالمتغيرات الآتية: ثقافة المجتمع، والبيئة الأسرية، والبيئة

الدينية، والبيئة الاجتماعية، واستراتيجية ثقافة مكان العمل، والتوجه نحو القيمة، والرضا الوظيفي، والتغذية الراجعة، والاهتمام المتزايد، وكفاءة الموظف، والالتزام التنظيمي، وراحة البال.

(علاجي، ٢٠٢٠) يهدف البحث إلى تحديد مستوى انتشار الهناء النفسي كما يهدف لتحديد مستوى انتشار الشفقة بالذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، وإمكانية الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الهناء النفسي والشفقة بالذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأيضاً إمكانية التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال الهناء النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام مقياس الهناء النفسي، ومقياس الشفقة بالذات، وتكونت عينة البحث من (٩٦) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية واستخدمت الأهمية النسبية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتحليل الإحصائي، وتوصلت النتائج إلى أن الأهمية النسبية للدرجة الكلية للهناء النفسي لدى الطالبات عينة البحث بلغت ٧٣,٨٣٪ وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى الهناء النفسي لديهن، كما أن الأهمية النسبية للدرجة الكلية للشفقة بالذات لدى الطالبات عينة البحث بلغت ٦٣,١١٪ وهي قيمة متوسطة؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى الشفقة بالذات لدى الطالبات عينة الدراسة بشكل متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للهناء النفسي والدرجة الكلية للشفقة بالذات وأبعادهم المدروسة، كما توصلت النتائج إلى أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للشفقة بالذات من خلال أبعاد الهناء النفسي بلغت (٥,٤٩٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

دراسة (الخطيب، القرعان، ٢٠٢٠) هدفت التعرف على مستوى الهناء الذاتي لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى الطموح والإيثار، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الهناء الذاتي لدى طلبة جامعة مؤتة كان مرتفعاً ومستوى الطموح والإيثار كانا متوسطين، وأشارت النتائج إلى أنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير مستوى الهناء الذاتي ومستوى الطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة، ووجود فروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى الهناء الذاتي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور، كما بينت النتائج فروق في مستوى الهناء الذاتي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لنوع الكلية لصالح الكليات العلمية، وتبين كذلك عدم وجود فروق في مستوى الهناء الذاتي والإيثار لدى طلبة

جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق في كل من مستوى الهناء الذاتي والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لنوع الكلية، كما ولم تظهر النتائج وجود فروق في المتغيرات الثلاثة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي ونوع الكلية.

دراسة (Moghadam & Makvandi, 2019) هدفت التعرف إلى دور رأس المال الروح بتحسين الأداء الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٦) موظفًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين رأس المال الروحي والأداء الوظيفي، بالإضافة إلى ذلك، أظهر الأداء الوظيفي للموظفين علاقة مهمة بسلوكيات المواطنة التنظيمية.

دراسة (Bartholomew & Hart, 2019). هدفت بحث العلاقة بين رأس المال الروحي والمرونة التنظيمية لموظفي البنوك في نيجيريا، تكونت العينة من (١٩٨) مستجيبًا من (١٠) بنوك في ولاية أنامبرا الجنوبية الشرقية، وأظهرت النتائج أن جميع جوانب رأس المال الروحي لها علاقة كبيرة مع القدرة على التكيف، وتوجهات المرونة، وصياغة نماذج الثقة، والتسامح، والشجاعة.

دراسة (علة، بن الطاهر، ٢٠١٩) هدفت إلى معرفة علاقة الهناء النفسي بالذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط، وقد أسفرت النتائج على أنه يمكن التنبؤ بدرجة الهناء النفسي من خلال أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بمدينة الأغواط؛ وأشارت النتائج أن مستوى الهناء النفسي والذكاء الانفعالي بمحاورة الستة لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بمدينة الأغواط هو مستوى مرتفع؛ حيث احتل محور التمكن البيئي الترتيب الأول ثم محور تقبل الذات، ومحور النمو الشخصي، وهناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجات الهناء النفسي وأبعاده ومتوسط درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى الطلبة جامعة عمار ثليجي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير النوع لصالح الطالبات؛ هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط درجات الهناء النفسي وأبعاده لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير المستوى الجامعي لصالح طلبة سنة الثالثة جامعي.

دراسة (إبراهيم، ٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف مدى اختلاف الهناء النفسي لدى المسنين باختلاف محل إقامتهم (دور الرعاية - مع أسرهم)، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من المسنين من الجنسين؛ منهم (٥٠) من المقيمين بدور الرعاية، و (٥٠) من المقيمين مع أسرهم،

تتراوح أعمارهم بين (٦٠ - ٨٠) سنة طبق عليهم مقياس الهناء النفسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهناء النفسي لدى المسنين، سواء على الدرجة الكلية لمقياس الهناء النفسي، أو الأبعاد المكونة له، فيما عدا بعد "الاستقلالية"، وهذه الفروق ترجع إلى اختلاف متغير محل الإقامة (دور الرعاية - مع أسرهم)؛ حيث بلغ متوسط مجموعة المسنين المقيمين مع أسرهم على الدرجة الكلية لمقياس الهناء النفسي (م = ٤٠٣,٧٦ ع = ٦١,٨٨)، وهو متوسط أعلى وبشكل دال إحصائياً من متوسط مجموعة المسنين المقيمين بدور الرعاية (م = ٣٨٢,٤٦ ع = ١٢,٣٦)، وبلغت قيمة "ت" (٢,٣٩)، ولها دلالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن المسنين المقيمين مع أسرهم، أكثر هناء نفسياً من المسنين المقيمين بدور الرعاية.

دراسة (Shamsuddin, et al, 2016) هدفت التعرف إلى تأثير رأس المال الروحي في تحسين حوكمة الشركات المرتبطة بالحكومة الماليزية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) موظفًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر لرأس المال الروحي في تحسين حوكمة الشركات، كما بينت النتائج أن الثقافة، والأخلاق، والنزاهة، والقيم، لها تأثيرات إيجابية كبيرة على مؤشر حوكمة الشركات.

دراسة (Golparvar & Javadian, 2016) هدفت التعرف إلى الخصائص السيكمترية لمقياس رأس المال الروحي، وتألقت عينة الدراسة من (٦٧٢) شخصًا، وقد أظهرت نتائج التحليل العامل أن المقياس تشبع على أربعة أبعاد فرعية هي: التعلق بالله، والتأثير الروحي والقيمة الروحية، والعلاقة المتسامية مع الله.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التنبؤي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء المسنين بمحافظته الخليل حول الإسهام النسبي لرأس المال الروحي في التنبؤ بالهناء النفسي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المسنين المنتسبين لدور الايواء المهتمة بكبار السن بمحافظة الخليل من كلا النوعين، وذلك في العام (٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من (٢١٣) مبحوثاً ومبحوثة من كلا الجنسين، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس. جدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب (الجنس).

المتغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	٥١,٦	٢١٣
	أنثى	١٠٣	

أداتا الدراسة:

بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها قام الباحث بالاعتماد على المقياس الوارد في دراسة (أبو دوح، ٢٠١٤) وآخر لقياس الهناء النفسي الوارد في دراسة (Ryff, 1989).

وقد تكونت الأداتان في صورتهم النهائية من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: تضمن بيانات شخصية أولية عن المفحوصين.

القسم الثاني: تضمن الأسئلة التي تقيس رأس المال الروحي من وجهة نظر المسنين بمحافظة الخليل، وعدد فقرات هذا القسم (٣٢) فقرة، موزعة على (أربعة أبعاد) والجدول رقم (٢) يوضح عدد الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد الدراسة.

جدول رقم (٢): يوضح عدد الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد رأس المال الروحي.

الرقم	أبعاد رأس المال الروحي	أرقام الفقرات	عدد فقرات
البعد الأول	العصمة الإيمانية	٨ - ١	٨
البعد الثاني	التعلق بالله	١٦ - ٩	٨
البعد الثالث	الحكمة	٢٤ - ١٧	٨
البعد الرابع	التوكل على الله	٣٢ - ٢٥	٨
	المجموع		٣٢

القسم الثالث: تضمن الأسئلة التي تقيس الهناء النفسي من وجهة نظر المسنين بمحافظه الخليل، وعدد فقرات هذا القسم (٤٢) فقرة، موزعة على (ستة أبعاد) والجدول رقم (٣) يوضح عدد الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد الدراسة.

جدول رقم (٣): يوضح عدد الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد الهناء النفسي.

الرقم	أبعاد الهناء النفسي	أرقام الفقرات	عدد فقرات
البعد الأول	الاستقلالية	٧ - ١	٧
البعد الثاني	الانتماء البيئي	١٤ - ٨	٧
البعد الثالث	النمو الشخصي	٢١ - ١٥	٧
البعد الرابع	العلاقات الإيجابية	٢٨ - ٢٢	٧
البعد الخامس	الهدف من الحياة	٣٥ - ٢٩	٧
البعد السادس	القبول الذاتي	٤٢ - ٣٦	٧
	المجموع		٤٢

وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي في مقياس رأس المال الروحي، بينما تم بناء الفقرات في مقياس الهناء النفسي بالاتجاه الإيجابي والسلبي، حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات الإيجابية في المقياسان كما هو آت: (يحدث دائماً: خمس درجات، يحدث غالباً: أربع درجات، يحدث أحياناً: ثلاث درجات، يحدث نادراً: درجتين، لا يحدث مطلقاً: درجة واحدة). وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع الفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فقد صلحت بطريقة عكسية، والجدول رقم (٤) يوضح الفقرات السلبية الخاصة بكل بعد من أبعاد الهناء النفسي.

جدول رقم (٤): يوضح عدد الفقرات السلبية الخاصة بكل بعد من أبعاد الهناء النفسي.

الرقم	أبعاد الهناء النفسي	أرقام الفقرات	عدد فقرات
البعد الأول	الاستقلالية	٦، ٤، ٣	٣
البعد الثاني	الانتماء البيئي	١١، ١٠، ٩	٣
البعد الثالث	النمو الشخصي	٢١، ١٨	٢
البعد الرابع	العلاقات الإيجابية	٢٤	١

الرقم	أبعاد الهناء النفسي	أرقام الفقرات	عدد فقرات
البعد الخامس	الهدف من الحياة	٣٥، ٣١	٢
البعد السادس	القبول الذاتي	٤١، ٣٨	٢
	المجموع		١٣

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة (رأس المال الروحي والهناء النفسي)، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (٥-١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على (٤) للحصول على طول الفئة الصحيح (٥/٤ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الإستبانة (أو بداية الإستبانة وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الفئات كما يلي:

جدول رقم (٥): يوضح طول الفئات.

الرقم	المستوى	الدرجة
١	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ١ - ١,٧٩	منخفضة جدا
٢	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ١,٨٠ - ٢,٥٩	منخفضة
٣	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٢,٦٠ - ٣,٣٩	متوسطة
٤	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٣,٤٠ - ٤,١٩	مرتفعة
٥	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٤,٢٠ - ٥	مرتفعة جدا

صدق الأدوات:

تم التأكد من صدق الأدوات في الدراسة الحالية بعرضها على سبعة محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس والبحث العلمي، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الأدوات ومقروئيتها، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأدوات على أساسه حيث تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات حسب ما اقترح المحكمون.

ومن ناحية أخرى تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية لكل بعد، وذلك كما هو واضح في الجداول رقم (٦، ٧)، والذي بين أن جميع قيم معاملات

الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس رأس المال الروحي في التنبؤ بالهناء النفسي.

جدول رقم (٦) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط رأس المال الروحي مع الدرجة الكلية لكل بعد.

ثانياً: التعلق بالله			اولاً: العصمة الإيمانية		
الدلالة	قيمة ر	الفقرات	الدلالة	قيمة ر	الفقرات
٠,٠٠٠	**٠,٣٣٣	١	٠,٠٠٠	**٠,٤٦١	١
٠,٠٠٠	**٠,٥٧٣	٢	٠,٠٠٠	**٠,٣٩٠	٢
٠,٠٠٠	**٠,٥١٨	٣	٠,٠٠٠	**٠,٤٤٤	٣
٠,٠٠٠	**٠,٥٠٧	٤	٠,٠٠٠	**٠,٣١٠	٤
٠,٠٠٠	**٠,٤٦٦	٥	٠,٠٠٠	**٠,٤٥١	٥
٠,٠٠٠	**٠,٥٧٣	٦	٠,٠٠٠	**٠,٤٤٩	٦
٠,٠٠٠	**٠,٣٩٦	٧	٠,٠٠٠	**٠,٦٥١	٧
٠,٠٠٠	**٠,٦٦٥	٨	٠,٠٠٠	**٠,٥٢٢	٨
رابعاً: التوكل على الله			ثالثاً: الحكمة		
الدلالة	قيمة ر	الفقرات	الدلالة	قيمة ر	الفقرات
٠,٠٠٠	**٠,٦٤٥	١	٠,٠٠٠	**٠,٢٣٩	١
٠,٠٠٠	**٠,٦٤٢	٢	٠,٠٠٠	**٠,٥٥١	٢
٠,٠٠٠	**٠,٥٩١	٣	٠,٠٠٠	**٠,٣٧٤	٣
٠,٠٠٠	**٠,٦٣٤	٤	٠,٠٠٠	**٠,٦١٢	٤
٠,٠٠٠	**٠,٥٨٠	٥	٠,٠٠٠	**٠,٥٩١	٥
٠,٠٠٠	**٠,٦١٢	٦	٠,٠٠٠	**٠,٧١٤	٦
٠,٠٠٠	**٠,٥٩٨	٧	٠,٠٠٠	**٠,٦٢٢	٧
٠,٠٠٠	**٠,٦٦١	٨	٠,٠٠٠	**٠,٤٨١	٨

جدول رقم (٧) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط الهناء النفسي مع الدرجة الكلية لكل بعد.

ثالثاً: النمو الشخصي			ثانياً: الاتقان البيئي			اولاً: الاستقلالية		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة	الفقرات	قيمة ر	الدلالة	الفقرات	قيمة ر	الدلالة
١	**٧٨١.	٠.٠٠٠	١	**٥٦٨.	٠.٠٠٠	١	**٥٧٠.	٠.٠٠٠
٢	**٧١١.	٠.٠٠٠	٢	**٤٧٠.	٠.٠٠٠	٢	**٦٨١.	٠.٠٠٠
٣	**٤١٢.	٠.٠٠٠	٣	**٥٦٣.	٠.٠٠٠	٣	**٤٨١.	٠.٠٠٠
٤	**٥١٠.	٠.٠٠٠	٤	**٦٧٣.	٠.٠٠٠	٤	**٥٣٩.	٠.٠٠٠
٥	**٥٧٥.	٠.٠٠٠	٥	**٥٠٥.	٠.٠٠٠	٥	**٥٦٥.	٠.٠٠٠
٦	**٣٩٣.	٠.٠٠٠	٦	**٦٣١.	٠.٠٠٠	٦	**٤٢٥.	٠.٠٠٠
٧	**٤٤٢.	٠.٠٠٠	٧	**٥٦٦.	٠.٠٠٠	٧	**٥٠١.	٠.٠٠٠
سادساً: القبول الذاتي			خامساً: الهدف من الحياة			رابعاً: العلاقات الإيجابية		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة	الفقرات	قيمة ر	الدلالة	الفقرات	قيمة ر	الدلالة
١	**٤٥٧.	٠.٠٠٠	١	**٤١٠.	٠.٠٠٠	١	**٣٩٠.	٠.٠٠٠
٢	**٤٧٤.	٠.٠٠٠	٢	**٥٤٠.	٠.٠٠٠	٢	**٥٤٢.	٠.٠٠٠
٣	**٤٥٨.	٠.٠٠٠	٣	**٤٤٠.	٠.٠٠٠	٣	**٤٨٤.	٠.٠٠٠
٤	**٥٩٢.	٠.٠٠٠	٤	**٧٠٤.	٠.٠٠٠	٤	**٥٩١.	٠.٠٠٠
٥	**٥٩٢.	٠.٠٠٠	٥	**٧١٠.	٠.٠٠٠	٥	**٤٩٨.	٠.٠٠٠
٦	**٤١١.	٠.٠٠٠	٦	**٥١٣.	٠.٠٠٠	٦	**٣٥٩.	٠.٠٠٠
٧	**٥٨٣.	٠.٠٠٠	٧	**٤٠٥.	٠.٠٠٠	٧	**٥٢٦.	٠.٠٠٠

تشير المعطيات الواردة في الجداول رقم (٦، ٧) إلى أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداتي الدراسة (رأس المال الروحي، والهناء النفسي) دالة إحصائياً وبدرجة عالية جداً، مما يشير إلى صدق البناء لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس الإسهام النسبي لرأس المال الروحي في التنبؤ بالهناء النفسي لدى عينة الدراسة.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب الثبات لأداة الدراسة على الدرجة الكلية وكذلك على أبعاد الدراسة، حيث تم حساب الثبات لأداة الدراسة بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول (٨).

جدول رقم (٨) نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداتي الدراسة بأبعادها المختلفة.

الرقم	البعد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
البعد الأول	العصمة الإيمانية	٨	٧٠٤٠٠
البعد الثاني	التعلق بالله	٨	٨٥٩٠٠
البعد الثالث	الحكمة	٨	٧٣١٠٠
البعد الرابع	التوكل على الله	٨	٠,٨١٦
الدرجة الكلية لرأس المال الروحي			
البعد الأول	الاستقلالية	٧	٠,٨٤٢
البعد الثاني	الالتقان البيئي	٧	٠,٨٣٩
البعد الثالث	النمو الشخصي	٧	٠,٧٦٥
البعد الرابع	العلاقات الإيجابية	٧	٠,٧٣٤
البعد الخامس	الهدف من الحياة	٧	٠,٧٩٣
البعد السادس	القبول الذاتي	٧	٠,٧١٤
الدرجة الكلية للهناء النفسي			
		٤٢	٠,٨٤٩

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن أداة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات، حيث تراوحت درجات الثبات بين (٧٠٪) وبين (٨٦٪) لأبعاد رأس المال الروحي وكانت على الدرجة الكلية (٨٩٪)، بينما تراوحت درجات الثبات بين (٧١٪) وبين (٨٤٪) لأبعاد الهناء النفسي وكانت على الدرجة الكلية (٨٥٪)، معبرة جميعها عن درجة عالية إلى عالية من الثبات.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بإجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

- القيام بمصر مجتمع الدراسة والمتمثل في المسنين بمحافظة الخليل.
- تطوير مقياس الدراسة بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة.
- تم التأكد من صدق ادوات الدراسة من خلال عرضها على سبعة من المحكمين.
- توزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة، في بداية الفصل الاول من العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).
- تم إعطاء الإستبانات الصالحة أرقاماً متسلسلة وإعدادها لإدخالها للحاسوب.
- استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الإعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على الإستبانة (الإسهام النسبي لرأس المال الروحي في التنبؤ بالهناء النفسي)، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية التالية: اختبار (ت) (t-test)، ومعامل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression) (R2)، واستخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، كما استخدم معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، ومعامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة والتأكد من الصدق، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

ما مستوى رأس المال الروحي لدى المسنين بمحافظة الخليل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرج الباحث الإعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرأس المال الروحي لدى المسنين بمحافظة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩). الإعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرأس المال الروحي.

الرقم	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
البعد الأول	العصمة الإيمانية	٢١٣	٤,٣٥	٤٣٦.٠	٨٦,٩٢	مرتفعة جداً
البعد الثاني	التعلق بالله	٢١٣	٤,٥٩	٣٥٥.٠	٩١,٧٣	مرتفعة جداً
البعد الثالث	الحكمة	٢١٣	٣,٩٠	٥٧١.٠	٧٨,٠٥	مرتفعة
البعد الرابع	التوكل على الله	٢١٣	٤,٧١	٣٦٩.٠	٩٤,١٢	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية لرأس المال الروحي		٢١٣	٤,٣٩	٣٢١.٠	٨٧,٧١	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (٩) أن الدرجة الكلية لمستوى رأس المال الروحي من وجهة نظر المسنين بمحافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٩)، وبنسبة مئوية مقدارها (٨٧,٧٪)، وعن أهم أبعاد رأس المال الروحي تمثلت في بعد (التوكل على الله) بمتوسط حسابي قدره (٤,٧١) وبنسبة مئوية مقدارها (٩٤,١٪) معبراً عن درجة مرتفعة جداً، وجاء في المرتبة الثانية (التعلق بالله) بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٩) وبنسبة مئوية مقدارها (٩١,٧٪) معبراً عن درجة مرتفعة جداً. وجاء في المرتبة الثالثة (العصمة الإيمانية) بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٥) وبنسبة مئوية مقدارها (٨٦,٩٪) معبراً عن درجة مرتفعة جداً كذلك. بينما جاء في المرتبة الأخيرة (الحكمة) بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٠) وبنسبة مئوية مقدارها (٧٨,١٪) معبراً عن درجة مرتفعة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة (المسنين) يتمتعون بمستوى مرتفع جداً في رأس المال الروحي، بأبعاده المختلفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الفلسفة الفكرية والاجتماعية، والمستمدة

من الدين الإسلامي الحنيف، والتي من شأنها تحقيق مستويات مرتفعة من العصمة الإيمانية، والتوكل، والتعلق بالله، والتصرف بحكمة، فالتعاليم الدينية كالجحة للشهوات والنزوات، وناظمة ومهذبة للسلوكيات والتصرفات، ومحفزة للانتباه والاهتمام، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص أفراد العينة، وبلوغهم سن متقدمة في العمر، ومستوى مرتفع من النضج والتطور المعرفي، والسمو الفكري، كذلك يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كبار السن من أكثر الفئات العمرية الأخرى تمسكًا بالتعاليم الدينية الإسلامية، ومواظبة على أداء العبادات، والشعائر الدينية المختلفة، فمرحلة الشيخوخة هي مرحلة نهاية العمر، فيدرك المسن لاقتراب نهايته يزيده في التعلق والتوكل على الله، والتمسك بالشرعية الإسلامية.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الحسيني، ٢٠٢٢) أن الأفراد الروحانيين هم أكثر ميلا إلى إظهار سلوك المواطنة التنظيمية التي تعمل على تعزيز رفاهية المنظمة، ودراسة (Garavand, Gholami & 2021) التي أظهرت أن رأس المال الروحي يتأثر بكثير من المتغيرات منها: ثقافة المجتمع، والبيئة الأسرية، والبيئة الدينية، والبيئة الاجتماعية، والتوجه نحو القيمة، والرضا الوظيفي، والتغذية الراجعة، والاهتمام المتزايد، وراحة البال.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رأس المال الروحي لدى المسنين بمحافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس)؟

استخدم الباحث اختبار (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لرأس المال الروحي لدى المسنين بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العصمة الإيمانية	ذكور	١١٠	٤,٢٧	٤٤٢٠	٢,٦٦٠-	٢١١	**٠٠٨.٠
	إناث	١٠٣	٤,٤٣	٤١٦٠			
التعلق بالله	ذكور	١١٠	٤,٥١	٣٦٠٠	٣,٤١٠-	٢١١	**٠٠١.٠

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحكمة	إناث	١٠٣	٤,٦٧	٣٣١٠	٢٧٨٠-	٢١١	٧٨١٠٠
	ذكور	١١٠	٣,٨٩	٥٢٢٠			
التوكل على الله	إناث	١٠٣	٣,٩١	٦٢١٠	١,٦٩٢-	٢١١	٠٩٢٠٠
	ذكور	١١٠	٤,٦٦	٣٢٢٠			
الدرجة الكلية لرأس المال الروحي	إناث	١٠٣	٤,٧٥	٤١٠٠	٢,٤٤٤-	٢١١	*٠١٥٠٠
	ذكور	١١٠	٤,٣٣	٢٨٩٠			
	إناث	١٠٣	٤,٤٤	٣٤٦٠			

دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ** دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$.

يتبين من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رأس المال الروحي لدى المسنين بمحافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس) على الدرجة الكلية وبعدي (العصمة الإيمانية، والتعلق بالله) لصالح (الإناث) في حين تبين أنه لا توجد فروق على باقي الأبعاد الأخرى، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لرأس المال الروحي لدى (الذكور) (٤,٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي (للإناث) (٤,٤٤)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-٢,٤٤٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠١٥) وبناء عليه، رفضت الفرضية الصفرية الأولى على الدرجة الكلية وبعدي (العصمة الإيمانية، والتعلق بالله)، في حين تم قبولها على باقي الأبعاد الأخرى.

يمكن ارجاع وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، في الدرجة الكلية لرأس المال الروحي، ويُعد العصمة الإيمانية، ويُعد التعلق بالله إلى الفلسفة الإسلامية للشعب الفلسطيني وعاداته وتقاليده، وأساليب التنشئة المجتمعية الصارمة، والتي تحرص على ضرورة إلزام النساء بالتقيد بالتعاليم الإسلامية، مقارنة بالرجال.

وفيما يتعلق بنتيجة عدم وجود فروق في الحكمة تبعاً لمتغير الجنس، فرمما يعزى ذلك إلى أن الحكمة من الصفات المكتسبة، وهي ليست بحكر على الرجال دون النساء، قال الله تعالى: ﴿يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾. (سورة البقرة: ١٢٩)، كما يمكن عزو تساوي الذكور والإناث في الحكمة إلى أن كلا الجنسين من كبار السن، وبلغا مرحلة متقدمة من العمر، الأمر الذي

يؤهلهم إلى القدرة على التمييز والتفريق بين الخير والشر، والصواب والخطأ، والحكم بمنطقية على الأمور، والتعامل مع الأمور الحياتية بتوازن.

نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى الهناء النفسي لدى المسنين بمحافظة الخليل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت الباحث الإعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للهناء النفسي لدى المسنين بمحافظة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١). الإعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للهناء النفسي.

الرقم	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
البعد الأول	الاستقلالية	213	3.81	0.617	76.12	مرتفعة
البعد الثاني	الاتقان البيئي	213	3.77	0.711	75.48	مرتفعة
البعد الثالث	النمو الشخصي	213	3.31	0.552	66.18	متوسطة
البعد الرابع	العلاقات الإيجابية	213	4.33	0.440	86.53	مرتفعة جداً
البعد الخامس	الهدف من الحياة	213	3.58	0.586	71.60	مرتفعة
البعد السادس	القبول الذاتي	213	4.11	0.494	82.25	مرتفعة
الدرجة الكلية للهناء النفسي		213	3.82	0.353	76.36	مرتفعة

يتضح من الجدول (١١) أن الدرجة الكلية لمستوى الهناء النفسي من وجهة نظر المسنين بمحافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٢)، ونسبة مئوية مقدارها (٧٦,٤٪)، وعن أهم أبعاد الهناء النفسي تمثلت في بعد (العلاقات الإيجابية) بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٣) ونسبة مئوية مقدارها (٨٦,٥٪) معبراً عن درجة مرتفعة جداً، وجاء في المرتبة الثانية (القبول الذاتي) بمتوسط حسابي قدره (٤,١١) ونسبة مئوية مقدارها (٨٢,٣٪) معبراً عن درجة مرتفعة. وجاء في المرتبة الثالثة (الاستقلالية) بمتوسط حسابي قدره (٣,٨١) ونسبة مئوية مقدارها (٧٦,١٪).

معبرا عن درجة مرتفعة كذلك. بينما جاء في المرتبة الأخيرة (النمو الشخصي) بمتوسط حسابي قدره (٣,٣١) وبنسبة مئوية مقدارها (٦٦,٢٪) معبرا عن درجة متوسطة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المسنين يتمتعون بمستوى مرتفع من الهناء النفسي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء تحقق معظم الجوانب والمحددات الموضوعية ذات الصلة بأبعاد الهناء النفسي، فالنمو الشخصي قد تحقق في الجوانب المعرفية، والنفسية والاجتماعية والانفعالية، بفعل حالة النضج، والسمو بالذات، والخبرات التي اكتسبها المسن مع مرور الزمن، كما أن العلاقات الإيجابية تعد ذات أهمية للمسن، وهو بحاجة إلى توطيد علاقاته بالآخرين، وخاصة بعد أن فقد زملاء العمل، وتزوج الأولاد، فالعلاقات الإيجابية من العناصر الرئيسة لتحقيق الذات، ومدخل مهم لزيادة التوافق النفسي، التكيف الاجتماعي، كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى العلاقات الإيجابية، كون أفراد العينة يعيشون في بيئة إسلامية تحث على بر الوالدين، ومساندتهم، والاعتناء بهم. أما فيما يخص بُعد الاستقلالية فالمسن لديه القدرة على مناصرة ذاته، ترتيب وتنظيم أمور حياته، وتقرير مصيره، واتخاذ القرارات بنفسه، أما فيما يخص التمكّن البيئي فالمسن يمتلك الكثير من التجارب والخبرات التي تمكنه من إدارة شؤونه الخاصة، واختيار الظروف البيئية التي تتناسب مع ميوله ومعتقداته، أما بالنسبة للهدف من الحياة، فالمسن في المجتمعات المسلمة يسعى إلى إيجاد صيغة توازنية لأمر حياته والتوفيق بين متطلبات الحياة الدنيا والآخرة، فهو يسعى في الحياة الدنيا امثالاً للحديث النبوي اعمل لدينك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً، أما فيما يتعلق بحصول المسنين على درجة مرتفعة من قبول الذات، فيمكن عزو ذلك إلى الشعور بالرضا عن الإنجازات التي حققها المسن خلال مسيرة حياته.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علاجي، ٢٠٢٠) والتي وتوصلت إلى أن الدرجة الكلية للهناء النفسي لدى الطالبات عينة البحث بلغت ٧٣,٨٣٪ وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى الهناء النفسي لديهن، دراسة (الخطيب، القرعان، ٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن مستوى الهناء الذاتي لدى طلبة جامعة مؤتة كان مرتفعاً.

نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الهناء النفسي لدى المسنين بمحافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس)؟

استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (١٢).
جدول رقم (١٢): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للهناء النفسي لدى المسنين بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستقلالية	ذكور	110	٩٠.3	٦.63	2.219	211	*0.028
	إناث	103	3.71	.584			
الاستقلالية الانقائ البيئي	ذكور	110	٢3.9	.610	3.356	211	**0.001
	إناث	103	١3.6	.775			
النمو الشخصي	ذكور	110	3.50	٥.52	5.575	211	**0.000
	إناث	103	١3.1	٧.50			
العلاقات الإيجابية	ذكور	110	٣٠.4	١.41	-1.002	211	.317
	إناث	103	٦4.3	٧٠.4			
الهدف من الحياة	ذكور	110	٧٠.3	٨.47	3.040	211	**0.003
	إناث	103	٦3.4	٤.66			
القبول الذاتي	ذكور	110	٢4.1	٦.47	.089	211	.929
	إناث	103	٢4.1	٥.51			
الدرجة الكلية للهناء النفسي	ذكور	110	١3.9	٢.30	3.856	211	**0.000
	إناث	103	3.72	.381			

دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$. ** دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى α

$(0.01 \geq)$

يتبين من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الهناء النفسي لدى المسنين بمحافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس) على الدرجة الكلية وأبعاد (الاستقلالية، والاتقان البيئي، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة) لصالح (الذكور) في حين تبين أنه لا توجد فروق على باقي الأبعاد الأخرى، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للهناء النفسي لدى (الذكور) (٣,٩١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي (للإناث) (٣,٧٢)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٣,٨٥٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وبناء عليه، رفضت الفرضية الصفرية الثانية على الدرجة الكلية وأبعاد (الاستقلالية، والاتقان البيئي، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة)، في حين تم قبولها على باقي الأبعاد الأخرى.

ويمكن تفسير وجود فروق في أبعاد الاستقلالية، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة، والدرجة الكلية للهناء النفسي لصالح الذكور نظراً لما يتمتع به الذكور من خصائص وسمات شخصية، ومساحة من الحرية سواء في العادات والتقاليد والقوانين تتيح لهم نوعاً ما من الشعور بالاستقلالية، ومواجهة الشدائد، والمشكلات، واتخاذ القرارات، والتطور والتقدم الشخصي في كافة المجالات، واستغلال الفرص بلوغ أهدافهم المنشودة، مقارنة بالإناث اللاتي تعودن على الاعتماد على الأهل والزوج، والاكتفاء بالعمل في مجالات محددة. أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الذكر والإناث في القبول الذاتي والعلاقات الاجتماعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حاجة الذكر والأنثى إلى التقبل من الآخرين وإقامة علاقات تواصلية معهم، كما يمكن تفسير ذلك في ظل حملات المناصرة للمرأة من قبل المنظمات والمؤسسات الحقوقية، والتي تنادي بضرورة إشراك المرأة ودمجها في المجتمع. كذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين وخاصة هذا السن المتقدم في حاجة ماسة إلى الشعور بالتقبل والرأفة، وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

نتائج السؤال الخامس:

هل هناك إمكانية للتنبؤ بالهناء النفسي من خلال رأس المال الروحي لدى المسنين في

محافظة الخليل؟

لمعرفة التأثير الأكبر لأبعاد رأس المال الروحي ي على الهناء النفسي، استخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Multiple Regression Stepwise)، وقد ظهرت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) يبين ملخص نموذج الانحدار المتعدد التدريجي

معامل الارتباط المعدل	التباين المفسر R ²	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة	قيمة ت	المعاملات المعيارية بيتا Beta	المعاملات غير المعيارية		النموذج
						الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
٠,٢٢٣	٠,٢٢٧	٠,٤٧٦a	**٠,٠٠٠	١٨,٠٥٩		٠,١٤٨	٢,٦٦٨	الثابت
			**٠,٠٠٠	٧,٨٦٩	٠,٤٧٦	٠,٠٣٧	٠,٢٩٥	الحكمة
٠,٢٦٠	٠,٢٦٧	٠,٥١٧b	**٠,٠٠٠	١٤,١٤٩		٠,٢٣٣	٣,٢٩٠	الثابت
			**٠,٠٠٠	٨,٥٩٦	٠,٥١٩	٠,٠٣٧	٠,٣٢١	الحكمة
			**٠,٠٠٠	٣,٤١٠-	٠,٢٠٦-	٠,٠٤٩	٠,١٦٧-	العصمة الإيمانية
٠,٣٢١	٠,٣٣١	٠,٥٧٥c	**٠,٠٠٠	٩,٠٦٣		٠,٢٨٠	٢,٥٣٦	الثابت
			**٠,٠٠٠	٧,٢٨٥	٠,٤٤٠	٠,٠٣٧	٠,٢٧٣	الحكمة
			**٠,٠٠٠	٤,٩٣٨-	٠,٣٠٧-	٠,٠٥٠	٠,٢٤٨-	العصمة الإيمانية
			**٠,٠٠٠	٤,٤٥٢	٠,٢٨٨	٠,٠٦٢	٠,٢٧٦	التوكل على الله

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (١٣) يتضح أن قيم درجة التأثير (β) كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ 0.01)، كما يتضح أن قيمة (بيتا) الأكبر كانت لمتغير الحكمة، وقد بلغ (٠,٤٤٠) وهذا يعني أن هذا المتغير هو الأكثر إسهاماً في تفسير درجات الهناء النفسي، مقارنة بمتغير التوكل على الله، وذلك عند استبعاد التباين الذي يفسره متغير العصمة الإيمانية، وقد بلغت قيمة (بيتا) لمتغير العصمة الإيمانية (٠,٣٠٧) علماً بأن قيمة (t) المقابلة كانت دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول أنه تم استبعاد البعد الثاني وهو بعد (التعلق بالله) وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية لها أكبر من (α ≤ ٠.٥)، وبالتالي لم تدخل معادلة الانحدار. أما بخصوص

الأبعاد الأخرى فيؤكد هذا التأثير قيمة (t) المحسوبة، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يؤكد معنوية معاملات الانحدار، ما يشير إلى أن أثر تلك النماذج هو أثر ذو دلالة إحصائية. وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار وهي ($y = 0.5362 + 0.273 + 0.0 - 248 + 0.276$) أي كلما تغير مجال الحكمة درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الهناء النفسي بمقدار (0,273)، وكلما تغير مجال العصمة الإيمانية درجة واحدة يحدث تغير عكسي سالب في الهناء النفسي بمقدار (-0,248)، كلما تغير مجال التوكل على الله درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الهناء النفسي بمقدار (0,276).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود تأثير إيجابي وقيمة تنبؤية لمغير رأس المال الروحي بالهناء النفسي، ويمكن عزو ذلك إلى أن رأس المال الروحي بمثابة استراتيجية وأسلوب حياة يوظفه الفرد في تعاملاته اليومية، وهو من أكثر القوى تأثيراً في بلوغ الحياة الطيبة، فرأس المال الروحي يصون الفرد وبقية من الاضطرابات النفسية، والتشوهات الفكرية، والتغلب على الأزمات والمشكلات، وتأثيره واضح في زيادة مشاعر الراحة، والرضا عن الحياة، والتوافق النفسي، وتحقيق مقاصد الهدف من الحياة، وتحسين الصحة النفسية، والجسدية، واستغلال الفرص المتاحة في البيئة بما يفيد. وتتسق هذه النتيجة مع الآية القرآنية الكريمة. ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴿٥٥﴾ (سورة النور: ٥٥)، أما فيما يخص أكثر أبعاد رأس المال الروحي تأثيراً في الهناء النفسي، أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن بُعد الحكمة من أكثر أبعاد رأس المال الروحي تأثيراً في الهناء النفسي، وتتسق هذه النتيجة مع الآية القرآنية ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿٢٦٩﴾ (سورة البقرة: ٢٦٩). فالحكمة يظهر تأثيرها على مجمل حياة الفرد، ولها أهمية في تغيير حياة الفرد نحو الأحسن، والأفضل، فهي من المتطلبات الأكثر أهمية في بلوغ حالة من العقلانية، واتخاذ القرارات الصائبة، وترتبط بالعديد من الإيجابيات في الحياة، كالشعور بالانزان، والاستقرار النفسي، وخاصة أن الحكمة تتطور مع تقدم الفرد بالعمر الزمني، فالإنسان بفعل مستوى النضج والخبرات المكتسبة يصبح أكثر حكمة مع مرور الوقت، وتنعكس الحكمة على الشعور بالطمأنينة النفسية والروحية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Golparvar & Javadian, 2016) التي هدفت التعرف إلى الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال الروحي، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن المقياس تشبع على أربعة أبعاد فرعية هي: التعلق بالله، والتأثير الروحي والقيمة الروحية، والعلاقة المتسامية مع الله.

التوصيات

١. توظيف رأس المال الروحي كمدخل لتعزيز الهناء لدى المسنين.
٢. إعطاء مزيد من المعارف الخاصة برأس المال الروحي للذكور.
٣. إعطاء مزيد من المعارف الخاصة بالهناء النفسي للإناث.
٤. إيجاد برامج إرشادية لتنمية المشاعر الإيجابية وإيجاد قيمة للهناء النفسي لدى كبار السن. ضرورة تبني الأنشطة والممارسات المعززة للجوانب الروحانية في مراكز رعاية المسنين.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، إيمان. (٢٠١٨). الفروق في الهداء النفسي بين المسنين المقيمين مع أسرهم والمقيمين بدور الرعاية، المجلة العلمية لكلية الآداب، ٦٥ (١)، ١٧٦-١٩٠.
- أبو دوح، خالد كاظم حماد. (٢٠١٤). مفهوم رأس المال الديني، مقارنة نظرية، المجلة الاجتماعية القومية، ٥١ (٣)، ١٣٩-١٤٥.
- أبو هاشم، السيد. (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠ (١٨)، ٢٦٨-٣٥٠.
- البساطي، عواطف. (٢٠١١). السكنية في القرآن الكريم، دراسة موضوعية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (١١٣)، ١٦٦-٢٠٣.
- التميمي، رافد وناصر، أشواق. (٢٠١٩). الشخصية المدعومة وعلاقتها بالهداء النفسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية، ٦ (٣)، ٥٦-٧٥.
- الحسيني، كمال. (٢٠٢٢). راس المال الروحي: منظور معاصر لاستنهاض سلوك المواطنة التنظيمية: من خلال الدور الوسيط للملكية النفسية، مجلة المثنى للعلوم الادارية والاقتصادية، ١٢ (١)، ١-١٣.
- حمدي، نزيه وأبو طالب، صابر. (١٩٩٨). الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر. منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- الخطيب، لبنى، القرعان، جهاد. (٢٠٢٠). مستوى الهداء الذاتي وعلاقته بالطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٩ (١)، ١-١٧.
- ذويب، أحمد. (٢٠١٩). الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبه المفرق، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ٤ (١)، ١٠٩-١٣٦.
- علاجي، أميرة. (٢٠٢٠). الهداء النفسي وعلاقته بالشفقة بالذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة التربية، ١٨٥ (١)، ٥٨٥-٦٠٦.
- علة، عيشة، بن الطاهر، تيجاني. (٢٠١٩). علاقة الهداء النفسي بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط الجزائر، دراسات نفسية وتربوية، ١٢ (١)، ٩٤-١١٦.

ترجمة المراجع العربية:

- Abū Dawḥ, Khālid Kāzīm Hammād. (2014). Mafhūm Ra's al-māl al-dīnī, muqārabah Naẓariyat, al-Majallah al-ijtimā'iyah al-Qawmīyah, 51 (3), 139-145.
- Abū Hāshim, al-Sayyid. (2010). al-namūdhaj al-bina'ī lil-'alāqāt bayna al-Sa'ādah al-nafsīyah wa-al-'awāmil al-khamsah al-Kubrā lil-shakhsīyah wa-taqdīr al-dhāt wālmāsandh al-ijtimā'iyah ladā tullāb al-Jāmi'ah, Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Banhā, 20 (18), 268-350.
- Al-Bisāṭī, 'Awāṭif (2011). al-sakīnah fī al-Qur'ān al-Karīm, dirāsah mawḍū'iyah, Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah, Jāmi'at 'Ayn Shams, (113), 166-203.

- Al-Husaynī, Kamāl. (2022). Rās al-māl al-rūhī: manzūr mu'āshir lāstnhād sulūk al-muwāṭanah al-tanzīmīyah: min khilāl al-Dawr al-Wasīṭ lil-milkīyah al-nafsīyah, Majallat al-Muthannā lil-Ulūm al-Idārī wa-dār-al-ī 12 (1) , 1-13.
- Al-Khaṭīb, Lubnā, al-Qar'ān, Jihād. (2020). mustawā al-hanā' al-dhātī wa-'alāqatuhu bāltmwh wāl'ythār ladā ṭalabat Jāmi'at Mu'tah, al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawīyah al-mutakhaṣṣīyah, 9 (1) , 1-17.
- Al-Tamīmī, Rāfīd wnāsr, Ashwāq (2019). al-shakhṣīyah al-mubdī'ah wa-'alāqatuhā bālhānā' al-nafsī ladā ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, Majallat al-ṭarīq lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm al-ijtimā'īyah, 6 (3) , 56-75.
- Dhuwayb, Aḥmad (2019). al-shu'ūr bi-al-amn al-nafsī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah: dirāsah maydānīyah 'alā al-ṭullāb al-lāji'īn al-Sūrīyīn fī Mudīriyat tarbiyat Qaṣabat al-Mafraq, Majallat al-Shamāl lil-'Ulūm al-Insānīyah, 4 (1) , 109-136.
- Ḥamdī, Nazīh wa-Abū Ṭālib, Šābir. (1998). al-Irshād wa-al-tawjīh fī Marāḥil al-'umr. Manshūrāt Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah, 'Ammān, al-Urdun.
- Ibrāhīm, Īmān. (2018). al-Furūq fī al-hanā' al-nafsī bayna al-musinnīn al-muqīmīn ma'a usarihīm wālmqymyn Budūr al-Ri'āyah, al-Majallah al-'Ilmīyah li-Kullīyat al-Ādāb, 65 (1) , 176-190.
- 'Ilājī, Amīrah. (2020). al-hanā' al-nafsī wa-'alāqatuhu bālishfqh bi-al-Dhāt ladā ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah, Majallat al-Tarbiyah, 185 (1) , 585-606.
- 'Illat, 'Ayshah, ibn al-Ṭāhir, Tijānī. (2019). 'alāqat al-hanā' al-nafsī bāldhkā' alānf'āly ladā al-ṭalabah al-Jāmi'īyīn: dirāsah maydānīyah 'alā 'ayyīnah min ṭalabat Jāmi'at 'Ammār thlyjy bāl'ghwāt al-Jazā'ir, Dirāsāt nafsiyah wa-tarbawīyah, 12 (1) , 94-116.

المراجع الأجنبية:

- Adam. B. (2015). An exploration of the effectiveness of emotional regulation strategies on the well-being of teachers and early years practitioners. University of Newcastle Upon Tyne (United Kingdom) , ProQuest Dissertations Publishing.
- Agako, A., Ballester, P., Stead, V., McCabe, R. E., & Green, S. M. (2021). Measures of emotion dysregulation: A narrative review. Canadian Psychology/Psychologie canadienne. Advance online publication
- Alegre, A. (2008). Emotional security and its relationship with emotional intelligence. Virginia Polytechnic Institute and State University Press.
- Amram, J. (2007). The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical Grounded Theory. In Proceedings of 115th, Annual Conference of the American Psychological Association. San Francisco: CA. Retrieved on: <http://www.yosiamram.net/Papers>.
- Amram. Y. & Dryer. C. (2007) , the integrated Spiritual intelligence scale (IsIs) ; Development and preliminary validation. paper presented at the 116th Annual (August 2008) conference of the American psychological association. Boston. MA.
- Baeva, I., & Bordovskaia, N. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian Secondary school pupils and teachers. Psychology in Russia: State of the Art, 8 (1) , 86-101.
- Bartholomew, E.& Hart, A. (2019). Spiritual Capital and Organizational Resilience of Banks in Anambra State South-Eastern State of Nigeria. World Journal of Innovative Research,6 (2) , 109- 125.
- Capaldi, N. (2016). Spiritual Capital and Leadership in the World of Modern Commerce. In Cultural Roots of Sustainable Management. 181- 192, Springer, Cham.

- Collings, David G. Wood, G. (2009). Human Resource Management A critical approach. First published, USA and Canada
- Compton, W. (2001). Toward a Tripartite Factor Structure of Mental Health: Subjective Well-Being, Personal Growth, and Religiosity. *The Journal of Psychology*, 135 (5): 501-517.
- Diener ,Mcaela Y. Chan (2011) Happy people live longer: Subjective well- being contributes to Health and longevity. *Applied Psychology* ,articles 27 ,January ,pages 1-43.
- Earnest, D. F., Chamian, N. F., & Mohamed Saat, M. (2017). Assessing The Relationship Between Human Capital And Spiritual Capital On Audit Firm's Performance. *Jurnal Kemanusiaan*, 24 (2) 18-28.
- Earnest, D. F., Chamian, N. F., & Saat, M. M. (2015). Assessing The Relationship Between Human Capital And Spiritual Capital On Audit Firm's Performance.
- este, D., Palmer, B., Rettew, D. & Boardman, S. (2015). Positive psychiatry: its time has come. *Journal of Clinical Psychiatry*.76 (6):675-83.
- Floody, D. (2014). Serenity and Inner Peace: Positive Perspectives, *Peace Psychology Book Series*, (20) , 107-133.
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne, *The science of well-being*, 217–238, Oxford University Press.
- Gholami, A.& Gholami, B. (2021). Factors Affecting the Spiritual Capital of Employees in Non-Governmental Organizations in Tehran. *International Journal of Advanced Management and Accounting*,1 (1) , 1-9.
- Golparvar, M.& Javadian, Z. (2016). The Spirituality Capital Development psychometric properties. *Journal of Research &Health Social* 25-35.5 (4).
- Hammouri, k. S. & Alenzi, S. A. (2016). Spiritual Intelligence and the Differences among Gifted and Non-gifted Students, According to Gender and Class Level, *American Journal of Educational Research*,4 (15) ,1086-1095.
- Happiness Academy (2021). Positive psychology tools for a meaningful, engaged and joyful life: 12 Pillars of Happiness.
- Hartwick, M. J (2012). An overview of an emerging area of research into the religious and spiritual lives of public school teachers, *international handbook of religion and education* , 6 (7) ,663– 677.
- Hossenini, M.& et. al (2010). A Review Study on Spiritual Intelligence, Adolescence and Spiritual Intelligence, Factors that May Contribute to Individual Differences in Spiritual Intelligence , and the Related Theories, *International Journal of Psychology Studies*, Vol. (2). N. (2) , December2010.
- Jeste, D. V., Palmer, B. W., Rettew, D. C. and Boardman, S. (2015). Positive psychiatry: its time has come. *Journal of Clinical Psychiatry*, 76, 675–683.
- Kahneman,D.,Deaton,A. (2010) High income Improves Evaluation of Life But Not Emotional Well- Being. *Proceedings of the National Academy of sciences of the united states of America* ,107 (38) , 16489-16493.
- Keyes , C. L. M. , Shmotkin , D. , & Ryff , C. D. (2002). Optimizing well-being: Th e empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology* , 82 (6) , 1007 – 1022.
- King , D. B. (2008). Rethinking Claims of Spiritual Intelligence: A Definition, Model, and Measure, Master of Science in the Faculty of Arts and Science Trent University Peterborough, Ontario, Canada.

- King, D & DeCicco, T. (2009). A viable model and selfreport measure of spiritual intelligence. *Internatinal Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68-85.
- Kjell, O. (2018). *Conceptualizing and Measuring Well-Being Using Statistical Semantics and Numerical Rating Scales*. Lund University.
- Lillard, D. R., & Ogaki, M. (2005). The Effects of Spiritual Capital on Altruistic.
- Louchakova, O. (2005). On advantages of the clear mind: Spiritual practices in the training of a phenomenological researcher. *The Humanistic Psychologist*, 33 (2) 87–112.
- Malloch, T. R. (2006). *Renewing American culture: the pursuit of happiness*. M & M Scrivener Press.
- Mas-Machuca, M., & Marimon, F. (2019). Holistic spiritual capital: definition and its measurement. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 22 (1) , 96-110.
- Middlebrooks, Anthony, and Alain Noghiu (2010). "Leadership and Spiritual Capital: Exploring the Link between Individual Service Disposition and Organisational Value." *International Journal of Leadership Studies*, 6 (1).
- Moghadam, A. & Makvandi, R. | (2019) Investigating the relationship between spiritual capital and job performance with organizational citizenship behaviors in employees (evidence from Iran) , *Cogent Business & Management*, 6:1, 1692484, DOI: 10.1080/23311975.2019.1692484.
- Musek, J., & Polic, M. (2014) Personal Well-Being. In: Michalos A. C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht.
- Pramono, R. & Purwanto, A. & Asbari, M. & Lemy, D. & Oktoriasihombing, S. & Pramezwar, A. (2020). The Role of Spiritual Capital in the Hospitality Industry. 29.8101-8134.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6) , 1069-1081.
- Saricaoglu, H., & Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological WellBeing Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-Compassion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (4) , 2097-2104.
- Schultze Lutter, F., Schimmelmann, B. & Schmidt, S. (2016). Resilience, risk, mental health and well being: associations and conceptual differences. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25:459–466.
- Shamsuddin, A., Ibrahim, M. I. M., & Ridzwan, I. U. B. (2016) , The Impacts of spiritual capital towards corporate governance practices: Malaysia. *Journal of Education and Social Sciences*, 5 (2) ,1-9.
- Steffler, D. J. and Murdoch, K. C. (2017). Meaning and spirituality: a thematic analysis, *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, 7, (1) , 1-22.
- Wolman, R N. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual Intelligence and way it Matters*. New York: Harmony
- Wong, P. T. P. (2014). Viktor Frankl's meaning seeking model and positive psychology. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Eds.) , *Meaning in existential and positive psychology*. (149-184) , New York, NY: Springer.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Spiritual Capital: Wealth We Can Live By*. San Barrett-Koehler Publishing. Francisco, CA.



واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في
مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من
وجهة نظر المعلمات

The Reality of Inclusion Children with
Intellectual Disabilities into Early Childhood
Schools in Madinah from the perspectives of
female teachers

إعداد

د. عدنان بن ناصر الحازمي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بجامعة طيبة

Dr. Adnan Nasser Al Hazmi

Assistant Professor of intellectual Disability

At Taibah University

DOI: 10.36046/2162-000-015-005

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٩) معلمة في مدارس الطفولة المبكرة، وطُبِّقت استبانة من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة وأن محور واقع التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة جاء في المرتبة الأولى، يليه المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات، يليه واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يليه واقع المناهج والخدمات التعليمية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة للطلاب، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة المرتفعة، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير التخصص لصالح الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح المؤهل الأعلى، وتوصي الدراسة بضرورة الوصول الشامل بمدارس الطفولة المبكرة الدامجة، وتكثيف المناهج والمقررات بما يتناسب مع طبيعة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتدريب الأسر.

الكلمات المفتاحية: الدمج، الإعاقة الفكرية، الطفولة المبكرة.

Abstract

The current study aimed to look at the reality of inclusion children with intellectual disabilities into early childhood schools in Madinah from the perspectives of female teachers. The researcher used the descriptive approach. The study sample consisted of (279) female teachers in early childhood schools. A questionnaire prepared by the researcher was applied. The results of the study showed that the reality of inclusion children with intellectual disabilities into early childhood schools from the point of view of female teachers came to a medium degree, and that the axis of the reality of planning for inclusion in early childhood schools came in the first place, followed by the academic qualification and training of female teachers, followed by the reality of psychological and social services for children with intellectual disabilities, followed by The reality of educational curricula and services, it also showed that there are no statistically significant differences in the reality of inclusion children with intellectual disabilities into early childhood schools in Medina from the point of view of female teachers attributable to the students' environment variable, the presence of significant differences attributable to the variable of years of experience in favor of high experience, and the presence of significant differences attributable to the variable of specialization in favor of early childhood. And special education, there are significant differences attributed to the educational level variable in favor of the higher qualification, the study recommends the need for comprehensive access to inclusive early childhood schools, adapting curricula and courses to suit the nature of children with intellectual disabilities, and training families.

Keywords: Inclusion, Intellectual Disabilities, Early Childhood.

المقدمة

يحقق الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التوافق الاجتماعي والشخصي، ويحسن المهارات الاجتماعية والحركية من خلال التفاعل مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ويكسبهم مهارات التواصل، ويحسن الأداء الأكاديمي مقارنة ببيئات العزل لهم، وبعد الدمج في مدارس الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية شكل من أشكال التدخل المبكر، ويرجع الاهتمام برعاية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الطفولة المبكرة جنباً إلى جنب مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة إلى قناعة نفسية وتربوية ومعرفة حقيقية لأهمية التعليم في هذه الفترة من حياة الطفل إلى جانب ضرورتها الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي يجب أن تكون الرعاية على أسس تربوية وعلمية شاملة ومتكاملة تمكنهم من استثمار قدراتهم وتؤهلمهم بحيث تضمن دمجهم في المجتمع (حسن وآخرون، ٢٠٢٢).

ويمثل دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من أهم القضايا المعاصرة التي ترى أنهم أسوياء ويمكن دمجهم مع أقرانهم لتوقع السلوك الطبيعي منهم أسوة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة المدمجين معهم، إذا شعروا بالانتماء إلى جماعة الصف الدراسي (olthof, 2008)، وتولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقوم بجهود مستمرة في تطوير تعليمهم ورعاية ودعم حقوقهم، وتقديم البرامج والخدمات المحققة لاحتياجاتهم المختلفة، وشهدت العقود الثلاثة الأخيرة تزايد الخدمات والوعي والفرص المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، فقد وضعت التشريعات القانونية والسياسات العامة في الدفاع عن الحقوق على زيادة الانتباه للأطفال ذوي الإعاقة، كما يعد برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ أحد البرامج المحققة لرؤية المملكة التي أكدت على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص تعليم وعمل مناسبة تكفل استقلاليتهم واندماجهم (شركة تطوير التعليمية، ٢٠١٧).

وفي ظل الاهتمامات التي توليها المملكة العربية السعودية توجد العديد من مدارس الطفولة المبكرة والتي تبرز أهميتها باعتبارها مرحلة تأسيسية تتشكل فيها شخصية الطفل من كافة أبعادها وملائمتها، وهي مؤسسات اجتماعية وتربوية تسعى إلى تأهيل الطفل للالتحاق بالمراحل العليا في العملية التعليمية، حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة (البركات ومصطفى، ٢٠١١)

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة لذوي الإعاقة الفكرية هي الأفضل للدمج حيث تمكنهم من الاندماج مع بعضهم البعض ومع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وتقليدهم، مما يحفز سلوكياتهم الاجتماعية ويؤثر بشكل ملحوظ في تطور قدراتهم ونموهم، وبرزت فكرة دمجهم في ظل احتياجاتهم للخدمات الخاصة، وعدم قدرة المؤسسات على استيعاب أعدادهم الكبيرة (الحشرمي، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في تعليم جميع الأطفال، لكونها تمثل مرحلة نمو واكتساب العديد من المهارات (الاجتماعية، والمعرفية، والشخصية، والتواصلية، والسلوكية)، ولهذا تم الاعتناء بهذه المرحلة من شتى النواحي، كالبينة التعليمية الملائمة، والمنهج المناسب، وإعداد معلمي الطفولة المبكرة، ويزيد الأمر أهمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال عمل برامج التدخل المبكر واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم، وإشراك الأسر في وضع الخطط والبرامج، وذلك بهدف الحد من تفاقم الإعاقة لديهم، والمساهمة في تحسين نموهم في مجالات النمو المختلفة (المالكي وأبا عود، ٢٠١٥)

وللدمج العديد من الفوائد على الطلبة سواء من ذوي الإعاقة أو العاديين، حيث أظهرت الدراسات العديد من النتائج الإيجابية في التحصيل الأكاديمي لأداء الطلاب العاديين في الرياضيات والقراءة مقارنة بأولئك الذين يتم تدريسهم في فصول غير مدججة (Cole, Waldron & Majd, 2013; Cosier et al., 2004)، ومن إيجابيات دمج الأطفال ذوي الإعاقة كفاءة الإنفاق في مدارس التربية الخاصة (Patrinis, 2015). وأيضا انخفاض معدلات الاضطرابات السلوكية، وزيادة مشاركة المواطنين وتعزيز تنظيم الأسرة والصحة عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة (Banks & Polack, 2014). ومع ذلك فإن عملية دمج ذوي الإعاقة الفكرية ينقصها الكثير من المقومات، ومنها المهارات التي يمتلكها معلمو التربية الخاصة لتطبيق عملية الدمج داخل المدارس لا تتناسب مع متطلبات الدمج، وذلك لقلّة خبرة المعلمين وعدم تدريبهم للتعامل مع ذوي الإعاقة، وحاجة مدارس الدمج لمتطلبات أساسية يجب توافرها لتحسين تطبيق عملية الدمج داخل مدارس الدمج وفقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لرعاية ذوي الإعاقة (سعد الدين والعطاس، ٢٠١٩)

وأشارت العديد من الدراسات مثل الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)؛ والطرونة (٢٠٢٠)؛ وبجادي (٢٠١٨)؛ وعثمان ومباركي (٢٠١٨) أن هناك مجموعة من المخاوف والتحديات والاتجاهات لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة، ومنها الحاجات إلى أساليب تدريسية خاصة بهم، والحاجة المستمرة للمتابعة من قبل المعلمات، والعديد من التحديات التي تواجه الممارسات الفعالة ببرامج الدمج ومنها نقص في فريق العمل، والبيئة التعليمية، وعدد الأطفال داخل فصل الدمج، والتحديات الناشئة عن مواقف الوالدين المختلفة، كما أن واقع دمج ذوي الإعاقة الفكرية أظهر أن هناك غياب في الخبراء والمشرفين للتخطيط والمتابعة لعملية الدمج، ونقص وتأخر في الوسائل المادية والعلمية والمنهجية لتنفيذ الدمج، وغياب تنسيق بين الوزارات، وعدم وضوح الأهداف، وانطلاقاً مما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

تساؤلات الدراسة:

ما واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟
٢. ما واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟
٣. ما واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟
٤. ما واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟
٥. هل يوجد تأثير لمتغيرات (سنوات الخبرة في مدارس الطفولة المبكرة، المستوى التعليمي، التخصص، المكان (البيئة) معلمات الطفولة المبكرة على دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.
2. التعرف على واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.
3. التعرف على واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.
4. التعرف على واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.
5. التعرف على واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.
6. التعرف على تأثير متغيرات (سنوات الخبرة في رياض الأطفال، المستوى التعليمي، التخصص، المكان (البيئة) لمعلمات الطفولة المبكرة على دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. أهمية موضوع الدراسة الذي يتناول موضوع من أهم المواضيع تأثيراً في ذوي الإعاقة عامة وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، وهو واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة والذي يعد اللبنة الأولى في الحياة التعليمية لهم ومدى تأثيره في شخصيتهم.
2. معرفة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة، والتركيز عليه ومعرفة مدى التخطيط له والخدمات المقدمة من خدمات نفسية واجتماعية وتعليمية.
3. أهمية عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الفكرية بكونهم أشخاصاً لهم حقوق وواجبات داخل المجتمع.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

1. زيادة فهم واقع طبيعة دمج ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الطفولة المبكرة
 2. توفير مقياس سيكومتري، أعدّه الباحث: واقع دمج ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.
 3. قد تنفيذ هذه الدراسة الجهات ذات العلاقة في معرفة جوانب القوة والتحديات التي تواجه دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة ومحاولة التغلب على هذه التحديات.
- ### مصطلحات الدراسة.

الدمج Inclusion: إتاحة الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للانخراط في نظام التعليم كإجراء لتأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف الدمج عمومًا إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذي الإعاقة ضمن إطار المدرسة ووفقًا لأساليب ومناهج دراسية تعليمية مناسبة، ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافي إلى كادر التعليم في المدرسة العادية (عبده، ٢٠٢٠).

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية Intellectual disability: تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٢١) الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-٩) سنوات ويتصفون بقيود كبيرة في كل من الأداء الفكري (Intellectual Functioning)، والسلوك التكيفي (Adaptive Behavior)، والذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. (Schalock et al., 2021). ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين تم دمجهم في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.

مدارس الطفولة المبكرة Early Childhood Schools: هي مؤسسات تربوية واجتماعية تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليماً للانتحاق بالمرحلة الابتدائية، وذلك حتى لا يشعر الطفل بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وإمكاناته وميوله، واكتسابه لخبرات ومهارات جديدة، وتتراوح أعمار الأطفال ما بين (٣-٦) سنوات (حسن وآخرون، ٢٠٢٢). وتعرف إجرائيًا: بالمدارس التي يوجد بها مرحلة الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة الحالية بموضوعها، المتمثل في دراسة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات.

الحدود البشرية: معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المدججين بمدارس الطفولة المبكرة

الحدود المكانية: مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.

الحدود الزمنية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٤.

الإطار النظري

الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة:

تتباين الآراء بين مؤيد ومعارض لدمج ذوي الإعاقة الفكرية وأدت هذه الآراء والانتقادات إلى ظهور نوعين من الدمج وهما: الدمج الجزئي: ويعني بتوفير فصول للتلاميذ ذوي الإعاقة داخل مدارس التعليم العام، ويشارك هؤلاء التلاميذ في بعض الأنشطة مع تلاميذ التعليم العام في جزء من اليوم، ويقضون الجزء الآخر في فصول التربية الفكرية أو غرفة المصادر. أما الدمج الشامل: فهو دمجهم مع أقرانهم العاديين تعليمياً واجتماعياً وزمنياً داخل الفصول العادية حسب خطة وطريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب حاجة كل تلميذ، ويتسم بالتخطيط الدقيق والمنظم (الحارثي والقحطاني ٢٠٢٠). وأوضح سعد الدين والعطاس (٢٠١٩) أهداف الدمج لذوي الإعاقة الفكرية وهي: الاستجابة للاحتياجات التربوية الخاصة لجميع الأطفال، وتحقيق التميز لجميع الأطفال من خلال تعليم الجميع إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم وتحقيق الكفاءة الشخصية، وتحقيق الكفاءة المهنية وتعني إكسابهم المهارات اليدوية المناسبة لطبيعة الإعاقة، والالتزام بالمعايير الوطنية والعالمية للجودة التي تسهم في تحسين برامج الطفولة المبكرة.

وأشار لي وآخرون (Lee et al (2015 إلى أنه يوجد بعض الخطوات التي تساعد على نجاح الدمج بالطفولة المبكرة وهي: تهيئة المكان، وإعلام الأسرة بموعد التقديم، وإرشاد الأسرة إلى اصطحاب الطفل ذوي الإعاقة الفكرية إلى المدرسة في الأيام الأولى إلى أن يتعود الذهاب إلى المدرسة، توضيح آلية التعامل للمعلمات مع الأطفال، تهيئة الأطفال من غير ذوي الإعاقة لاستقبال

زملائهم، تواصل المعلمات مع الأسرة وإبلاغهم بكل ما هو جديد، والتأكيد على مشاركة الطفل في جميع الأنشطة، وتشجيع الأسرة لطفلهم، والتعاون بين الأخصائي النفسي والمرشد الطلابي، ضرورة انتظام الطفل بالمدرسة.

ومن الاستراتيجيات الخاصة بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالدمج في الطفولة المبكرة تقديم المكافآت الثابتة وملائمة للسلوكيات الإيجابية واتخاذ إجراءات ثابتة تجاه السلوكيات السلبية، ووضع عدد من القوانين الصفية وصياغتها بأسلوب إيجابي، وتوفير التدريب والممارسة على المهارات الاجتماعية، واستخدام ممارسات تعليمية فعالة مثل تعليمات متسلسلة بعناية، وتوجيهات واضحة، وتغذية راجعة محددة، والبحث عما يثير اهتمام التلميذ ومحفضه، وتصميم أنشطة تركز على اهتمامات التلميذ، واحترام الطلاب بعضهم البعض، وإظهار الاحترام لكل الطلاب والمعلمين (وزارة التعليم ٢٠١٢).

الإعاقة الفكرية:

يؤكد تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٢١) الثاني عشر على المفاهيم الرئيسية في تعريف (٢٠١٠)، عدا سن البدء للإعاقة الفكرية، الذي تم تغييره من عمر (١٨) إلى (٢٢)، وهو العنصر الثالث في تعريف الإعاقة الفكرية، حيث يمثل العنصران الآخران قيوداً كبيرة في الأداء الفكري والسلوك التكيفي. وهذا المعيار الثالث ضروري، لأنه يحدد المعايير المتعلقة بالعمر لتحديد متى تنشأ كاضطراب في النمو، أو تظهر لأول مرة على الرغم من وجود اتفاق على أنها تنشأ خلال فترة النمو، وكان هناك اتفاق أقل في التعريف الإجرائي للعمر الذي تنتهي فيه فترة النمو (Schalock et al., 2021). ويرجع التناقض التاريخي البسيط جزئياً، إلى وجهات النظر المتعددة حول النمو وفترة التطور على سبيل المثال من وجهة النظر الطبية، ويتأثر النمو بالعوامل (البيو كيميائية، الاجتماعية، السلوكية، التعليمية) التي يمكن أن تحدث قبل الولادة، أو في فترة الولادة، أو بعد الولادة. بينما في وجهة النظر الوظيفية يركز النمو على مسار السلوك التكيفي والأداء الفكري. أما في وجهة النظر الثقافية، يتأثر النمو بالعوامل الاجتماعية والأدوار الاجتماعية المتعلقة بالتفاعلات الاجتماعية والأسرية، والمشاركة التعليمية، والتطوير المهني، وأداء أدوار الكبار.

ومن وجهة النظر الإدارية، فإن فترة النمو تُحدد سن البداية، في إشارة إلى الأهلية للخدمات والدعم. تمشيا مع الطبعات من التاسع إلى الحادي عشر من دليل AAIDD، ومن المسلم به أن بعض المجتمعات قد تحدد فترة النمو بشكل مختلف، بناءً على معاييرها الثقافية والاجتماعية. ويعتمد معيار عمر البدء قبل بلوغ الفرد سن ٢٢ على الأبحاث الحديثة التي أظهرت أن نمو الدماغ يستمر حتى العشرينات من العمر، ولقد وثق البحث باستخدام تقنيات التصوير المتقدمة، أن عددًا من المناطق الهامة في الدماغ البشري، تواصل نموها وتطورها حتى مرحلة بلوغ سن الرشد، بما في ذلك حجم المادة الرمادية القشرية (العنصر الرئيسي في الجهاز العصبي المركزي)، والجسم الثفني (حزمة من الألياف العصبية المتمركزة في مكان عميق في الدماغ)، والمادة البيضاء (نسيج يغطي الأجزاء العميقة من الدماغ)، ويتم تحديد وتوثيق عمر البدء خلال فترة النمو في وقت التقييم، ويجب أن يتضمن التقييم مراجعة شاملة للسجل تشمل التاريخ (الاجتماعي، الطبي، والتعليمي) (Schalock et al., 2021).

التصنيفات والخصائص للإعاقة الفكرية في الدليل التشخيصي الخامس (APA,2013)

١. الإعاقة الفكرية البسيطة:

الجانب التعليمي: الأطفال في سن ما قبل المدرسة لا يوجد لديهم اختلافات تعليمية واضحة، وفي سن المدرسة يوجد صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية تتضمن القراءة، والكتابة، والحساب، والوقت، والنقود، مع الحاجة إلى التدعيم في واحد أو أكثر من المجالات لاستيفاء التوقعات المتعلقة بالعمر، وفي سن الرشد هناك ضعف في التفكير المجرد، والوظائف التنفيذية مثل وضع الاستراتيجيات وتحديد الأولويات، والقدرة المعرفية، والذاكرة على المدى القصير، والمهارات الأكاديمية مثل القراءة، والتعاملات المالية، وهناك قدرة ملموسة إلى حد ما على حل المشكلات مقارنة بزملائه.

الجانب الاجتماعي: هم غير ناضجين في التفاعلات الاجتماعية، على سبيل المثال هناك صعوبة في إدراك التلميحات الاجتماعية، والتواصل والمحادثات، واللغة وأكثر تحديدًا مقارنة بنفس السن، وهناك صعوبة في تنظيم الانفعالات والسلوك. وقد لوحظت تلك الصعوبات مع الأقران في المواقف الاجتماعية، كما يوجد صعوبة في إدراك الخطر في المواقف الاجتماعية، والحكم الاجتماعي غير الناضج بالنسبة للعمر، وهم في خطر لتلاعب الآخرين ومكرهم.

الجانب العملي: في سن المدرسة لديهم أداء مناسب للحماية الشخصية ويحتاجون إلى التدعيم لمهام الحياة اليومية مقارنة بأقرانهم، وفي المراهقة يحتاجون إلى التدعيم في التعاملات المالية، والسفر، والتنقل، وإعداد الطعام، والترفيه والأحكام المتعلقة بالترفيه والتنظيم، وفي الرشد يرى العمل التنافسي غالباً في هذه المرحلة في المهارات التي لا تؤكد المهارات التعليمية، ويحتاجون للتدعيم لاتخاذ قرارات للحماية من الأصحاب، القرارات القانونية، وتعليم مهارات الأداء الوظيفي بكفاءة ويحتاج إلى التدعيم لرفع معنويات الأسرة.

٢. الإعاقة الفكرية المتوسطة:

الجانب العملي: المهارات التعليمية فيها تأخر ملحوظ قبل المدرسة، وتنمو اللغة والمهارات الأكاديمية ببطء. وفي سن المدرسة يكون التقدم في القراءة والكتابة والحساب والتعاملات المالية بطيئة مقارنة بأقرانهم، وفي المراهقة تكون المهارات الأكاديمية تقريباً في مستوى المرحلة الابتدائية ويحتاجون إلى الدعم لتعرف على هذه المهارات في العمل، وحياتهم العملية وهم بحاجة إلى المتابعة اليومية لهذه المهارات التعليمية.

الجانب الاجتماعي: اللغة هي الأداة الأولى للتواصل الاجتماعي وهي غير مكتملة لديهم، والعلاقات مقتصرة على الأسرة والأصدقاء فقط، وقد يكون هناك بعض العلاقات العاطفية لدى الراشدين، رغم ذلك فإنهم لا يدركون الإشارات، والإيماءات الاجتماعية، والحكم الاجتماعي، والقدرة على اتخاذ قرار، والصدقات مقتصرة على الأقران، وهم بحاجة للدعم لزيادة التواصل الاجتماعي.

الجانب العملي: لديهم القدرة على بعض مهارات العناية الذاتية مثل الأكل، واللبس، والنظافة الشخصية، ولديهم المقدرة على المشاركة في بعض المهام المنزلية والمراهقين بحاجة إلى التدعيم المستمر من الأصدقاء والمشرفين، لتتعرف على المفاهيم ومهارات التواصل وإدارة التوقعات الاجتماعية، والعقوبات الناتجة أثناء العمل والمسؤوليات الإضافية، وتنظيم الوقت والسفر والتعاملات المالية وحل المشكلات والترفيه.

٣. الإعاقة الفكرية الشديدة:

الجانب التعليمي: المهارات التعليمية محدودة ولديهم نقص في الفهم والكتابة واللغة والمفاهيم المتضمنة الأرقام والكمية والوقت، المال ويقدم أولياء الأمور تدعيماً كبيراً لحل المشكلات على طول الحياة.

الجانب الاجتماعي: لغة الكلام محدودة للغاية من حيث المفردات والقواعد، والكلام ممكن أن يكون عبارة عن كلمة واحدة أو عبارات غير مكتملة، وتستكمل بالتعزز، والتواصل مركز على هنا والآن، واللغة تستخدم للتواصل الاجتماعي أكثر من التوضيح والتفسير ويفهم الأفراد الكلام البسيط ولغة الجسد البسيطة، والعلاقة مع الأسرة بسيطة وكذلك مع الأقران الأخرى.

الجانب العملي: بحاجة إلى التدعيم في كل النشاطات اليومية المتضمنة الطعام والملبس، والاستحمام، وقضاء الحاجة، وبحاجة إلى الإشراف والمراقبة طول الوقت، ولا يستطيعون اتخاذ قرار، وفي سن البلوغ يستطيعون المشاركة في بعض المهام المنزلية، والترفيه، والعمل بدون مساعدة بشكل بسيط، وتوجد لديهم بعض السلوكيات غير التكيفية مثل إيذاء الذات بصورة بسيطة.

٤. الإعاقة الفكرية العميقة:

مهارات الرعاية الذاتية والعمل وردود الأفعال، ومهارات معينة بصرية مكانية مثل التجانس، والتصنيف على أساس الخصائص الفيزيائية المكتسبة، ورغم ذلك هناك إعاقات حركية وحسية تحول دون استخدام الوظائف الجسمية للفرد.

الجانب الاجتماعي: الفهم شديد المحدودية، والتواصل عبارة عن بعض الكلمات والإيماءات، وضعف في فهم الكلمات، وعدم القدرة على التعبير عن رغباتهم وانفعالاتهم، ويحاولون بقدر الإمكان التعبير عنها عن طريق التواصل غير اللفظي، ويحاولون الاستمتاع بعلاقتهم بأسرهم من خلال الاستجابة لبعض التفاعلات الاجتماعية والانفعالات والأحداث الحركية والحسية المصاحبة، ولديهم ضعف عام في النشاطات الاجتماعية.

الجانب العملي: يعتمدون على الآخرين في جميع جوانب الرعاية المادية اليومية، والصحية، الأمان، ومن المحتمل المشاركة في هذه النشاطات للأفراد الذين لا يوجد لديهم إعاقات جسدية شديدة، ومن المحتمل أيضاً المشاركة في بعض مهام الأعمال اليومية في المنزل، مثل: حمل الأطباق

من على المنضدة، أو سماع الموسيقى، أو الخروج للتنزه، ويظهر السلوكيات اللاتكيفية في عدد كبير منهم.

الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة الفترة ما بين (3-6) سنوات، وتربويًا مرحلة رياض الأطفال، وتتميز هذه المرحلة بأن خبرات الطفل تشكل دعائم أساسية في تطور ونمو شخصيته نمو شامل ومتوازن (ميلاد، 2015). وتعد هذه السنوات في حياة الأطفال الذين لا يقدم لهم برامج تدخل مبكر سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائي، والتأخر النمائي في هذه المرحلة مؤشرا خطيرا، ويعني احتمالات استمرار المعاناة طول فترة حياة الإنسان، فالمرحلة الحرجة تكون عالية في هذه المرحلة، كما أن التدخل المبكر يعد جهدًا مثمرًا ذا جدوى اقتصادية، حيث يقلل من حجم النفقات المخصصة للبرامج التربوية التالية (الحارثي والقحطاني، 2020). وترجع أهمية الطفولة المبكرة إلى أن الطفل ينمو سريعًا بشكل يفوق المراحل الأخرى خاصة النمو العقلي، فنمو القوى العقلية وتعزز لديه حب الاستطلاع، لأنهم يعالجون المعارف بشكل حسي، فالإدراك الحسي هو وسيلة الطفل في اكتساب المعلومات والمفاهيم البيئية، وبالتالي ينخرط ويتفاعل اجتماعيا في البيئة، مما يتضح لنا التوازن والتكامل في الجوانب المختلفة (أبو العلا، 2021)

وتبدو أهمية مرحلة رياض الأطفال في أن الطفل يحدد مفهومه عن ذاته وعن البيئة المحيطة من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به المادية والبشرية، وتشكيل شخصية الطفل، وتنمو فيها اللغة بشكل سريع، والنمو المعرفي العقلي، ويكون خيال الطفل حرا طلقا متميزا بالخصوبة العالية فيتخطى حدود الزمن والمكان، ويتميز الطفل بحب الاستطلاع ورغبته في اكتشاف ما حوله (الهابط، 2014). ومن متطلبات الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في الفصل الدراسي ويتطلب تخطيطًا محددًا لمشاركة الجميع، ويجب الاهتمام بالقدرات الفردية وكيفية التعامل معها في وقت مبكر، وإعطاء الأطفال المحتوى المناسب لقدراتهم والملائمة لهم حسب الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال من غير ذوي الإعاقة (حسن وآخرون، 2022).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة أبو العلا (٢٠٠٨) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات في مدينتي مكة المكرمة وجدة، وبلغ عدد العينة (٥٢) معلمة ومشرفة ومديرة، وتوصلت النتائج إلى أن أهم المعوقات هي عدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وندرة تعزيز الاستجابات الصحيحة، والانتقال من موقف لآخر يمثل صعوبة لدي الطفل ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم تمكين المعلمة من إشباع احتياجات الطفل، الافتقار لوجود معلمة تربية خاصة، قلة توفر الرحلات التي تسهم في تقارب الأطفال، صعوبة ابتكار معينات تعليمية خاصة بذوي الإعاقة الفكرية، البرامج المقدمة لا تثير دافعية الطفل، عدم موائمة الخبرات المقدمة للطفل مع قدراته.

استهدفت دراسة الهابط (٢٠١٤) التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة بمرحلة المدرسة وأكثر الفئات تقبلاً للدمج من وجهة نظرهم، وتكونت العينة من (٣٧) معلمة من الروضات الخاصة والحكومية بمنطقة القصيم وعددهم (١٥) روضة، واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الفئات التي تقبلتها المعلمات للدمج هم ضعاف السمع، وذوو الإعاقة الجسمية الذين لا يستخدمون كراسي متحركة، وذوو اضطرابات الكلام واللغة ومرضى الصرع، أما الفئات المرفوضة هم ذوو الشلل الدماغي، والمكفوفون، وذوو الإعاقة الفكرية، كما كانت فئة المعلمات التي تتراوح أعمارهن ما بين (٢٠ - ٣٠) أكثر تقبلاً للدمج من الأكبر سناً.

وهدفت دراسة لي وآخريين (Lee et al. 2015) لمعرفة مواقف معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في هونغ كونغ لعينة بلغت ٤١٠ معلم، وأظهرت النتائج أن المعلمين أظهروا عن دعم ضعيف للدمج، وكان المعلمون الحاصلون على تدريب في التربية الخاصة من أشد المدافعين عن الدمج، بغض النظر عن أدوارهم المهنية (المسؤول أو مدرس الفصل) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة عثمان ومباركي (٢٠١٨) إلى معرفة اتجاهات معلمات وأسر الأطفال الملتحقين بالمدرسة نحو الدمج التربوي في رياض الأطفال، وتكونت العينة من (٦٣) أسرة من أسر الأطفال ذوي الإعاقة، و (٩٤) معلمة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج

إلى وجود اتجاه إيجابي نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وكانت أكثر الإعاقات قبولا للدمج من وجهة نظر المعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ثم الإعاقة السمعية، وقد أبدى كل من الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة سلوكيات إيجابية تجاه الدمج في غرف النشاط.

وتناولت **دراسة الطراونة (٢٠٢٠)** التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة، ومعرفة المخاوف من دمجهم من وجهة نظرهن، والتعرف على أثر بعض المتغيرات على هذه الاتجاهات، وتم استخدام استبيان لقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وتكونت العينة من (٢١٧) معلمة رياض أطفال، وتوصلت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغيرات (التخصص، العمر، الخبرة، نوع المدرسة، المرحلة التي تدرسها المعلمة، الحالة الاجتماعية للمعلمة)، ووجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

وهدفت **دراسة الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)** إلى التعرف على الممارسات الفعالة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة من قبل معلماتهم، والتعرف على التحديات التي تواجههم في خدمات التدخل المبكر، وكيفية تحسين الممارسات والتدخلات التعليمية للمساعدة في تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة، واستخدام الباحثان المنهج النوعي (التفسيري)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلات الفردية لعينة بلغ قوامها (١٠) معلمات تربية خاصة يعملن في برامج التدخل المبكر الملحقه بالروضات الحكومية في محافظة جدة، وتوصلت النتائج إلى أن أبرز نتائج الدراسة تحديد الممارسات الفعالة بالمهام الوظيفية داخل الفصل والمهام الوظيفية خارج الفصل، واستراتيجيات التدريس التشاركي، والشاركة الأسرية، وتعليم الأقران، في حين أن أبرز التحديات كانت نقص فريق العمل، وعدد الأطفال داخل فصل الدمج، والبيئة التعليمية، والتحديات الناشئة عن مواقف الوالدين المختلفة، وأوصت الدراسة بالمعالجة المستقبلية لبعض القضايا خاصة الوعي المعرفي، والتطوير المهني، والقضايا التنظيمية، والمرونة.

وكان الغرض من **دراسة يونج وبارك (2020) Yeong, Bark** هو استكشاف ما يعتقد معلمو التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة حول الدمج والعوامل التي أثرت في تطوير موقفهم تجاه الدمج، بناءً على الأفكار المكتوبة التي تم جمعها من (٩٠) معلماً في مرحلة الطفولة المبكرة وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يعتقدون أن الدمج مهم ومفيد لكل من الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة.

ومع ذلك وصف بعض المعلمين المخاوف والتحديات التي قد يواجهونها عند العمل مع الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة أو السلوكيات الصعبة، أيضاً أفادوا أن الاتصالات المباشرة مع الأفراد ذوي الإعاقة كان لها تأثير كبير على تشكيل مواقفهم تجاه الدمج بينما أشار العديد منهم إلى أن الدورات الجامعية وأفراد أسرهم أثروا في تكوين مواقفهم.

وهدف **دراسة حسن وآخرين (٢٠٢٢)** إلى رصد ماهية الإطار الفكري للدمج، ومتطلباته لتربية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال، والتعرف على الممارسات المهنية المتبعة داخل مؤسسات رياض الأطفال وكيفية تطويرها في ضوء متطلبات الدمج، والتعرف على واقع الممارسات المهنية لتربية ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الدمج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في توظيف التدريس الفردي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وضعف في توظيف وسائل التكنولوجيا في تعليمهم، وقصور في التواصل مع الأسرة، وضعف في تقديم البرامج العلاجية والإرشادية، وضعف في تعاون منظمات المجتمع المدني.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت معظم الدراسات السابقة اتجاهات المعلمات وأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال من غير ذوي الإعاقة والتحديات والمعوقات التي تواجههم، وكذلك أهم الممارسات الفاعلة في عملية دمجهم في الطفولة المبكرة باختلاف البيئات الثقافية والجغرافية لعملية الدمج وتوصلت هذه الدراسات إلى تباين واختلاف الآراء حول عملية دمج ذوي الإعاقة الفكرية ما بين مؤيد ومعارض، وكذلك اختلاف اتجاهات المعلمات باختلاف تخصصاتهم من تربية خاصة إلى معلمات رياض الأطفال، كما وجدت أن هناك ممارسات واستراتيجيات فاعلة لنجاح عملية دمج ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع دمج ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة في بيئة ثقافية مختلفة وهي بيئة المدينة المنورة والوقوف على أبرز التحديات والإيجابيات من وجهة نظر المعلمات؛ لمحاولة الخروج ببعض التوصيات التي قد تفيد في التغلب على التحديات ونجاح الدمج الشامل لذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبواسطة هذا المنهج وصف الباحث واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، ويمكن تعريف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة بقصد تشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على واحدة. (أبو دلو، ٢٠٠٩)

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطفولة المبكرة في المدينة المنورة الذين بلغ عددهم (١٠٠٧) منهم (٩٨٤) من معلمات الطفولة المبكرة و (٢٣) من المتخصصات في التربية الخاصة لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة تتكون من (٢٧٩) معلمة تراوح عمرهن الزمني (٤٦، ٢٦) بمتوسط عمري (٣٦،١٩) وانحراف معياري (٥،٩٩٩)، بمدارس المدينة المنورة وفيما يلي يأتي وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول ١: الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٪٣٦
	من ٦ الي ١٠ سنوات	١٢٩	٪٤٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	٪١٨
	المجموع	٢٧٩	٪١٠٠
المستوي التعليمي	بكالوريوس	١٤٠	٪٥٠
	دبلوم عال	٦١	٪٢٢
	ماجستير	٥٢	٪١٩

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
	دكتوراه	٢٦	٪٩
	المجموع	٢٧٩	٪١٠٠
التخصص	تربية عام	١٢٣	٪٤٤
	طفولة مبكرة	١٠٤	٪٣٧
	تربية خاصة	٢٠	٪٧
	أخرى	٣٢	٪١١
	المجموع	٢٧٩	٪١٠٠
المكان	حضر	١٩٠	٪٦٨
	ريف	٨٩	٪٣٢
	المجموع	٢٧٩	٪١٠٠

أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة مثل دراسة عثمان ومباركي (٢٠١٨)؛ الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)؛ ويونج وبارك (2020 Yeong, Bark)؛ وحسن وآخرين (٢٠٢٠)، تم تصميم (٣٥) مفردة موزعة على أربعة محاور وهي:

البعد الأول: واقع التخطيط للدمج في الطفولة المبكرة وتكون من (٩) مفردات، **البعد الثاني:** المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات وتكون من (٩) مفردات، **البعد الثالث:** واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة وتكون من (١٠) مفردات، **البعد الرابع:** واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتكون من (٧) مفردات وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة الخبرة، المستوى التعليمي، البيئة التعليمية.

الصدق والثبات: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري، حيث تم تحكيم الأداة من قبل (١٠) محكمين في مجال التربية الخاصة، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي

للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في جداول (٢، ٣) أما عن الثبات فقد عمد الباحث إلى حساب التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في جدول (٤).

١- صدق المحكمين لاستبيان واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات قام الباحث بعرض المقياس بصورته المبدئية على عشرة محكمين في مجال التربية الخاصة لاستطلاع رأيهم حول صياغة العبارات واختيار أفضل العبارات المناسبة، وكذلك اقتراح أي تعديل في صياغة العبارات وحذف العبارات غير المناسبة والتي لم تحصل عن نسبة اتفاق ٨٠ % من عدد المحكمين.

٢- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للاستبيان): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول ٢: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان (ن=٤١)

واقع الخدمات النفسية والاجتماعية		واقع المناهج والخدمات التعليمية		المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات		واقع التخطيط للدمج	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٩٢١	٢٩	**٠,٦٧٤	١٩	**٠,٩٢١	١٠	**٠,٨٩٧	١
**٠,٨٣٤	٣٠	**٠,٩٦٨	٢٠	**٠,٩٣٧	١١	**٠,٨٧٤	٢
**٠,٧٣٩	٣١	**٠,٧٢٤	٢١	**٠,٧٤١	١٢	**٠,٩٣٢	٣
**٠,٨٢٤	٣٢	**٠,٥٧٤	٢٢	**٠,٨٧٤	١٣	**٠,٨٣٤	٤
**٠,٦٧٤	٣٣	**٠,٨٦٠	٢٣	**٠,٧٥٤	١٤	**٠,٨٣٢	٥
**٠,٨٧٦	٣٤	**٠,٨٤٢	٢٤	**٠,٦٧٨	١٥	**٠,٧٥٤	٦
**٠,٦٧٤	٣٥	**٠,٨٢٤	٢٥	**٠,٧٣٤	١٦	**٠,٨٤٦	٧
		**٠,٧٩٧	٢٦	**٠,٦٧٤	١٧	**٠,٩٣٧	٨
		**٠,٨٦٤	٢٧	**٠,٦٧٤	١٨	**٠,٨٢١	٩
		**٠,٨٠٧	٢٨				

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

الاتساق الداخلي (البُعد مع الدرجة الكلية للمقياس): حُسبت مُعاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson)، بين ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول ٣: مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٤١)

معامل الارتباط	الأبعاد
**٠,٨٧٤	واقع التخطيطي للدمج
**٠,٨٣٧	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
**٠,٧٢٣	واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة
**٠,٨٦٤	واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٣) أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية؛ دالة عند (٠,٠١)؛ مما يُشير إلى أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الأبعاد: أي يوجد اتساق داخلي.

ثانياً: ثبات الاستبيان:

١- الثبات عن طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لمحاوَر استبانة من خلال وجهات نظر المعلمات وبيان ذلك في جدول (٤):

جدول ٤: قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن=٤١)

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	الأبعاد
٠,٩٨٢	٠,٩٢٦	واقع التخطيطي للدمج
٠,٨٩	٠,٧١٧	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
٠,٨٤٨	٠,٨٧٧	واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	الأبعاد
٠,٨٠١	٠,٨٣٣	واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
٠,٩٠٥	٠,٩٣٦	الدرجة الكلية

ألفا كرونباخ ♦ ضعيفة < (٠,٥) ♦ متوسطة بين (٠,٥-٠,٧) ♦ مرتفعة > (٠,٧)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبر من (٠,٧) مما يجعلنا نثق في ثبات استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

تصحيح الاستبانة:

بتحديد نظام الاستجابة على مفردات الاستبانة، وكذلك مفتاح التصحيح حيث صاغ الباحث لكل مفردة ثلاث استجابات وهي (دائما- أحيانا- نادرا) وترتيب الدرجات (٣-٢-١)، وللحكم على واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، وقد قام الباحث بتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود العليا والدنيا) المستخدم في محاور الدراسة، وذلك من خلال استخدام معيار المتوسط الحسابي للحكم على درجة الاستجابة على العبارات وفق الآتي: حساب المدى (٣-١=٢) ثم تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي طول الفئة = (الحد الأعلى- الحد الأدنى) ÷ عدد فئات الاستجابة (٢÷٣=٠,٦٧)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول (٥) التالي:

جدول (٥) معيار الحكم على نتائج الاستبانة

الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي
قليلة	١,٦٧ فأقل
متوسطة	أكثر من ١,٦٧ الي أقل ٢,٣٤
مرتفعه	أكبر من ٢,٣٤ إلي ٣

الأساليب الإحصائية:

١. لحساب الخصائص السيكومترية وذلك من خلال معامل الارتباط وalfa كرونباخ والتجزئة

النصفية

٢. الإحصاء الوصفي وذلك من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي
٣. واختبار كولموجوروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov للتحقق من اعتدالية التوزيع
٤. اختبار كروسكال ويلز واختبار مان وتني وذلك للتحقق من متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة

السؤال الرئيس للدراسة ما واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات معلمات الطفولة المبكرة على استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات
جدول ٦: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لخواص الاستبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، (مرتبة تنازلياً)

الترتيب	المستوى	الوزن النسبي	انحراف	متوسط	الخواص
١	متوسطة	٦٩,٦٪	٠,٣٢٠	٢,٠٨٧	واقع التخطيط للدمج
٢	متوسطة	٦٨,٩٪	٠,٢٣٦	٢,٠٦٦	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
٣	متوسطة	٦٦,٨٪	٠,٢٦٨	٢,٠٠٥	واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
٤	متوسطة	٦٥,٧٪	٠,٢٦١	١,٩٧٠	واقع المناهج والخدمات التعليمية
	متوسطة	٦٧,٧٪	٠,١٣١	٢,٠٣٢	المتوسط الحسابي العام

يوضح جدول (٦) واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٣٢) ووزن نسبي (٦٧,٧٪) ويوضح الجدول نفسه أن محور واقع التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة جاء في المرتبة الأولى يليه المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات يليه واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يليه واقع المناهج والخدمات التعليمية.

نتائج السؤال الفرعي الأول الذي ينص على "ما واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الأول واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (٧) النتائج.

جدول ٧: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
١	إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة	٢,١٤٧	٠,٨٢٠	٪٧١,٦	متوسطة	١
٣	البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان	٢,٠٩٣	٠,٨٣٠	٪٦٩,٨	متوسطة	٢
٥	الأجهزة المتاحة بالمدرسة مناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠١١	٠,٧٨٠	٪٦٧,٠	متوسطة	٣
٢	يتم تنفيذ عملية الدمج بكل سهولة	٢,٠٠٤	٠,٨٠٧	٪٦٦,٨	متوسطة	٤
٩	تتوافر مبادئ الأمن والسلامة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة	١,٩٩٣	٠,٧٩١	٪٦٦,٤	متوسطة	٥
٧	المرافق العامة مناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٥٧	٠,٧٤٣	٪٦٥,٢	متوسطة	٦
٤	المدرسة قريبة من مسكن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٨٩٦	٠,٨٢٢	٪٦٣,٢	متوسطة	٧
٦	تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٨٧٥	٠,٨٣٢	٪٦٢,٥	متوسطة	٨
٨	توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة	١,٧٥٦	٠,٨٤٣	٪٥٨,٥	متوسطة	٩
	المتوسط الحسابي العام	١,٩٧٠	٠,٢٦١	٪٦٥,٧	متوسطة	

يوضح جدول (٧) أن واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (١,٩٧٠) وبوزن نسبي (٦٥,٧٪) من وجهة نظر المعلمات.

كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١) والتي تنص على "إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة"، حيث بلغ (متوسط = ٢,١٤٧، انحراف معياري = ٠,٨٢٠) وبوزن نسبي (٧١,٦٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٣) والتي تنص على "البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٠٩٣، انحراف معياري = ٠,٨٣٠) وبوزن نسبي (٦٩,٨٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة.

كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٦) والتي تنص على "تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٨٧٥، انحراف معياري = ٠,٨٣٢) وبوزن نسبي (٦٢,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٨) والتي تنص على "توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة"، حيث بلغ (متوسط = ١,٧٥٦، انحراف معياري = ٠,٨٤٣) وبوزن نسبي (٥٨,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة.

نتائج السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على " واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثاني واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (٨) النتائج.

جدول ٨: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
١٧	توفر الإدارة التدريب المستمر على استراتيجيات التدريس للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٨٣٥	٠,٤٨١	٩٤,٥%	مرتفع	١
١٤	يوجد اختصاصية تخاطب مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٤٥٩	٠,٧٨٠	٨٢,٠%	مرتفع	٢
١٥	يوجد اختصاصية اجتماعية مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٣١٩	٠,٨٦٦	٧٧,٣%	متوسطة	٣
١٣	يوجد اختصاصية نفسية مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٧٢	٠,٨٤٩	٦٩,١%	متوسطة	٤
١٠	المعلمات مؤهلات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٥٠	٠,٨٣٤	٦٥,٠%	متوسطة	٥
١٨	توفر الإدارة مشرفة تربوية خاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٤٦	٠,٨١٤	٦٤,٩%	متوسطة	٦
١٢	عدد الاختصاصيات مناسب لعدد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٨٢٤	٠,٧٠٠	٦٠,٨%	متوسطة	٧
١٦	توفر الإدارة التعليمية التدريب المستمر للمعلمات على التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٧٥٦	٠,٨٧٢	٥٨,٥%	متوسطة	٨
١١	يتوفر عدد كافي من المعلمات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٤٣٤	٠,٧٢٦	٤٧,٨%	منخفضة	٩
	المتوسط الحسابي العام	٢,٠٦٦	٠,٢٣٦	٦٨,٩%	متوسطة	

يوضح جدول (٨) أن واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٦٦) وبوزن نسبي (٦٨,٩٪)، كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٧) والتي تنص على "توفر الإدارة التدريب المستمر على استراتيجيات التدريس للأطفال

ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٨٣٥، انحراف معياري = ٠,٤٨١) وبوزن نسبي (٩٤,٥٪) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، يليها الفقرة (١٤) والتي تنص على "يوجد اختصاصية تخاطب مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٥٩، انحراف معياري = ٠,٧٨٠) وبوزن نسبي (٨٢,٠٪) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٦) والتي تنص على "توفر الإدارة التعليمية التدريب المستمر للمعلمات على التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٧٥٦، انحراف معياري = ٠,٨٧٢) وبوزن نسبي (٥٨,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (١١) والتي تنص على "يتوفر عدد كافي من المعلمات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٤٣٤، انحراف معياري = ٠,٧٢٦) وبوزن نسبي (٤٧,٨٪) وقد حققت درجة استجابة منخفضة.

نتائج السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على "ما واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثالث واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (٩) النتائج.

جدول ٩: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
٢٠	توافر البرامج التعليمية المتنوعة المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,١١٨	٠,٧٩٤	٧٠,٦٪	متوسطة	١
٢١	ارتباط الخبرات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحياتهم اليومية	٢,٠٥٤	٠,٨١٤	٦٨,٥٪	متوسطة	٢

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
٢٥	تشمل محتويات المناهج على مفردات تعمل على رفع كفاءة المهارات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٣٩	٠,٨٠٦	٦٨,٠٪	متوسطة	٣
١٩	يتوفر دليل للمعلمة يحتوي على قواعد ومبادئ وطرق التدريس للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٠٧	٠,٧٦٨	٦٦,٩٪	متوسطة	٤
٢٤	تكيف المنهج ليناسب خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٠٧	٠,٨١٤	٦٦,٩٪	متوسطة	٤
٢٦	تنوع الأنشطة اللاصفية بما يتناسب مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٠٤	٠,٨٣٨	٦٦,٨٪	متوسطة	٦
٢٨	تُطبق دراسة الحالة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمدرسة	١,٩٦٤	٠,٨١٣	٦٥,٥٪	متوسطة	٧
٢٧	تُعد خطة تربوية فردية لكل طفل من بداية العام	١,٩٦١	٠,٨١٩	٦٥,٤٪	متوسطة	٨
٢٢	تتوافر الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٥٠	٠,٨٤٢	٦٥,٠٪	متوسطة	٩
٢٣	تصميم الكتب الدراسية التي تناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٤٣	٠,٨٢٩	٦٤,٨٪	متوسطة	١٠
	المتوسط الحسابي العام	٢,٠٠٥	٠,٢٦٨	٦٦,٨٪	متوسطة	

يوضح جدول (٩) أن واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٠٥) وبوزن نسبي (٦٦,٨٪)، كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٠) والتي تنص على "توافر البرامج التعليمية المتنوعة المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,١١٨، انحراف معياري = ٠,٧٩٤) وبوزن نسبي (٧٠,٦٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢١) والتي تنص على "ارتباط الخبرات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحياتهم اليومية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٠٥٤، انحراف معياري = ٠,٨١٤) وبوزن نسبي (٦٨,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة. كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٢) والتي تنص على "توافر الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"،

حيث بلغ (متوسط = ١,٩٥٠، انحراف معياري = ٠,٨٤٢) وبوزن نسبي (٦٥,٠٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢٣) والتي تنص على "تصميم الكتب الدراسية التي تناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٩٤٣، انحراف معياري = ٠,٨٢٩) وبوزن نسبي (٦٤,٨٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات.

نتائج السؤال الفرعي الرابع الذي ينص على " ما واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الرابع واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (١٠) النتائج

جدول ١٠: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ل فقرات محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
٣٥	تقدم جلسات إرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٤٢٣	٠,٨٠٠	٨٠,٨٪	مرتفع	١
٣٤	تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على خدمات الطوارئ	٢,١٣٣	٠,٨٣١	٧١,١٪	متوسطة	٢
٢٩	يشارك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية	٢,٠٧٢	٠,٨٣٢	٦٩,١٪	متوسطة	٣
٣٣	يشارك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الرياضية والترفيهية	٢,٠٦١	٠,٨٥٢	٦٨,٧٪	متوسطة	٤
٣١	يُقدم الدعم النفسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة	١,٩٨٢	٠,٨٠٧	٦٦,١٪	متوسطة	٥

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
٣٠	تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتقديم أفضل ما عندهم	١,٩٧٥	٠,٨١٥	٪٦٥,٨	متوسطة	٦
٣٢	يُقدم الدعم الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة	١,٩٦١	٠,٧٨٣	٪٦٥,٤	متوسطة	٧
	المتوسط الحسابي العام	٢,٠٨٧	٠,٣٢٠	٪٦٩,٦	متوسطة	

يوضح جدول (١٠) أن واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢٠٨٧) وبوزن نسبي (٪٦٩,٦). كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٥) والتي تنص على "تقدم جلسات إرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٢٣، انحراف معياري = ٠,٨٠٠) وبوزن نسبي (٪٨٠,٨) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، يليها الفقرة (٣٤) والتي تنص على "تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على خدمات الطوارئ"، حيث بلغ (متوسط = ٢,١٣٣، انحراف معياري = ٠,٨٣١) وبوزن نسبي (٪٧١,١) وقد حققت درجة استجابة متوسطة. كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٠) والتي تنص على "تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتقديم أفضل ما عندهم"، حيث بلغ (متوسط = ١,٩٧٥، انحراف معياري = ٠,٨١٥) وبوزن نسبي (٪٦٥,٨) وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، يليها الفقرة (٣٢) والتي تنص على "يُقدم الدعم الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة"، حيث بلغ (متوسط = ١,٩٦١، انحراف معياري = ٠,٧٨٣) وبوزن نسبي (٪٦٥,٤) وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات.

السؤال الفرعي الخامس للدراسة الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، التخصص، المكان (البيئة)).

أولاً: المكان (البيئة)

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المكان (البيئة) تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١١) يوضح النتيجة

جدول (١١) قيمة اختبار كولموجروف، سميرونوف لتحقيق من اعتدالية التوزيع

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	ريف	٠,١٧٩	١٩٠	٠,٠٠٠
	حضر	٠,٢٢٩	٨٩	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	ريف	٠,١٦١	١٩٠	٠,٠٠٠
	حضر	٠,٢٤٦	٨٩	٠,٠٠٠
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	ريف	٠,٠٨٩	١٩٠	٠,٠٠١
	حضر	٠,١٠٢	٨٩	٠,٠٢٣
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	ريف	٠,١٦٨	١٩٠	٠,٠٠٠
	حضر	٠,٢٠١	٨٩	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	ريف	٠,٠٥١	١٩٠	*٠,٠٠٠
	حضر	٠,١٤٧	٨٩	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (١١) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المكان (البيئة) أغلب الأبعاد دالة إحصائياً مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام

اختبار مان . وتني (U) Mann-Whitney وقيمة (Z) وتني كأحد الأساليب اللابارامترية نظراً لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٢) يوضح النتيجة.

جدول ١٢ : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: البيئة

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعات	الخواص
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	١٣,٠٦٣-	٣٢١,٥٠٠	٣٤٧٣٣,٥٠	١٨٢,٨١	١٩٠	حضر	واقع التخطيط للدمج
			٤٣٢٦,٥٠	٤٨,٦١	٨٩	ريف	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	١٣,١١٢-	٣٠٧,٠٠٠	٣٤٧٤٨,٠٠	١٨٢,٨٨	١٩٠	حضر	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
			٤٣١٢,٠٠	٤٨,٤٥	٨٩	ريف	
٠,٨٠١ داله عند (٠,٠١)	٠,٢٥٢-	٨٢٩٧,٥٠	٢٦٤٤٢,٥٠	١٣٩,١٧	١٩٠	حضر	واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة
			١٢٦١٧,٥٠	١٤١,٧٧	٨٩	ريف	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	١١,٥١٣-	١٢٨٧,٥٠	٣٣٧٦٧,٥٠	١٧٧,٧٢	١٩٠	حضر	واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
			٥٢٩٢,٥٠	٥٩,٤٧	٨٩	ريف	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	١٢,٢٨٨-	٧٣٩,٠٠٠	٣٤٣١٦,٠٠	١٨٠,٦١	١٩٠	حضر	كلية
			٤٧٤٤,٠٠	٥٣,٣٠	٨٩	ريف	

يتضح من جدول (١٢) أن نتائج اختبار "مان - وتني تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة حيث بلغت قيمة Z المحسوبة (١٢,٨٨) وهي أكبر من القيمة

الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة للطلاب.

ثانياً: سنوات الخبرة

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المكان (البيئة) تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١٣) يوضح النتيجة

جدول (١٣) قيمة اختبار كولمجروف، سميرونوف لتحقيق من اعتدالية التوزيع

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	من ١ الي ٥ سنوات	٠,٢٢١	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٢٠٠	١٢٩	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٢٩٣	٥٠	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	من ١ الي ٥ سنوات	٠,٢٣٨	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٢٠٩	١٢٩	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٢٦٤	٥٠	٠,٠٠٠
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	من ١ الي ٥ سنوات	٠,٠٩٦	١٠٠	٠,٠٢٤
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٠٩٦	١٢٩	٠,٠٠٦
	من ١١ سنه الي ١٥ سنه	٠,١٠٢	٥٠	*٢٠٠
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	من ١ الي ٥ سنوات	٠,١٩٨	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,١٧٢	١٢٩	٠,٠٠٠
	من ١١ سنه الي ١٥ سنه	٠,١٥٩	٥٠	٠,٠٠٣
الدرجة الكلية	من ١ الي ٥ سنوات	٠,١٥٠	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٠٧٤	١٢٩	٠,٠٨١
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٠٧٠	٥٠	*٢٠٠

يتضح من جدول (١٣) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة أغلب الأبعاد دالة إحصائياً مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام اختبار كروسكال وليس كأحد الأساليب اللابارامترية نظراً لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول ١٤: نتائج اختبار كروسكال وليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٥٥,٥٣	١٩٦,٦٠٥	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٦٩,٤٤		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	٢٣٢,٩٨		
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٥٦,٢٧	١٨٦,٧١٩	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٧٢,٣٠		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	٢٢٤,١٤		
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	١٤٠,٣١	٠,٩٣٧	٠,٦٢٦ غير دالة
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٤٣,٤٣		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	١٣٠,٥٢		
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٦٥,١٧	١٦٧,٠١٥	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	٢٠٢,٣٦		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	١٢٨,٧٧		
كلية	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٥٧,٨٧	١٦٣,٢٣٩	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٨١,١١		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	١٩٨,٢١		

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة

المرتفعة حيث بلغت قيمة كروسكال واليس (١٦٣,٢٣٩) مما يعني تأثير متغير سنوات الخبرة باستثناء محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

ثالثاً: التخصص:

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير التخصص تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١٥) يوضح النتيجة

جدول (١٥) قيمة اختبار كولجروف، سميرونوف لتحقيق من اعتدالية التوزيع

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة الاختبار	المجموعات	الخاور
٠,٠٠٠	١٢٣	٠,٢٤١	تربية عامة	واقع التخطيط للمدمج
٠,٠٠٠	١٠٤	٠,٢٣٢	طفولة مبكرة	
٠,٠٠٣	٢٠	٠,٢٤٤	تربية خاصة	
٠,٠٠٠	٣٢	٠,٢٢٣	أخرى	
٠,٠٠٠	١٢٣	٠,٢٦٠	تربية عامة	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
٠,٠٠٠	١٠٤	٠,٢٥٤	طفولة مبكرة	
٠,٠٣٤	٢٠	٠,٢٠١	تربية خاصة	
٠,٠٠٠	٣٢	٠,٢٣٠	أخرى	
٠,٠٠٠	١٢٣	٠,١٢٦	تربية عامة	واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة
٠,٠٤١	١٠٤	٠,٠٨٩	طفولة مبكرة	
*٢٠٠٠	٢٠	٠,١٤٦	تربية خاصة	
٠,٠٠٠	٣٢	٠,٢٣٣	أخرى	
٠,٠٠٠	١٢٣	٠,٢٠٧	تربية عامة	واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
٠,٠٠٠	١٠٤	٠,٢٣٦	طفولة مبكرة	
٠,٠٦٦	٢٠	٠,١٨٧	تربية خاصة	
٠,٠٠١	٣٢	٠,٢٠٥	أخرى	

مستوى الدلالة	درجات الحربة	قيمة الاختبار	المجموعات	المحاور
*٢٠٠٠	١٢٣	٠,٠٦٢	تربية عامة	الدرجة الكلية
*٢٠٠٠	١٠٤	٠,٠٦٩	طفولة مبكرة	
*٢٠٠٠	٢٠	٠,١٢٠	تربية خاصة	
٠,٠٠٩	٣٢	٠,١٨٢	أخرى	

يتضح من جدول (١٥) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير التخصص أغلب الأبعاد دالة إحصائياً، مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام اختبار كروسكال واليس كأحد الأساليب اللابارامترية نظراً لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٦) يوضح النتيجة.

جدول ١٦: نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى لمتغير التخصص

مستوى الدلالة	قيمة كروسكال	متوسط الرتب	العدد	المجموعات	المحاور
٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)	٢٠٥,٢٨٣	٩٩,٠٠	١٢٣	تربية عام	واقع التخطيط للدمج
		٢١٣,٩٤	١٠٤	طفولة مبكرة	
		٢٠٠,٤٥	٢٠	تربية خاصة	
		١٩,٥٠	٣٢	أخرى	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	٢٠٤,٣٥٧	١٠٠,٧١	١٢٣	تربية عام	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
		٢١٦,٨٨	١٠٤	طفولة مبكرة	
		١٧٦,١٠	٢٠	تربية خاصة	
		١٨,٦١	٣٢	أخرى	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	٤٨,١٢٧	١٦٩,٨٠	١٢٣	تربية عام	واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة
		١٢٩,٦٠	١٠٤	طفولة مبكرة	
		١٣٣,٥٠	٢٠	تربية خاصة	
		٦٣,٣٣	٣٢	أخرى	

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	تربية عام	١٢٣	١٢١,٣٠	١٣٠,٠٢٤	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	طفولة مبكرة	١٠٤	١٩٧,٨٢		
	تربية خاصة	٢٠	١٤٢,١٣		
	أخرى	٣٢	٢٢,٦٤		
كلية	تربية عام	١٢٣	١٠٧,٠١	١٧٧,٤٦٠	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	طفولة مبكرة	١٠٤	٢٠٩,٧١		
	تربية خاصة	٢٠	١٧٧,٧٣		
	أخرى	٣٢	١٦,٦٦		

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير التخصص لصالح الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، حيث بلغت قيمة كروسكال واليس عند درجة حرية (٣) (١٧٧,٤٦٠) مما يعني تأثير متغير التخصص في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

رابعاً: المستوى التعليمي:

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١٧) يوضح النتيجة

جدول (١٧) قيمة اختبار كولموجروف، سميرونوف لتحقيق من اعتدالية التوزيع

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	بكالوريوس	٠,٢٠٩	١٤٠	٠,٠٠٠
	دبلوم عال	٠,٣٦٩	٦١	٠,٠٠٠
	ماجستير	٠,٢٣٧	٥٢	٠,٠٠٠

٠,٠٠٠	٢٦	٠,٣٢٥	دكتوراه	
٠,٠٠٠	١٤٠	٠,٢٢٨	بكالوريوس	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
٠,٠٠٠	٦١	٠,٤١١	دبلوم عال	
٠,٠٠٠	٥٢	٠,٢٤٧	ماجستير	
٠,٠١١	٢٦	٠,١٩٧	دكتوراه	
٠,٠٠٢	١٤٠	٠,١٠٠	بكالوريوس	واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة
٠,٠٠٣	٦١	٠,١٤٦	دبلوم عال	
٠,٠٣٧	٥٢	٠,١٢٧	ماجستير	
٠,٠٣١	٢٦	٠,١٧٩	دكتوراه	
٠,٠٠٠	١٤٠	٠,٢٠٤	بكالوريوس	واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
٠,٠٠٠	٦١	٠,٣٠٣	دبلوم عال	
٠,٠٠٠	٥٢	٠,٢٠١	ماجستير	
٠,١٤٢	٢٦	٠,١٤٩	دكتوراه	
٠,٠٠٠	١٤٠	٠,١٥٦	بكالوريوس	الدرجة الكلية
*٢٠٠	٦١	٠,٠٩٨	دبلوم عال	
*٢٠٠	٥٢	٠,٠٧٩	ماجستير	
*٢٠٠	٢٦	٠,١٠٧	دكتوراه	

يتضح من جدول (١٧) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي أغلب الأبعاد دالة إحصائياً، مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي، كما أن هناك تفاوت في أعداد المجموعات ولذلك تم استخدام اختبار كروسكال واليس كأحد الأساليب اللابارامترية نظراً لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٨) يوضح النتيجة.

جدول ١٨ : نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات لتي تعزى لمتغير المستوى التعليمي

مستوى الدلالة	قيمة كروسكال	متوسط الرتب	العدد	المجموعات	المحاور
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	٢٠٤,٤٩٤	٧٤,٢٩	١٤٠	بكالوريوس	واقع التخطيط للدمج
		١٧٧,٧٠	٦١	دبلوم عال	
		٢٣٥,٠٠	٥٢	ماجستير	
		٢١٥,٣٥	٢٦	دكتوراه	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	٢٠٠,١٤٤	٧٤,٦٨	١٤٠	بكالوريوس	المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات
		١٨٣,٨٣	٦١	دبلوم عال	
		٢٣٥,٣٥	٥٢	ماجستير	
		١٩٨,١٩	٢٦	دكتوراه	
٠,٣٥٦ غير داله	٣,٢٣٨	١٤٦,٦٦	١٤٠	بكالوريوس	واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة
		١٣٥,٤٠	٦١	دبلوم عال	
		١٢٤,٥٤	٥٢	ماجستير	
		١٤٥,٨٣	٢٦	دكتوراه	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	١٢٩,٠٧٤	٩٠,٥٥	١٤٠	بكالوريوس	واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
		٢١٩,٥٣	٦١	دبلوم عال	
		١٨٣,٠٠	٥٢	ماجستير	
		١٣٣,٦٩	٢٦	دكتوراه	
٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)	١٦٤,٧٣٠	٧٨,٨٦	١٤٠	بكالوريوس	كلية
		١٩١,٠٨	٦١	دبلوم عال	
		٢١٧,٤٨	٥٢	ماجستير	
		١٩٤,٤٢	٢٦	دكتوراه	

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح المؤهل الأعلى حيث بلغت قيمة كروسكال واليس عند درجة حرية (٣) (١٩٤,٤٢)، مما يعني تأثير متغير المستوى التعليمي في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، باستثناء محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

تفسير النتائج

أظهرت نتائج التساؤل الرئيس أن واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، وأن محور واقع التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة جاء في المرتبة الأولى يليه المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات يليه واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يليه واقع المناهج والخدمات التعليمية، واتفقت هذه النتيجة من حيث واقع الدمج مع دراسة عثمان ومباركي (٢٠١٨) حيث أكدوا على أن الاتجاه نحو الدمج كان إيجابياً، واختلفت مع دراسة لي وآخرون (Lee et al., 2015) حيث كان دعم وتوجه المعلمات للدمج ضعيف، كما اتفقت مع دراسة حسن وآخرين (٢٠٢٢) في تقدم محور التخطيط للدمج، واتفقت مع دراسة (Lee et al., 2015) حيث أكدوا على التدريب للمعلمات، أما بالنسبة للخدمات النفسية والاجتماعية وجاءت بالترتيب الثالث وذلك دليل على ضعف الخدمات النفسية والاجتماعية وهذا ما اتفق مع دراسة حسن وآخرين حيث أشار إلى ضعف البرامج العلاجية والإرشادية، أما بالنسبة لواقع المناهج والخدمات التأهيلية جاءت في الأخير وهذا دليل على قلة الخدمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو العلا (٢٠٠٨)، ودراسة الطراونة (٢٠٢٠)، ودراسة الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية لحداثة الدمج في الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة وكذلك ندرة المعلمات المتخصصات في التربية الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة مما أدى إلى هذه النتيجة، بينما جاء محور التخطيط لبرامج الدمج في مقدمة المحاور نظراً لما توجهه الآن المملكة العربية السعودية من خدمات تتماشى مع رؤية ٢٠٣٠ والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتدخل المبكر والتعليم لذوي الإعاقة.

وأظهرت نتائج التساؤل الأول الفرعي أن واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط، وكانت أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١) والتي تنص على "إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة"، يليها الفقرة (٣) والتي تنص على "البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان"، وكان أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٦) والتي تنص على "تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، يليها الفقرة (٨) والتي تنص على "توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة"، ومن خلال الدراسات السابقة لم يجد الباحث في حدود علمه دراسات تناولت متغير التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة بصفة تفصيلية كما جاء بالدراسة الحالية. والتي اتفقت مع دراسة حسن وآخرين (٢٠٢٢) التخطيط بشكل عام من غير تفصيل، ومن وجهة نظر الباحث يرى أن الفقرة "إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة"؛ وذلك لأن معظم المدارس تهتم أولاً بالشكل وليس المضمون حيث توضح الإجراءات وتجد لوحات مكتوبة داخل المدارس بالخطوات والإجراءات لذلك جاءت في مقدمة المحور، تليها "البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان"؛ وذلك لما تتميز به طبيعة المدينة المنورة من الهدوء والسكينة بجانب اختيار الإدارة للمدارس الطفولة المبكرة بالأحياء التي ليس بها زحام، بينما يليها "تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ويرى الباحث أن هذه الفقرة جاءت متوسطة لأن توجه المملكة الآن لعملية الوصول الشامل لذوي الإعاقة بشكل عام وتم البدء في تطوير بعض المدارس ولكن لم تصل إلى جميع المدارس لذلك جاءت بدرجة متوسطة، وجاء في الأخير "توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"؛ وذلك لأن معظم الممارسين الصحيين بالمدارس لم يتم تدريبهم على كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثاني أن واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، كما جاء أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٧) والتي تنص على "توفر الإدارة التدريب المستمر على استراتيجيات التدريس للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات، يليها الفقرة (١٤) والتي تنص على "يوجد اختصاصية تخاطب

مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، وكانت أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٦) والتي تنص على "توفر الإدارة التعليمية التدريب المستمر للمعلمات على التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، يليها الفقرة (١١) والتي تنص على "يتوفر عدد كافي من المعلمات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر المعلمات، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة أبو العلا (٢٠٠٨) حيث أكدت افتقار المعلمات إلى الاستراتيجيات والتدريب، بينما اتفقت مع دراسة لي وآخرين (Lee et al., 2015)، ودراسة الحارثي والقحطاني حيث أشاروا إلى ضرورة التدريب وتوفير التدريب في بعض المناطق، كذلك أشار الحارثي والقحطاني إلى أن من الممارسات الفعالة التدريب والتدريس التشاركي، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية لأن الإدارات التعليمية تسعى الآن إلى توفير البرامج التدريبية والتوسع في منظومة الدعم متعددة المستويات، والممارسات المبنية على الأدلة ودليل على ذلك فتح برامج الاستثمار الأمثل من قبل الوزارة لجميع المعلمين وكل التخصصات.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثالث أن واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، كما كان أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٠) والتي تنص على "توافر البرامج التعليمية المتنوعة المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢١) والتي تنص على "ارتباط الخبرات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بجيأهم اليومية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، كم كان أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٢) والتي تنص على "توافر الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢٣) والتي تنص على "تصميم الكتب الدراسية التي تناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو العلا (٢٠٠٨) والطرونة (٢٠٢٠)، وحسن وآخرين (٢٠٢٢) حيث أكدوا على القصور في البرامج التعليمية والمقررات والوسائل التعليمية التي تقدم لذوي الإعاقة الفكرية، ويفسر الباحث ذلك لأن معظم المعلمات داخل المدارس تخصص طفولة مبكرة يحتاجون إلى التدريب على التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن الكتب والمقررات التي يدرسها الأطفال العاديون بالطفولة

المبكرة لا تتناسب مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لذا يجب تكيف المقررات والمناهج بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الرابع أن واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، وجاء أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٥) والتي تنص على "تقدم جلسات إرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، يليها الفقرة (٣٤) والتي تنص على "تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على خدمات الطوارئ" وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، وكان أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٠) والتي تنص على "تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتقديم أفضل ما عندهم" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٣٢) والتي تنص على "يُقدم الدعم الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو العلا (٢٠٠٨)، ودراسة الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)، ودراسة (Yeong, Bark, 2020) ودراسة حسن وآخرين على ضعف الخدمات النفسية والاجتماعية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك من التحديات المواقف الوالدية المختلفة، ونظرت بعض أسر الأطفال العاديين إلى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومن وجهة نظر الباحث جاءت فقرة تقديم جلسات إرشادية للأسر في المقدمة لما يلاحظه الباحث في المدينة المنورة من انتشار الجلسات الإرشادية الأسرية وخاصة في جمعيات ومراكز ذوي الإعاقة كما شارك الباحث في العديد من الجلسات الإرشادية والتدريبية للأسر على مستوى المدينة المنورة، وأيضا على مستوى المملكة العربية السعودية.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الخامس عدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة للطلاب، وجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة المرتفعة باستثناء محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير التخصص لصالح الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، وجود فروق دالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح المؤهل الأعلى واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الطراونة (٢٠٢٠) حيث لم تجد فروق في التخصص والخبرة ونوع المدرسة والمرحلة والعمر ولكن اتفقت فقط في وجود دلالة في متغير المؤهل

لصالح المؤهل الأعلى، واختلفت أيضا مع الهابط (٢٠١٤) في متغير الخبرة والعمر حيث أظهرت الهابط أن الأقل عمرا أكثر تقبلا للدمج وممارسة جوانبه من الأكبر عمرا، ومن وجهة نظر الباحث يرى أن البيئة والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص يؤدون دورا مهما وكبيرا في عملية الدمج؛ حيث أنه كلما تخصصت المعلمة وازدادت خبرة وكذلك سعت للدراسة وحصلت على مؤهلات عليا فسوف يغير ذلك من المعلومات والثقافة لديها مما ينعكس بدوره على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وفي ضوء النتائج السابقة تقدم الدراسة الحالية بعض التوصيات والمقترحات وهي:

التوصيات والمقترحات

- ضرورة تهيئة المدارس من حيث المباني والوصول الشامل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- توجيه الجهات المسؤولة إلى ضرورة عمل دورات إرشادية وبرامج تدريبية للمعلمين على استراتيجيات التدريس والتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة.
- تدريب الأطفال العاديين بمدارس الدمج على كيفية التعامل مع زملائهم من ذوي الإعاقة الفكرية.
- توفير الأنشطة الاجتماعية والرياضية للطلاب العاديين وذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة.
- ضرورة تكييف المقررات والمناهج الدراسية بما يتناسب مع طبيعة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج.
- ضرورة توفير أخصائيين نفسيين والمقدمين للخدمات الصحية المختصين في التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الطفولة المبكرة.
- عمل برنامج إرشادي لأولياء أمور الطلاب العاديين وذوي الإعاقة الفكرية للتوعية بالدمج وتقديم الخدمات الإرشادية.
- عمل دراسات مشابهاة للتعرف على واقع دمج الصم وضعاف السمع والتوحد وذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة والوقوف على أهم التحديات.
- دراسة عن واقع منظومة الدعم متعددة المستويات في مدارس الدمج للطفولة المبكرة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو العلا، أماني. (٢٠٠٨). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تحلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة أم القرى.
- أبو العلا، سارة. (٢٠٢١). أنشطة تعليمية مقترحة لتنمية التعبير الشفهي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، ١٢ (٢٧)، ١٨٨ - ١٥١.
- أبو دلو، جمال. (٢٠٠٩). الصحة النفسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- بجادي، الزهرة. (٢٠١٨). واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية (الأقسام الخاصة) من وجهة نظر أخصائي المركز النفسي البيداغوجي "دراسة استكشافية تحليلية بمدينة تمرت". رسالة ماجستير جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- البركات، علي ومصطفى، انتصار. (٢٠١١) الحاجات التدريبية لدي معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٢ (٢)، ١٢٠ - ١٤٨.
- الحارثي، خلود والقحطاني، فارس. (٢٠٢٠). ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعالة في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية: التحديات والحلول. المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود. ١٥، ١٤١ - ١٨٤.
- حسن، محمد والسيد، محمد وحنفي، نور الهدي. (٢٠٢٢). تطوير الممارسات المهنية لتربية المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الدمج. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، ٥٠، ١٠٩ - ١٥٢.
- الحشرمي، سحر. (٢٠١٠). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤ (١)، ٤٢٧ - ٤٠٣.
- سعد الدين، أحمد والعطاس، راكان. (٢٠١٩). واقع تطبيق دمج المعاقين ذهنيا بمدارس مدينة جازان في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ لرعاية المعاقين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩، ٣٢، ٢٣ - ٥١.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٧). دليل التدخل المبكر - التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. الرياض: شركة تطوير التعليمية.
- الطراونة، ردينة. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات رياض الأطفال ما قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٦ (١)، ٣٠٠ - ٣٢٠.
- عبده، سحر. (٢٠٢٠). التنمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤ (١٤)، ٨٠٩ - ٨٣٤.
- عثمان، علي ومباركي، صالحه. (٢٠١٨). اتجاهات معلمات وأسر الأطفال نحو الدمج التربوي في رياض الأطفال. المؤتمر الدولي الأول: بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة، جامعة أسبوط، كلية رياض الأطفال، ٢٠٢ - ٢٢٥.
- المالكي، نبيل وأباعد، عبد الرحمن. (٢٠١٥). تجربة جمعية الأطفال المعوقين في دمج الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في المدارس الحكومية لمرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥ (٤)، ٣٠ - ٤٧.
- ميلاد، محمود. (٢٠١٥). معلم نفس نمو الطفل المعرفي. دار الإعصار العلمي: عمان.

الهابط، عبير. (٢٠١٤). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بمرحلة المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٧ (٢)، ٨٣١ - ٨٦٦.
وزارة التعليم. (٢٠١٢). دليل التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر - مبادرة تطوير التربية الخاصة - الرياض: وزارة التعليم.

ترجمة المراجع العربية:

- Abdou, S. (2020). School bullying threatens the inclusion of students with special needs in schools. *The Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, 4 (14) , 809-834.
- Abul-Ela, A. (2008). Inclusion obstacles faced by kindergarten teachers with abnormal children (slight mental retardation) from the point of view of supervisors and teachers. Master. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Abul-Ela, S. (2021). Suggested educational activities to develop oral expression for people with Intellectual disability in early childhood. *Journal of Educational and Social Studies*, Helwan University, 12 (27) , 188- 151.
- Al-Harthy, K. &Al-Qahtani, F. (2020). Practices of effective special education teachers in early intervention programs for children with intellectual disabilities: challenges and solutions. *Saudi Journal of Special Education*, King Saud University, 15, 141-184.
- Al-Maliki, N. & Abaaoud, A. (2015). The experience of the Disabled Children's Association in Inclusion children with multiple disabilities into government schools for the pre-school stage in the city of Riyadh. *Specialized International Educational Journal*, 5 (4) , 30-47.
- Atman, A. & Mubarak, S. (2018). Attitudes of children's teachers and families towards educational Inclusion in kindergartens. *The First International Conference: Building a Child for a Better Society in Light of Contemporary Changes*, Assiut University, Faculty of Kindergarten, 202-225.
- Begadi, T. (2018). The reality of Inclusion children with Intellectual disability into primary schools (special departments) from the point of view of a specialist in the Psychological Pedagogical Center "An exploratory and analytical study in the city of Toqart". Master's thesis, Martyr Hama Lakhdar University in Al-Wadi, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Elbarkat, A. & Mostafa, E. (2011) The training needs of teachers of childhood education to teach the Islamic education curriculum. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, 12 (2) , 120-148.
- ELHabt, A. (2014). Kindergarten teachers' attitudes towards Inclusion people with special needs with normal children in kindergarten. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, 7 (2) , 831-866.
- Hassan, M., Al-Sayed, M., & Hanafi, N. (2022). Developing professional practices for educating the Intellectual disability who are able to learn in kindergarten institutions in the light of integration requirements. *Journal of Educational Sciences*, South Valley University, 50, 109-152.
- Khshrami, S. (2010). Inclusion of children with special needs in the kindergarten stage in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, 34 (1) , 427- 403.
- Milad, M. (2015). *Child cognitive development teacher*. Hurricane Scientific House: Amman.

- Ministry of education. (2012). Early intervention guide for children with disabilities and those at risk - Special Education Development Initiative - Riyadh: Ministry of Education.
- Saad El-Din, A. & Al-Attas, R. (2019). The reality of the application of Inclusion the Intellectual disability in Jazan city schools in the light of the Kingdom's 2030 vision for the care of the handicapped. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 9, 32, 23-51.
- Tarawneh, R. (2020). Pre-service kindergarten teachers' attitudes towards Inclusion children with disabilities into kindergarten. *Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research*, 6 (1) , 300-320.
- Tatweer Educational Services Company. (2017). Early Intervention Guide - Comprehensive Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Tatweer Educational Company.

المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.
- Banks, L. M., & Polack, S. (2014). The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low and middle income countries. Retrieved September 15, 2016, from <http://disabilitycentre.ishtm.ac.uk/files/2014/07/Costs-of-Exclusion-and-Gains-of-Inclusion-Report.pdf>.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42 (2) , 136-144.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34 (6) , 323-332.
- Lee, F., Yeung, A., Barker, K., Tracey D. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education Journal*, 35 (2) , 100-115.
- Olthof, T. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents Bullying – related Behavior and the Acceptance They Desire and Receive from particular Classmates. *Social Development*, 17, 24-46.
- Patrinos, H. A. (2015). Disability and education: From charity to investment. Retrieved 14 March 2020, from <http://blogs.worldbank.org/education/disability-and-education-charity-investment>.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., and Tassé, M. J. (2021, March). Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.
- Yeong, S.& Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48,497-506.



**رؤية مقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية
بجامعة الملك خالد**

**A proposed vision for the development of
strategic vigilance at King Khalid University**

إعداد

د. ندى بنت مقبل الحربي

أستاذة الإدارة والإشراف التربوي المشارك
بجامعة الملك خالد

Dr. Nada Moqbel Al-Harbi

Associate Professor of Administration and Educational
Supervision

At King Khalid University

DOI:10.36046/2162-000-015-006

المستخلص

سعت الدراسة إلى التوصل لرؤية مُقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد، وذلك من خلال تحديد مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتتضمن (اليقظة التكنولوجية، واليقظة البيئية، واليقظة التنافسية، واليقظة الاقتصادية). وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (١٥٥) من القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد. وتوصلت الدراسة إلى: أهمية مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد، وجاءت اليقظة الاقتصادية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، تلتها اليقظة البيئية بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، ثم اليقظة التنافسية بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وبعد ذلك جاءت اليقظة التكنولوجية بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، كما توصلت الدراسة إلى رؤية مقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد، وأوصت الدراسة الأخذ بالرؤية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الاستراتيجية، الجامعات.

Abstract

The study sought to reach a proposed vision for the development of strategic vigilance at King Khalid University, by identifying the requirements for the development of strategic vigilance at King Khalid University from the point of view of academic leaders, including (technological vigilance, environmental vigilance, competitive vigilance, and economic vigilance); The analytical descriptive approach was relied upon, and the study sample included (155) academic leaders at King Khalid University. The study concluded the importance of the requirements for developing strategic vigilance at King Khalid University. Economic vigilance came to the highest degree with an arithmetic mean (3.95), followed by environmental vigilance with an arithmetic mean (3.84). Then came competitive vigilance with an arithmetic mean of (3.79), and then came technological vigilance (3.67). The study concluded a proposed vision for the development of strategic vigilance at King Khalid University.

Keywords: strategic vigilance, universities.

المقدمة

تشهد العديد من المؤسسات عددًا من التغييرات والتطورات في بيئتها الداخلية والخارجية، وخاصةً بعدما أصبح تطوُّر أو تأخُّر أيِّ مؤسسة يُحدِّد تبعًا لمدى قدرتها على بحث طرق وأساليب فعّالة لترصد بيئتها وتعمل على توفير أساليب جديدة لتدعيم مصادر معلوماتها ومواكبتها للتطوُّر التكنولوجي، والإفادة من هذا التطور في تطوير دورها المجتمعي، وتحسين قدرتها لمواجهة المنافسة (هندي، ٢٠٢٠).

وتُعَدُّ اليقظة الاستراتيجية أسلوبًا منظمًا في الإدارة الاستراتيجية للمؤسسة؛ فهي تختصّ بالتسيير الأمثل للمعلومات التي تدعم صنّاع القرار في تطوير المؤسسة، وضمان نشاطها، ودعم تنافسها، وهذا من خلال خطوات عمل مدروسة تتضمن جمع المعلومات من محيط المؤسسة، ومعالجتها، واستخدامها من أجل استثمار الفرص المتاحة، والتعامل مع المخاطر المحتملة، وكل هذا في سياق استباقي توفّعي للتعامل مع المتغيّرات الخارجية (زرقي، مدفوني، وقرارات، ٢٠١٤).

وتظهر حاجة الجامعات إلى نظام اليقظة الاستراتيجية لضرورة التكيف مع التطورات والتغييرات المستمرة التي تشهدها البيئة الداخلية والخارجية للجامعة (الأكلي، ٢٠١٩، ص٥)، واحتياجها القوي إلى المعلومات الدقيقة لوضع أهدافها وخططها، واتخاذ القرارات المناسبة في الحاضر والمستقبل، فضلًا عن طبيعة الدور الريادي للجامعات؛ فهي المسؤولة عن إعداد الكوادر البشرية والمتخصصة في جميع المجالات، وذلك يتطلّب رصد جميع الظروف والمتغيّرات البيئية المحيطة باستمرار والإعداد لها؛ مما يُساعد على استثمار الفرص، والتعامل مع التهديدات، وأداء عملها بكفاءة وفاعلية (صلاح الدين، ٢٠٢٠، ص١٨٠).

وبناءً على ذلك تُساعد اليقظة الاستراتيجية للجامعات في ترشيد القرارات، واستثمار جميع الإمكانيات المتاحة، وتقليل الهدر، وتلبية احتياجات المجتمع وتقوية العلاقة به؛ مما يُساعد على تنمية القدرة التنافسية، وتحقيق التميّز المؤسسي، والعمل على التطوير الأكاديمي، وزيادة إقبال الطلاب عليها.

مشكلة الدراسة:

في إطار سعي الجامعات السعودية نحو تحقيق أهدافها في ضوء مُتطلّبات رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وجدت الجامعات السعودية الدعم من الدولة في سبيل تحقيق رؤيتها الوطنية التي تستهدف وجود خمس جامعات سعودية على الأقل بين أفضل مائتي جامعة دولية، وهو ما وضع الجامعات السعودية في المسار الدولي لتطوير أدائها، كما أوجدَ تنافسًا كبيرًا فيما بينها؛ مما يتطلّب توجُّه الجامعات نحو التميّز بمواصفات وخصائص تُميّزها عن غيرها من الجامعات، وذلك من خلال الخطط الاستراتيجية، والاتصال الدائم بالبيئة (الهاجري، ٢٠١٧).

وفي ضوء أهمية المعلومات والحصول عليها؛ فإن اعتماد الجامعات على اليقظة الاستراتيجية يُعدّ أمرًا حيويًا باعتبارها قوة حقيقة حيث تترجم قدرتها المتميزة على توقُّع المستقبل، فهي لا تسمح فقط باستثمار الفرص والتعامل مع التهديدات، بل تُساعد في تأمين الحماية لها وتحقيق مصالحها، فضلًا عن أن اليقظة الاستراتيجية تُوفّر مجموعة من المعلومات الدقيقة التي تدعم وتُسهّل اتخاذ القرار الفاعل الذي يسمح بتحديد الفرص والتنبؤ بالأخطار (هاشم وناصف، ٢٠١٧، ص ١٩٨). وأكدت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) على العلاقة بين اليقظة الاستراتيجية وحوكمة الجامعات السعودية وفقّ مضامين رؤية المملكة العربية السعودية، وأن ممارسة اليقظة الاستراتيجية بجامعة شقراء جاءت بدرجة (متوسطة). وأثبتت دراسة (Coollier, Daven, 2008) التي طُبِّقت على قطاعات مختلفة في أستراليا؛ أثر اليقظة الاستراتيجية على تطوير أداء المنظّمات في التخطيط المستقبلي والتنظيم والوصول إلى المعلومات في اتخاذ القرار. وتوصّلت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى وجود علاقة بين اليقظة التكنولوجية وتهيئة الأداء بجامعة الملك خالد، وأنّ اليقظة التكنولوجية بجامعة الملك خالد جاءت مرتفعة بشكل عام، وأكدت (هاشم وناصف، ٢٠١٧) أهمية دور القيادات الأكاديمية في تحقيق اليقظة الاستراتيجية، كما توصلت دراسة الشريبي والحارثي (٢٠٢٢) إلى ارتكاز أهداف جامعة الملك خالد على عدّة جوانب، منها: تعزيز المشاركات في خدمة المجتمع، والوصول إلى التميّز المؤسسي، وتنمية الموارد المالية بالجامعة؛ وهو ما تُساعد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية-اليقظة البيئية-اليقظة التنافسية-اليقظة الاقتصادية) في تحقيقه.

وفي ضوء دور اليقظة الاستراتيجية في دعم تنافسية الجامعة، وتقدّمها التقني، وتقوية علاقتها بالبيئة المحيطة، وتنمية مواردها المالية؛ تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية المقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما مُتطلّبات تنمية اليقظة التكنولوجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية؟

٢- ما مُتطلّبات تنمية اليقظة البيئية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

٣- ما مُتطلّبات تنمية اليقظة التنافسية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

٤- ما مُتطلّبات تنمية اليقظة الاقتصادية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية؟

أهداف الدِّراسة:

تهدف الدِّراسة إلى الوصول لرؤية مُقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد:

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:

١- تحديد مُتطلّبات تنمية اليقظة التكنولوجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية.

٢- تحديد مُتطلّبات تنمية اليقظة البيئية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

٣- تحديد مُتطلّبات تنمية اليقظة التنافسية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية.

٤- تحديد مُتطلّبات تنمية اليقظة الاقتصادية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية.

أهمية الدِّراسة:

يمكن توضيح أهمية الدِّراسة وَفَّقَ التالي:

الأهمية النظرية:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أهميتها النظرية والتطبيقية كما يلي:

- تتبثق الأهمية النظرية للدراسة من أهمية موضوعها؛ كونه يتعلّق بمفهوم علمي واتجاه إداري حديث تمثّل في اليقظة الاستراتيجية، والتي تم تأطيرها علمياً في: مفهوم اليقظة الاستراتيجية، ومكوناتها، ومراحل تطبيقها؛ للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات حول الجامعة.
- تُعدّ هذه الدّراسة مرجعاً للمهتمّين بتطوير الأداء الاستراتيجي للجامعة.
- من المأمول أن تضيف هذه الدّراسة إلى المعرفة التراكميّة في هذا المجال، وتُثري المكتبة العربيّة.
- تقديم مُقترحات بدراسات أخرى في مجال الدّراسة الحاليّة تُفيد الباحثين والدارسين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

- قد تُساعد نتائج الدّراسة الميدانية مُتخذي القرار بجامعة الملك خالد في عملية اتخاذ القرارات، وتطوير الخطط الاستراتيجية في ضوء التغييرات المستمرة، والتعامل مع العوامل المؤثّرة في البيئة الخارجيّة.
- سوف تُخرج الدّراسة برؤية مقترحة عن تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد؛ ومن المأمول أن تُفيد المسؤولين بالجامعة في تطوير ذلك.

حدود الدّراسة:

- الحدود الموضوعية:** تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد بما تتضمّنه من (اليقظة التكنولوجيّة- اليقظة البيئية- اليقظة التنافسيّة- اليقظة الاقتصادية).
- الحدود المكانية:** جامعة الملك خالد.
- الحدود الزمانيّة:** الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٤ هـ.
- الحدود البشرية:** القيادات الأكاديميّة بجامعة الملك خالد؛ من وكلاء الجامعة، وعمداء الكليات والعمادات المساندة، ووكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام من الذكور والإناث.

مُصطلحات الدِّراسة:

اليقظة الاستراتيجية: هي عملية متواصلة تهدف من خلالها المؤسسة إلى حراسة بيئتها؛ من أجل جمع المعلومات التي تُمكنها من اتخاذ القرارات الفعّالة في استثمار الفرص والتعامل مع التهديدات (حليمي ودروزي، ٢٠١٧، ص ٦٣).

وتُعرّف أيضًا بأنها: عملية مستمرة من بحث وجمع ومعالجة للمعلومات الاستراتيجية والقيام بنشرها؛ من أجل الاستفادة منها من طرف مُتخذي القرارات في المؤسسة (عزو وفلاق، ٢٠١٠، ص ٢).

وتُعرّف إجرائيًا بأنها: العملية التي يمكن من خلالها الاطّلاع الدائم على جميع التغييرات الممكنة والمحتملة في بيئة الجامعة الداخلية والخارجية، من خلال المراقبة المستمرة والذكية للجامعة بأبعادها التكنولوجية، والتنافسية، والبيئية، والاقتصادية؛ وذلك لاستباق التغييرات، والوصول إلى أفضل القرارات؛ مما يساعد على اغتنام الفرص، وتجنّب التهديدات والمخاطر.

وتُعرّف الرؤية المقترحة إجرائيًا بأنها: صورة ذهنية تُساعد الجامعة في التطوير المستقبلي لليقظة الاستراتيجية.

الإطار النظري

١ - اليقظة الاستراتيجية (المفهوم - الأنواع):

تحوّل مصطلح اليقظة الاستراتيجية من المجال العسكري إلى المجال الاقتصادي؛ حيث بدأت المؤسسات الاقتصادية الكبيرة في زيادة يقظتها الاستراتيجية من أجل جمع المعلومات، ثم انتشر المصطلح في الأوساط التي تهتم بالمعلومة وتهتم باستثمارها (بلحاج، ٢٠١٢). ويشمل مفهوم اليقظة الاستراتيجية تعبيرًا شاملاً عن اليقظة والتي تتضمن عدّة أنواع متكاملة تتضح في اليقظة الشاملة على محيط المؤسسة، حيث تعطي اليقظة الاستراتيجية للمؤسسة إمكانية التصرف بسرعة وفي الوقت المناسب مع الفعّالية والمساهمة منها في تحقيق التنافسية الدائمة. لذا وجب على اليقظة الاستراتيجية أن تستهدف العوامل والمتعاملين الذين من الممكن أن يُؤثروا بطريقة أو بأخرى في المستقبل المؤسسي (الزهيري، ٢٠١٨، ص ٧). وتنقسم أنواع اليقظة الاستراتيجية على حسب ميدان النشاط المستهدف، واختلف الباحثون في تصنيفها مثل حليمي ودروزي (٢٠١٧، ص ٦٥-٦٦)؛ إذ

إن أنواع اليقظة الاستراتيجية عندهما تتمثل في: (اليقظة التكنولوجية- اليقظة التجارية- اليقظة البيئية- اليقظة التنافسية)، أما الضويان (٢٠٢٢، ص. ٢٢٧) فاعتمد في دراسته على (اليقظة التنظيمية-اليقظة البيئية- اليقظة التكنولوجية- اليقظة التنافسية)، أما دراسة سفر (٢٠٢١، ص. ٦٩١-٦٩٢) درست (اليقظة السياسية- اليقظة الاقتصادية- اليقظة الاجتماعية- اليقظة التقنية- اليقظة البيئية- اليقظة القانونية) كأنواع لليقظة الاستراتيجية؛ وفي ضوء ذلك اعتمدت الدراسة الحالية على أكثر الأنواع أهمية للجامعات وهي اليقظة التكنولوجية؛ وذلك لأهمية التقنية والدور الذي تؤديه، واليقظة البيئية وذلك لحاجة الربط بين الجامعات ومجتمعها المحيط بها، واليقظة التنافسية التي تُساعد في دعم مكانة الجامعة بين الجامعات الأخرى، واليقظة الاقتصادية وما يمكن أن تُضيفه في التمويل الذاتي وتنويع مصادر الدخل للجامعة.

أ- اليقظة التكنولوجية:

اليقظة التكنولوجية: وهي الجهود التي تبذلها الجامعة، والوسائل التي تُسجّرها، والإجراءات التي تتخذها؛ بهدف الكشف عن كل التطورات الحديثة الحاصلة في الميادين التقنية، والتي تعني الجامعة حالياً أو مستقبلاً (عطية، ٢٠١٧، ص. ٨٣٨).

وإضافةً إلى ذلك: مجموعة من الأنشطة التي تسمح بمراقبة البيئة المحيطة للمؤسسة، ومتابعة الابتكارات التكنولوجية، وجمع المعلومات عن التطورات والإبداعات التكنولوجية ومعالجتها، والعمل على إيصال هذه المعلومات إلى مراكز اتخاذ القرار في المؤسسة. وعليه؛ فإن اليقظة التكنولوجية تمكن المؤسسة من الإجابة عن التساؤلات التالية: ما براءات الاختراع اللازمة لهذا النشاط؟ وما المعدات والتجهيزات الجديدة والتكنولوجيات الحديثة؟ وما المؤسسات المتطورة للتكنولوجيا في هذا القطاع؟ وما المعايير المعمول بها حالياً في المجال التكنولوجي (الزهيري، ٢٠١٨، ص. ٨).

إن اليقظة التكنولوجية في الجامعات تتضمن الاهتمام بتوظيف التقنية في العملية التعليمية، وحماية برامجها وخدماتها ضد أيّ تقليد، وتطوير نظام معلومات يتميز بالكفاءة في تخزين وتصنيف واسترجاع وتحديث البيانات والمعلومات، وتطوير تقنياتها المستخدمة قياساً بالمنافسين، وتوفير قاعدة بيانات شاملة وكافية ومتاحة للوحدات والكليات والأقسام المختلفة.

ب- اليقظة البيئية:

يُقصد بها: متابعة الجامعة باستمرار لأحداث التطورات في المجتمع المحيط بها، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وتفسيرها، والاستفادة منها في اتخاذ القرارات المناسبة؛ مما يُساعد على تحقيق احتياجات بيئتها الخارجية والاتصال الدائم بها (الضويان، ٢٠٢٢).

إن الجامعات يجب أن ترتبط بالبيئة المحيطة بها، وتتكيف مع ثقافة المجتمع؛ لذا يجب عليها دراسة أيّ تغيير يطرأ على المجتمع وثقافته حتى تستطيع أن تتكيف مع ما يستجد، وبالتالي لا تظهر الجامعة منعزلة عن مجتمعتها؛ ولتحقيق ذلك يجب أن يتوافر لدى الجامعات نظام فعّال للمعلومات الخاصة بالبيئة المحيطة بها (صلاح الدين، ٢٠٢٠، ص.٢١٢).

إن اليقظة البيئية تُسهم في التعرف على احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية، واتخاذ القرارات المناسبة في أداء الجامعة، سواء أكان ذلك على مستوى برامجها التعليمية أم علاقاتها مع المؤسسات المجتمعية، والمساهمة في تطوير المنطقة التابعة لها، واستثمار ما يُميّزها عن غيرها من المناطق.

ج- اليقظة التنافسية:

وتعني: قيام الجامعة بجمع المعلومات المناسبة والكافية عن الجامعات المنافسة لها، وفهم سلوكهم والوضع الحالي لهم، وتوقع الأداء المستقبلي للمنافسين، ومقارنة أدائها بأداء المنافسين لها، وتحديد موقعها الحالي بالنسبة لهم ومحاولة تطويره، وبذلك يكون للجامعة الأسبقية في الحصول على ميزات تنافسية، وبالتالي ضمان تميّزها ومكانتها بين الجامعات المنافسة (العتيبي والقحطاني، ٢٠١٥).

وبناءً على ذلك تهدف اليقظة التنافسية إلى التعرف على كل ما يتعلّق بالجامعات المنافسة، سواء في استراتيجياتها، وحُططها المستقبلية، وبرامجها وإمكاناتها المادية والبشرية، وعلاقاتها الداخلية والخارجية؛ كل ذلك من أجل تطوير أدائها مقارنةً بنظيراتها والمحافظة على مكانتها.

د- اليقظة الاقتصادية:

ترتبط اليقظة الاقتصادية بمختلف التطورات والتغيرات الحاصلة في البيئة الاقتصادية، والوضع الاقتصادي العام كمستوى الدخل والأجور، وتطورات الأسعار الاستهلاكية والإنتاجية، وجميع الأنشطة الاقتصادية ذات الأثر (سفر، ٢٠٢١، ص.٦٩١)، وتسعى الجامعات في ضوء تطوّر

أدوارها إلى تنوع مصادر الدَّخْل، والاستفادة من التمويل الذاتي؛ وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لجميع إمكاناتها ومواردها البشرية والمادية.

ونجد أن العلاقة بين اليقظة التكنولوجية، واليقظة البيئية، واليقظة التنافسية، واليقظة الاقتصادية علاقة تكاملية، كلٌّ منها تُكمل الأخرى؛ فاليقظة التكنولوجية تُساعد على تحقيق اليقظة البيئية واليقظة التنافسية واليقظة الاقتصادية، وهكذا.

٢- مراحل اليقظة الاستراتيجية:

عندما تتبني المؤسسات اليقظة الاستراتيجية عليها أن تسير ضمن مراحل محدّدة حتى يمكنها تحقيق الفائدة منها؛

وتتمثل هذه المراحل في (حمزة، ٢٠١٤):

- الاستهداف: ويتم في هذه المرحلة تحديد الاحتياج الحقيقي من المعلومات، وتحديد المصادر التي يمكن جمع المعلومات منها، وكيفية الوصول إليها، وكيفية تعقب المعلومات.

- جمع المعلومات: -أو التعقب- وهي المرحلة التي يتم فيها الحصول على معلومات اليقظة الاستراتيجية.

- تحليل المعلومات: ويتم في هذه المرحلة تصنيف المعلومات وفرزها، واستخلاص مادة معلوماتية تكون مدخلاً مهمّاً لعملية التوقع. ويتم بعد ذلك تخزين المعلومات في ملفات مُفهرسة وموثّقة ليتم الرجوع إليها بسهولة عند الطلّب.

- نشر المعلومات: ويتم من خلال هذه المرحلة وضع المعلومات والمعرفة الناتجة عن المرحلتين السابقتين في متناول المستخدمين المحتملين المسؤولين عن اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

٣- دور القيادات الأكاديمية في ضوء اليقظة الاستراتيجية:

تعدّ القيادات الأكاديمية حلقة الوصل بين العاملين والتصورات المستقبلية للجامعة، وتُسهم في تنمية الأفراد وتطويرهم، ويمكن من خلالها مواكبة التغييرات المحيطة وتوظيفها في عملية التطوير الجامعي، وتعمل على حل المشكلات وخلق التوافق بين الآراء، وتكوين مناخ تنظيمي وبيئة تنظيمية صحيّة مناسبة (العساف، ٢٠٠٢). وتسعى القيادات الأكاديمية في ضوء التطوّرات والتغييرات

الحاليّة والمستقبلية إلى وُضِعَ الخطط الاستراتيجية حتى يمكن للجامعة تحقيق ما تصبو إليه في ضوء التحديات الحاليّة والمتوقّعة مستقبلاً، ويمكن أن تُسهم اليقظة الاستراتيجية في تطوير الخطط الاستراتيجية بما تُقدّمه من معلومات.

ويتطلّب تطبيق اليقظة الاستراتيجية بالجامعات عدداً من الأدوار والتوجّهات والاستعدادات السلوكية من القيادات الأكاديمية؛ منها (هاشم وناصف، ٢٠١٧، ص ٢٠٢):

- القيام بدور المدرب أو المعلم الذي يهتم بالتأثير في العاملين.
 - التعامل مع العاملين باعتبارهم شركاء في العمل.
 - التوجّه نحو السوق (الاقتناع بأهمية السوق).
 - التوجّه نحو المستقبل (الاهتمام بالمستقبل والعمل على استكشافه ورسم صورة له).
 - التوجّه المنظومي (قبول فكرة النظام).
 - التوجّه نحو التطوير (الاقتناع بأهمية التجديد والتطوير المستمر والمتواصل).
 - التوجّه نحو المعلومات (الاهتمام بالمعلومات والعمل على نشرها).
- ونجد أن القيادات الأكاديمية يُتطلّب منها في ضوء اليقظة الاستراتيجية السعي إلى التركيز على المستقبل، والسعي إلى التطوير والاعتماد في ذلك على البيانات والمعلومات حتى يمكن اتخاذ القرارات المناسبة، والاهتمام بالعاملين والعمل على إشراكهم في صنع القرار.

الدِّراسات السَّابِقة

دراسة الضويان (٢٠٢٢): التي هدفت إلى تحقيق عدّة أهداف، منها: التعرف على مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم، وتحديد أبرز مُتطلّبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (اليقظة التنظيمية- اليقظة البيئية- اليقظة التكنولوجية- اليقظة التنافسية). وتم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، وتكوّنت العينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم. وتوصّلت الدِّراسة إلى عدّة نتائج، منها: أن ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم جاءت مُحفّقة بدرجة كبيرة جداً، وأن مُتطلّبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية حصلت على درجة كبيرة من الموافقة.

دراسة الشريبي والحارثي (٢٠٢٢): التي هدفت إلى الكشف عن واقع تصورات منسوبي جامعات الملك خالد عن الدور التربوي لوقف الجامعة في دعم أهدافها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وأجريت على عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا والموظفين. وتوصلت الدراسة إلى: ارتكاز أهداف جامعة الملك خالد على الاهتمام بتطوير العملية التعليمية، ودعم أعضاء هيئة التدريس مهنيًا وبخبريًا، وتعزيز المشاركات في خدمة المجتمع، وأيضًا دعم التميز المؤسسي وتنمية الموارد المالية. كما توصلت الدراسة إلى أن نظام الوقف بجامعة الملك خالد ما زال يخطو خطواته الأولى، وعوّل عليه القيام بالعديد من المهام والوظائف التي تدعم الجامعة وتُطوّر خدماتها وصولًا إلى تحقيق التميز المؤسسي.

دراسة سفر (٢٠٢١): التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية (اليقظة القانونية-اليقظة السياسية-اليقظة البيئية-اليقظة التقنية-اليقظة الاجتماعية-اليقظة الاقتصادية) في ضوء تحليل (PESTEL) بجامعة أم القرى، والتعرف على مستوى فعالية تدريب قياداتها الأكاديمي. وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية من القيادات الأكاديمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية في ضوء تحليل (PESTEL) بجامعة أم القرى مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية ومستوى فعالية تدريب القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى.

دراسة محمد (٢٠٢١): التي هدفت إلى التعرف على دور اليقظة التكنولوجية في تحقيق تميز الأداء بالجامعات السعودية من منظور استراتيجي بالتطبيق على جامعة الملك خالد. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمت الدراسة على عينة عشوائية من أصحاب المناصب الإدارية بجامعة الملك خالد. وتم التوصل إلى عدّة نتائج، من أهمها: أن اليقظة التكنولوجية بجامعة الملك خالد مرتفعة بشكل عام؛ إذ جاءت اليقظة التكنولوجية السوقية بالمرتبة الأولى، يليها اليقظة التكنولوجية التنافسية، وأخيرًا اليقظة التكنولوجية المعلوماتية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة التكنولوجية وتميز الأداء.

دراسة الأكلبي (٢٠١٩): التي هدفت إلى التعرف على واقع اليقظة الاستراتيجية، والعلاقة بين اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية-التسويقية-التنافسية-البيئية)، والحوكمة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة أعضاء هيئة التدريس

بجامعة شقراء. وتوصلت الدراسة إلى: أن ممارسة اليقظة الاستراتيجية بجامعة شقراء جاءت متوسطة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة الاستراتيجية وحوكمة الجامعات.

دراسة Daven, Coolier (2008): التي سعت إلى قياس أثر نظام اليقظة الاستراتيجية على نجاح المنظمات من خلال أداء عمليّات الأعمال والأداء التنظيمي الكلي. وتم استخدام المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من المديرين، وتم تطبيق الدراسة في عدّة قطاعات مختلفة بأستراليا، واستخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن نظام اليقظة الاستراتيجية يُساعد على توفير المعلومات الدقيقة في اتخاذ القرار، كما توصلت إلى وجود علاقة إيجابية معنوية بين اليقظة الاستراتيجية وأداء عمليّات الأعمال، والأداء التنظيمي الكلي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسات السابقة عددًا من الدراسات مثل: دراسة الضويان (٢٠٢٢) التي سعت إلى تحديد مُتطلّبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية بأبعادها (اليقظة التنظيمية- اليقظة البيئية-اليقظة التكنولوجية- اليقظة التنافسية) بجامعة القصيم، ودراسة سفر (٢٠٢١) التي تناولت درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية بأبعادها (اليقظة القانونية-اليقظة السياسية-اليقظة البيئية-اليقظة التقنية- اليقظة الاجتماعية-اليقظة الاقتصادية) في ضوء تحليل (PESTEL) بجامعة أم القرى، ودراسة الأكلبي (٢٠١٩) التي درست واقع اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية- التسويقية- التنافسية- البيئية) بجامعة شقراء، ودراسة محمد (٢٠٢١) التي سعت إلى التعرف على دور اليقظة التكنولوجية في تحقيق تميّز الأداء بالجامعات السعودية من منظور استراتيجي بالتطبيق على جامعة الملك خالد، ودراسة (Coolier, Daven, 2008) التي سعت إلى قياس أثر نظام اليقظة الاستراتيجية على نجاح المنظمة من خلال أداء العمليات والأداء التنظيمي في عدد من المنظمات في أستراليا، ودراسة الشربيني والحارثي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى ارتكاز أهداف جامعة الملك خالد على عدّة جوانب، منها: تعزيز المشاركات في خدمة المجتمع، والوصول إلى التميّز المؤسسي وتنمية الموارد المالية بالجامعة والذي يمكن تحقيقه من خلال اليقظة الاستراتيجية بأبعادها (التكنولوجية- البيئية- التنافسية- الاقتصادية).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن منها ما درسَ مُتطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية مثل دراسة الضويان (٢٠٢٢)، ومنها ما ركّز على واقع اليقظة الاستراتيجية مثل دراسة سفر (٢٠٢١)، والأكلي (٢٠١٩)، ومنها ما اقتصر على دراسة اليقظة التكنولوجية وربطها بالتميز المؤسسي مثل دراسة محمد (٢٠٢١)، ومنها ما سعى إلى دراسة أثر اليقظة الاستراتيجية على نجاح المنظمة وأدائها مثل دراسة (Daven, Coollier, 2008)، ومنها ما درسَ ارتكاز أهداف جامعة الملك خالد مثل دراسة الشريبي والحارثي (٢٠٢٢).

وتفرّد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالوصول إلى رؤية مقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد، ودراسة ذلك من خلال البحث في مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية والتي تتضمن الأبعاد الأربعة (اليقظة التكنولوجية- اليقظة البيئية - اليقظة التنافسية - اليقظة الاقتصادية)، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، والدراسة النظرية، وإعداد أداة الدراسة، وتفسير النتائج.

الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية.

- ١- منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبته لهذه الدراسة وأهدافها، وتم استخدامه في وصف موضوع الدراسة، وتحليل أدياتها، واستعراض الدراسات السابقة، ووصف مجتمع وعينة الدراسة، وتوصيف إجراءات بناء الأداة، وتحليل البيانات ثم العمل على تفسيرها والوصول إلى الاستنتاجات (العساف، ٢٠١٦).
- ٢- مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية (وكلاء جامعة-عمداء عمادات مساندة- عمداء كليات- وكلاء كليات- رؤساء أقسام) في جامعة الملك خالد والبالغ عددهم بناءً على آخر إحصائية لعام ١٤٤٤هـ (٢٥٣) ما بين ذكور وإناث (إدارة البيانات واتخاذ القرار، ١٤٤٤هـ).

٣- عيّنة الدِّراسة: اعتمدت الدِّراسة على العيّنة العشوائيّة، وتم تحديد حجمها بناءً على المعادلة التالية: (krejcie & Morgan ,1970,pp.607-610):

$$S = \frac{X2NP (1-P)}{d2 (N-1) + X2P (1-P)}$$

وبتطبيق المعادلة تبين أن حجم العينة يجب ألا يقل عن (١٥٢) مفردة، وتم نشر الاستبانة إلكترونياً، وتم جمع (١٥٥) استجابة.

٤- أداة الدِّراسة: تم الاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت من أربعة أبعاد: البعد الأول: مُتطلّبات تنمية اليقظة التكنولوجيّة بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة.

البعد الثاني: مُتطلّبات تنمية اليقظة البيئيّة بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة.

البعد الثالث: مُتطلّبات تنمية اليقظة التنافسيّة بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة.

البعد الرابع: مُتطلّبات تنمية اليقظة الاقتصاديّة بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة.

٥- صدق وثبات الأداة:

أ- الصدق الظاهري: تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على (١١) من المحكمين والخبراء في الإدارة والقيادة التربويّة؛ لإبداء رأيهم حول فقراتها، والحكم على صدق الأداة، وتم التعديل بناءً على ما أجمعت عليه أكثر الآراء.

ب- الصدق البنائي للأداة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي (البنائي) للاستبانة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكليّة للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وارتباط البعد بالأداة بشكل عام.

جدول (١) معامل الارتباط بين العبارات ودرجة البعد التي وردت فيه، وارتباط البعد بالأداة بشكل عام، عدد العينة (٢٥) فرداً

اليقظة الاقتصادية		اليقظة التنافسية		اليقظة البيئية		اليقظة التكنولوجية		الأبعاد
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	
**٨٤١.	٢٦	**٧٩١.	١٨	**٨٢٦.	١٠	**٦٥٣.	١	استبانة مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
**٨٣٣.	٢٧	**٩١٢.	١٩	**٧٨٣.	١١	**٨٢٠.	٢	
**٨٣٩.	٢٨	**٧٨٢.	٢٠	**٦٦١.	١٢	**٦٨٠.	٣	
**٨٠٢.	٢٩	**٩٤٣.	٢١	**٨٢٢.	١٣	**٧٤٢.	٤	
**٨٥٢.	٣٠	**٨٥٨.	٢٢	**٨٥٩.	١٤	**٦٧٢.	٥	
**٧٩٨.	٣١	**٨٤٤.	٢٣	**٧٠١.	١٥	**٦٥٧.	٦	
**٦٩١.	٣٢	**٨٩٥.	٢٤	**٧٤٦.	١٦	**٧٢٦.	٧	
		**٧٣٩.	٢٥	**٨٢٧.	١٧	**٨٢٠.	٨	
						**٦٩٩.	٩	
	**٩٥٣.	**٩٦٧.		**٩٢٥.		**٩٣٩.		معامل ارتباط البعد بالأداة بشكل عام

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت بين $r = (٠,٦٥٣)$ كأدنى قيمة ارتباط وبين $r = (٩٤٣,٠)$ كأعلى قيمة ارتباط، كما حققت جميع أبعاد الأداة معاملات ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت بين $r = (٠,٩٢٥)$ كأدنى قيمة ارتباط وبين $r = (٠,٩٦٧)$ كأعلى قيمة ارتباط. وهذه المؤشرات الإحصائية تدل على تمتع استبانة مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ج- ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك وفق الآتي:

جدول (٢) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

معامل الثبات للأداة بشكل عام	معامل الثبات للبعد	الأبعاد الفرعية	المحور
٠,٩٧٤	٠,٩٠٦	اليقظة التكنولوجية	متطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد.
	٠,٩٢٧	اليقظة البيئية	
	٠,٩٥٦	اليقظة التنافسية	
	٠,٩٣٣	اليقظة الاقتصادية	

تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ في ضوء استجابات مقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضَّح بالجدول رقم (٢)، حيث يتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ في الأداة بشكل عام (٠,٩٧٤)، وتراوحت في كلِّ بُعدٍ من أبعاده الفرعية بين (٠,٩٠٦)، و (٠,٩٥٦)، وتوضَّح النتائج السابقة أن استبانة مُتطلَّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات؛ مما يُشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

٦- الأساليب الإحصائية:

لتحديد طول الخلايا للمقياس الخماسي المستخدم في أبعاد الدراسة؛ تم حساب المدى (٥-١) = ٤، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح، أي (٤/٥) = ٠,٨، وتم تحديد محكَّات درجة الموافقة للمقياس كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح درجات الموافقة على المقياس

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي للعبارة - البعد	الفئة
منخفضة جداً	من ١ إلى ١,٨٠	الأولى
منخفضة	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	الثانية
متوسطة	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	الثالثة

الفترة	المتوسط الحسابي للعبارة - البعد	درجة الموافقة
الرابعة	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	كبيرة
الخامسة	من ٤,٢١ إلى ٥	كبيرة جدًا

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- ١- التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد الاستجابات تجاه عبارات الأداة.
- ٢- المتوسط الحسابي (Weighted Mean)؛ لتحديد استجابات العينة نحو أبعاد الأداة.
- ٣- حساب الانحراف المعياري (standard Deviation)؛ لتحديد مدى ترابط آراء (استجابات) العينة لكل عبارة من عبارات أبعاد الدراسة، ولكل بُعد عن متوسطها الحسابي.
- ٤- حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- ٥- حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية

إجابة السؤال الأول: ما متطلبات تنمية اليقظة التكنولوجية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

جدول رقم (٤) إجابات أفراد الدراسة حول متطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد (البعد الأول):
اليقظة التكنولوجية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط والانحراف المعياري والنسب:

الترتيب	الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الموقف								العبارات		
				منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		كبيرة			كبيرة جداً	
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		%	ك
١	كبيرة	٠,٨٢١	٣,٩٢	-	-	٤,٥	٧	٢٤,٥	٣٨	٤٥,٨	٧١	٢٥,٢	٣٩	الاهتمام بالتعليم الذاتي المعتمد على التقنية.
٢	كبيرة	٠,٩٤١	٣,٨٣	٠,٦	١	٩	١٤	٢٣,٢	٣٦	٤٢,٣	٦٤	٢٥,٨	٤٠	الاهتمام بالأمن السيبراني والمعلوماتي.
٣	كبيرة	٠,٨١٨	٣,٧٧	-	-	٥,٨	٩	٢٩,٧	٤٦	٤٥,٨	٧١	١٨,٧	٢٩	حماية برامجها

الترتيب	الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الموقف										العبارات
				منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
														وخدماتها ضد أي تقليد.
٤	كبيرة	٠,٧٩٦	٣,٦٨	-	-	٩,٧	١٥	٢٣,٢	٣٦	٥٦,١	٨٧	١١,٠	١٧	التطوير لنظام معلومات يتميز بكفاءة في تخزين وتصنيف واسترجاع وتحديث البيانات والمعلومات.
٥	كبيرة	٠,٨١٧	٣,٦٦	-	-	٥,٢	٨	٤٠,٦	٦٣	٣٧,٤	٥٨	١٦,٨	٢٦	السعي لتحقيق براءة اختراع في المجال التكنولوجي.
٦	كبيرة	٠,٨٩٩	٣,٦٦	-	-	١١,٠	١٧	٢٩,٧	٤٦	٤١,٣	٦٤	١٨,١	٢٨	التطوير لتقنياتها المستخدمة قياساً بالمنافسين.
٧	كبيرة	٠,٨٠٦	٣,٦٣	٠,٦	١	٥,٢	٨	٣٨,١	٥٩	٤٢,٦	٦٦	١٣,٥	٢١	العمل على توفير قاعدة بيانات شاملة وكافية ومناحة للوحدات والكليات والأقسام المختلفة.
٨	كبيرة	٠,٨٧٣	٣,٤٩	٠,٦	١	١١,٠	١٧	٣٩,٤	٦١	٣٦,٨	٥٧	١٢,٣	١٩	المراقبة باستمرار للتطورات العلمية والتكنولوجية في مختلف تخصصاتها.
٩	متوسطة	٠,٨٨٩	٣,٣٩	-	-	١٦,١	٢٥	٤٠,٦	٦٣	٣١,٦	٤٩	١١,٦	١٨	المتابعة باستمرار لتطور الاختراعات في مختلف ميادينها.
	كبيرة	٠,٦١٣٣١	٣,٦٧٠٣											البعد بشكل عام

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

جاءت العبارة "الاهتمام بالتعليم الذاتي المعتمد على التقنية" بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة في مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الأول (اليقظة التكنولوجية)، بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٨٢١). وتُفسّر هذه النتيجة بأهمية التعليم الذاتي إلكترونيًا، ويشمل ذلك كلّ ما يتم الاستفادة منه تقنيًا في العملية التعليمية، سواء المكتبة الرقمية، والدورات (عن بُعد) متزامنة أو غير متزامنة.. وغيرهما؛ حيث يُساعد التعليم الذاتي على تطوير كفاءات منسوبي الجامعة.

في حين جاءت العبارة "الاهتمام بالأمن السيبراني والمعلوماتي" بالمرتبة الثانية بين درجات مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الأول (اليقظة التكنولوجية)، بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠,٩٤١). وتُفسّر هذه النتيجة بأن الاهتمام بالأمن السيبراني والمعلوماتي يُعدّ من المتطلّبات المهمّة لتحقيق اليقظة التكنولوجية في جامعة الملك خالد؛ نظرًا لأن الأمن السيبراني في الأوقات الأخيرة قد حظي بأهمية كبيرة في جميع المجالات، فمن شأنه أن يحافظ على البيانات والمعلومات الخاصة بالجامعة، ويحمي الجامعة من الاختراق أو فقدان أيّ بيانات تكون في حاجة إليها.

وجاءت العبارتان: "المراقبة باستمرار للتطورات العلمية والتكنولوجية في مختلف تخصصاتها" و"المتابعة باستمرار لتطوّر الاختراعات في مختلف ميادينها" بالمرتبتين الأخيرتين، ولعل ذلك لأن أفراد العينة يرون أن المتطلّبات الأخرى أكثر أولويةً منهما في تحقيق اليقظة التكنولوجية.

وبلغ المتوسط الحسابي لبعد اليقظة التكنولوجية (٣,٦٧)، وبلغ الانحراف المعياري (٠,٦١٣٣١)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تُشير إلى أهمية هذه المتطلّبات بدرجة (كبيرة): أي إن أفراد الدّراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهمية مُتطلّبات تنمية اليقظة التكنولوجية كبعد أساسي من أبعاد اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠٢١) التي توصّلت إلى أن اليقظة التكنولوجية بجامعة الملك خالد جاءت مرتفعةً بشكل عام؛ مما يدل على وعي العينة بأهمية اليقظة التكنولوجية ومتطلّباتها.

إجابة السؤال الثاني: ما مُتطلّبات تنمية البقطة البيئية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

جدول رقم (٥) إجابات أفراد الدّراسة حول تشخيص مُتطلّبات تنمية البقطة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد (البعد الثاني: البقطة البيئية)، مُرتبة تنازلياً حسب المتوسط والانحراف المعياري والنسب:

الترتيب	الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الموقف								العبارات			
				منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		كبيرة				كبيرة جداً	
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			%	ك
١	كبيرة	٠,٧٢٥	٣,٩٨	-	-	-	-	٢٧,١	٤٢	٤٧,٧	٧٤	٢٥,٢	٣٩	المبادرة في تطوير البرامج التعليمية وفقاً لحاجة المجتمع.	١٥
٢	كبيرة	٠,٧٦١	٣,٩٠	-	-	٣,٢	٥	٢٢,٥	٣٥	٥٤,٨	٨٥	١٩,٤	٣٠	تكوين علاقات استراتيجية مع القطاعات التنموية بالمجتمع.	١٢
٣	كبيرة	٠,٨٢٧	٣,٨٧	-	-	٤,٥	٧	٢٧,٧	٤٣	٤٣,٩	٦٨	٢٣,٩	٣٧	رصد تأثير مخرجات الجامعة على القطاعات التنموية بالمجتمع.	١٣
٤	كبيرة	٠,٩٥٨	٣,٨٧	٤,٥	٧	-	-	٢٥,٨	٤٠	٤٣,٢	٦٧	٢٦,٥	٤١	الاهتمام بالأماكن الأثرية التاريخية.	١٧
٥	كبيرة	١,٠٠٢٢	٣,٨٥	-	-	١,٩	٣	٣٨,١	٥٩	٣٢,٩	٥١	٢٧,١	٤٢	استثمار الموقع الجغرافي السياحي للجامعة.	١٦
٦	كبيرة	٠,٨٣٢	٣,٧٩	-	-	٣,٩	٦	٣٣,٥	٥٢	٤١,٩	٦٥	٢٠,٦	٣٢	التواصل باستمرار مع مختلف المؤسسات والهيئات المجتمعية لتبادل الآراء والخبرات.	١١

الموقف												العبارات			
الترتيب	الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		كبيرة				كبيرة جداً	
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			%	ك
٧	كبيرة	٠,٨١٢	٣,٧٧	-	-	٥,٢	٨	٣١,٦	٤٩	٤٤,٥	٦٩	١٨,٧	٢٩	مراعاة التغييرات الحادثة في ثقافة المجتمع.	١٤
٨	كبيرة	٠,٩٥٢	٣,٧٢	٠,٦	١	٩,٠	١٤	٣٢,٣	٥٠	٣٤,٢	٥٣	٢٣,٩	٣٧	تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تُناقش القضايا المجتمعية المختلفة.	١٠
	كبيرة	٠,٦٧٢٦٨	٣,٨٤٣٧٥											البعد بشكل عام	

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

جاءت العبارة "المبادرة في تطوير البرامج التعليمية وفقاً لحاجة المجتمع" بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة في مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الثاني (اليقظة البيئية)، بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٧٢٥). وتُفسّر هذه النتيجة بأهمية مراعاة حاجة المجتمع عند تطوير البرامج التعليمية؛ لأن المجتمع هو مَنْ يستفيد من تلك البرامج، فإذا تم تطوير البرامج وفقاً لحاجة المجتمع، ستشهد الجامعة إقبالاً كبيراً من قِبل أفراد المجتمع، وسيزيد ذلك من مكانة الجامعة وحصولها على الريادة والجودة في مجال التعليم.

في حين جاءت العبارة "تكوين علاقات استراتيجية مع القطاعات التنموية بالمجتمع" بالمرتبة الثانية بين درجات مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الثاني (اليقظة البيئية)، بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، وانحراف معياري (٠,٧٦١). وتُفسّر هذه النتيجة بأهمية التعاون مع القطاعات التنموية بالمجتمع لتحقيق اليقظة البيئية والاطّلاع على كل ما هو جديد في المجتمع، فتكوين الجامعة لعلاقات استراتيجية مع القطاعات التنموية سيُسهم في تحقيق دور فاعل للجامعة في خدمة المجتمع.

وجاءت العبارتان "مراعاة التغييرات الحادثة في ثقافة المجتمع" و"تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تناقش القضايا المجتمعية المختلفة" بالمرتبتين الأخيرتين وبدرجة كبيرة أيضاً في مُتطلّبات تحقيق (اليقظة البيئية)، وقد يُفسّر ذلك بأن الاهتمام بالبرامج التعليمية، وتكوين علاقات استراتيجية مع القطاعات التنموية، والاهتمام بالموقع الجغرافي للجامعة وما يرتبط به من جعل المنطقة بأجوائها الجميلة منطقةً سياحيةً، والاهتمام بالأماكن الأثرية؛ كل ذلك أوحى في تحقيق اليقظة البيئية للجامعة وتفعيل دورها بشكل أكبر في خدمة المجتمع.

وبلغ المتوسط الحسابي لبعد اليقظة البيئية (3,8437)، وبلغ الانحراف المعياري (0,67268)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تُشير إلى أن أفراد عينة الدراسة؛ موافقون بدرجة كبيرة على وجود مجموعة من المتطلّبات لتنمية اليقظة البيئية كبعد أساسي من أبعاد اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضويان (2022) التي توصّلت إلى أهمية مُتطلّبات اليقظة البيئية في تحقيق اليقظة الاستراتيجية، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشربيني والحارثي (2022) التي توصّلت إلى أنّ من مرتكزات أهداف جامعة الملك خالد تعزيز المشاركات في خدمة المجتمع، مما يُشير ذلك إلى أن متطلبات اليقظة البيئية توافقت مع أهداف جامعة الملك خالد.

إجابة السؤال الثالث: ما مُتطلّبات تنمية اليقظة التنافسية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

جدول رقم (6) إجابات أفراد الدراسة حول تشخيص مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد (البعد الثالث: اليقظة التنافسية) مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسط والانحراف المعياري والنسب:

رقم العبارة	العبارات	الموقف													
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً		الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب	
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
18	المقارنة بين مستوى أدائها ومستوى أداء الجامعات المنافسة لها.	58	37,4	50	32,3	39	25,2	5	3,2	3	1,9	4,00	1,032	كبيرة	1

رقم العبارة	العبارات	الموقف													
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
١٩	السعي لتطوير خدماتها وبرامجها بشكل مستمر للحفاظ على مميزات التنافسية.	٤٥	٣٤,٨	٦٢	٤٠,٠	٣٥	٢٢,٦	٦	٣,٩	٧	٤,٥	٣,٨٥	١,٠٤١	كبيرة	٢
٢٤	استكشاف واستثمار الفرص التنافسية بسرعة.	٣٨	٢٤,٥	٧١	٤٥,٨	٣٠	١٩,٤	١١	٧,١	٥	٣,٢	٣,٨١	١,٠٢٢	كبيرة	٣
٢٢	المتابعة باستمرار لأنشطة الجامعات العالمية.	٣٧	٢٣,٩	٦٠	٣٨,٧	٥٠	٣٢,٣	٤	٢,٦	٤	٢,٦	٣,٧٩	٠,٩٧٢	كبيرة	٤
٢١	التعريف على المنافسين الحاليين والمحتملين للجامعة.	٣٣	٢١,٣	٧٤	٤٧,٧	٣٣	٢١,٣	٩	٥,٨	٦	٣,٨	٣,٧٧	٠,٩٩٤	كبيرة	٥
٢٠	الاستفادة من خبرات الجامعات المنافسة في تطوير الأداء داخلها.	٢٧	١٧,٤	٧٤	٤٧,٧	٤٣	٢٧,٧	٥	٣,٢	٦	٣,٨	٣,٧٢	٠,٩٤٠	كبيرة	٦
٢٥	رصد إمكانات الجامعات المنافسة وقدراتها المختلفة والاستعداد لها.	٣٤	٢١,٩	٦٧	٤٣,٢	٣٧	٢٣,٩	١٠	٦,٥	٧	٤,٥	٣,٧٢	١,٠٢٤	كبيرة	٧
٢٣	قياس درجة التهديد التي يفرضها المنافس الحالي أو المرتقب.	٣٤	٢١,٩	٦٠	٣٨,٧	٤١	٢٦,٥	١٣	٨,٤	٧	٤,٥	٣,٦٥	١,٠٥٤	كبيرة	٨
	البعد بشكل عام											٣,٧٨٨٧	٠,٨٥٤٣٠	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

جاءت العبارة: "المقارنة بين مستوى أدائها ومستوى أداء الجامعات المنافسة لها" بالمرتبة الأولى، بدرجة كبيرة في مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الثالث (اليقظة التنافسيّة)، بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، وانحراف معياري (١,٠٣٢)، وتُفسّر هذه النتيجة بأهمية العمل على مراجعة مستواها ومستوى باقي الجامعات المنافسة لها؛ لتطوير نفسها، والوقوف على نقاط القوى التي تتمتع بها كمطلب رئيس لتحقيق اليقظة التنافسيّة.

وجاءت العبارة "السعي لتطوير خدماتها وبرامجها بشكل مستمر للحفاظ على مميزاتا التنافسيّة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، بانحراف معياري (١,٠٤١)، وتُفسّر هذه النتيجة بأهمية قيام الجامعة على تطوير خدماتها وبرامجها بشكل مستمر للبقاء في وُضْع المنافسة مع الجامعات الأخرى.

في حين جاءت العبارتان "رصد إمكانات الجامعات المنافسة وقدراتها المختلفة والاستعداد لها" و"قياس درجة التهديد التي يفرضها المنافس الحالي أو المرتقب" بالمرتبتين الأخيرتين، وبدرجة كبيرة أيضاً في مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الثالث (اليقظة التنافسيّة)، ولعلّ هنا يرى أفراد عينة الدّراسة التركيز على التطوير واستثمار الفرص أفضل من رُصد إمكانات الجامعات المنافسة، وقياس درجة التهديدات في تحقيق اليقظة التنافسيّة.

وبلغ المتوسط الحسابي لُبعد اليقظة التنافسيّة في محور مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد (٣,٧٨٨٧)، وبلغ الانحراف المعياري (٠,٨٥٤٣٠)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تُشير إلى أن أفراد الدّراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود مجموعة من المتطلّبات لتحقيق اليقظة التنافسيّة كبعد أساسي من أبعاد اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضويان (٢٠٢٢) التي توصّلت إلى أهمية مُتطلّبات اليقظة التنافسيّة في تحقيق اليقظة الاستراتيجية.

إجابة السؤال الرابع: ما مُتطلبات تنمية اليقظة الاقتصادية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

جدول رقم (٧) إجابات أفراد الدراسة حول تشخيص مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد (البعد الرابع: اليقظة الاقتصادية) مُرتبة تنازلياً حسب المتوسط والانحراف المعياري والنسب:

رقم العبارة	العبارات	الموقف													
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
٢٧	الاهتمام بالتمويل الذاتي والاقتصاد المعرفي.	٦٤	٤١,٣	٥٧	٣٦,٨	٢٦	١٦,٨	٨	٥,٢	-	-	٤,١٤	٠,٨٦٦	كبيرة	١
٢٩	ترشيد الإنفاق وتخفيض المرد المالي.	٥٨	٣٧,٤	٥٣	٣٤,٢	٣٦	٢٣,٢	٨	٥,٢	-	-	٤,٠٤	٠,٨٩٣	كبيرة	٢
٢٦	المشاركة في استثمار مشروع تطوير عسير (قمم وشيم).	٤٤	٢٨,٤	٧٢	٤٦,٥	٣٢	٢٠,٦	٧	٤,٥	-	-	٣,٩٩	٠,٨٢٢	كبيرة	٣
٢٨	تعزيز الشراكة البيئية مع القطاع الخاص.	٣٧	٢٣,٩	٨٥	٥٤,٨	٢٦	١٦,٨	٧	٤,٥	-	-	٣,٩٨	٠,٧٦٨	كبيرة	٤
٣٠	اعتماد أدوات معاصرة في تسويق منتجاتها.	٤٣	٢٧,٧	٧٥	٤٨,٤	٢٨	١٨,١	٩	٥,٨	-	-	٣,٩٨	٠,٨١٠	كبيرة	٥
٣٢	تقديم برامجها المدفوعة بأقل التكاليف لتحقيق ميزة التكلفة الأقل.	٢٩	١٨,٧	٦٦	٤٢,٦	٥٥	٣٥,٥	٥	٣,٢	-	-	٣,٧٧	٠,٨٠٩	كبيرة	٦
٣١	وضع	٣٠	١٩,٤	٦٤	٤١,٣	٥١	٣٢,٩	١٠	٦,٤	-	-	٣,٧٤	٠,٨١٩	كبيرة	٧

رقم العبارة	العبارات	الموقف													
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
	استراتيجيات مختلفة لكل فئة من المستفيدين.														
	البعد بشكل عام												كبيرة	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

جاءت العبارة "الاهتمام بالتمويل الذاتي والاقتصاد المعرفي" بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة في مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الرابع (اليقظة الاقتصادية)، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وانحراف معياري (٠,٨٦٦). وتُفسر هذه النتيجة بضرورة توفير مشروعات ذاتية كالب برامج الدراسية لتحقيق الجامعة منها الاكتفاء الذاتي من التمويل؛ لأنه إذا تمتعت الجامعة بميزة التمويل الذاتي بقيت لفترات طويلة على قمة الجامعات وضمنت المنافسة والبقاء على القمة.

في حين جاءت العبارة "ترشيد الإنفاق وحُفُص الهدر المالي" بالمرتبة الثانية بين درجات مُتطلبات تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد في البعد الرابع (اليقظة الاقتصادية)، بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وانحراف معياري (٠,٨٩٣). وتُفسر هذه النتيجة بضرورة وضع ميزانية مالية وحُطّة مالية محكمة لترشيد الإنفاق وحُفُص الهدر المالي؛ فيُعد ترشيد الإنفاق وحُفُص الهدر المالي من النقاط المهمة لتحقيق اليقظة الاقتصادية ومن ثم اليقظة الاستراتيجية.

وجاءت العبارتان: "تقديم برامجها المدفوعة بأقل التكاليف لتحقيق ميزة التكلفة الأقل"، "وضع استراتيجيات مختلفة لكل فئة من المستفيدين"، في المرتبتين الأخيرتين ولعل العينة ترى بأن ذلك أقل أهمية من التمويل الذاتي وترشيد الإنفاق واستثمار مشروع تطوير عسير (قمم وشيم) في تحقيق اليقظة الاقتصادية.

وبلغ المتوسط الحسابي لبعد اليقظة الاقتصادية (٣,٩٤٨٦)، وبلغ الانحراف المعياري (٠,٦٦٧٧)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تُشير إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود مجموعة من المتطلبات لتنمية اليقظة الاقتصادية كبعد

أساسي من أبعاد اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشربيني والحارثي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن أهداف جامعة الملك خالد تركز على دعم التميز المؤسسي وتنمية الموارد المالية، مما يشير ذلك إلى أن متطلبات اليقظة الاقتصادية توافقت مع أهداف جامعة الملك خالد.

إجابة السؤال الرئيس: ما الرؤية المقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد؟

للإجابة عن هذا السؤال سوف يتم تقديم رؤية مقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد؛ بناءً على الدراسة النظرية والدراسة الميدانية، وسوف يتضمن ذلك: توضيح هدف الرؤية المقترحة، ومنطلقاتها، ومكوناتها، ومطلبات تحقيقها.

١- هدف الرؤية المقترحة: تحدف الرؤية المقترحة إلى تنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة

الملك خالد؛ لمواكبة التغييرات المحيطة بالبيئة الجامعية، بما يساعد الجامعة على مواجهة التحديات والتعامل معها.

٢- منطلقات الرؤية المقترحة:

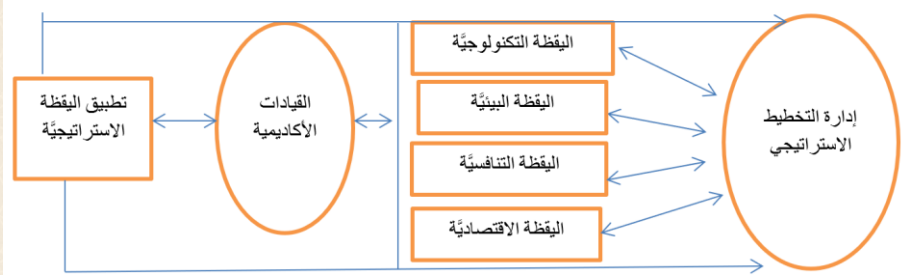
- وجود (٥) جامعات سعودية على الأقل من ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية بحلول عام ٢٠٣٠.

- تلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل عن طريق تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة للملائمة لاحتياجات سوق العمل (برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠، ص ٦٢-٦٣).

- تحقيق الكفاءة المالية للجامعات والبحث عن مصادر تمويل متنوعة مستدامة، وذلك من خلال برامج الأوقاف، والسماح للجامعات بتأسيس الشركات الاستثمارية لتنمية مواردها المالية.

- الأدوار الجديدة المتطلبة من الجامعات في نظام الجامعات الجديد.

٣- مكونات وأبعاد الرؤية المقترحة:



شكل (١): الرؤية المقترحة لتحقيق اليقظة الاستراتيجية (من إعداد الباحثة)

أ- إدارة التخطيط الاستراتيجي:

وهي إدارة تتبع لوكالة التطوير والجودة بالجامعة، من مهامها: إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة، ومتابعة برامج المبادرات التنفيذية، وكتابة التقارير نصف السنوية عن سير الخطة الاستراتيجية، وفي ضوء اليقظة الاستراتيجية يُتوقع أن تقوم أيضاً بالآتي:

- دراسة البيئة الداخليّة والخارجيّة.
- استطلاع آراء المستفيد الداخلي والخارجي عن الخدمات المقدّمة، واقتراح ما يتم تطويره.
- نشر ثقافة اليقظة الاستراتيجية في الجامعة.
- مشاركة القيادات الأكاديمية في تحديد مُتطلّبات تنمية اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجيّة-اليقظة البيئيّة- اليقظة التنافسيّة- اليقظة الاقتصاديّة).

• اليقظة التكنولوجية:

- الاهتمام بالتعليم الذاتي المعتمد على التقنية.
- الاهتمام بالأمن السيبراني والمعلوماتي.
- حماية برامجها وخدماتها ضد أيّ تقليد.
- التطوير لنظام معلومات يتميز بكفاءة في تخزين وتصنيف واسترجاع وتحديث البيانات والمعلومات.

- السعي لتحقيق براءة اختراع في المجال التكنولوجي.
- التطوير لتقنياتها المستخدمة قياساً بالمنافسين.
- العمل على توفير قاعدة بيانات شاملة وكافية ومتاحة للوحدات والكليات والأقسام المختلفة.

- المراقبة باستمرار للتطورات العلمية والتكنولوجية في مختلف تخصصاتها.
- المتابعة باستمرار لتطور الاختراعات في مختلف ميادينها.

• اليقظة البيئية:

- المبادرة في تطوير البرامج التعليمية وفقاً لحاجة المجتمع.
- تكوين علاقات استراتيجية مع القطاعات التنموية بالمجتمع.
- رصد تأثير مخرجات الجامعة على القطاعات التنموية بالمجتمع.
- الاهتمام بالأماكن الأثرية التاريخية.
- استثمار الموقع الجغرافي السياحي للجامعة.
- التواصل باستمرار مع مختلف المؤسسات والهيئات المجتمعية لتبادل الآراء والخبرات.
- مراعاة التغييرات الحادثة في ثقافة المجتمع.
- تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تُناقش القضايا المجتمعية المختلفة.

• اليقظة التنافسية:

- المقارنة بين مستوى أدائها ومستوى أداء الجامعات المنافسة لها.
- السعي لتطوير خدماتها وبرامجها بشكل مستمر للحفاظ على مميزات التنافسية.
- استكشاف واستثمار الفرص التنافسية بسرعة.
- المتابعة باستمرار لأنشطة الجامعات العالمية.
- التعرف على المنافسين الحاليين والمحتملين للجامعة.
- الاستفادة من خبرات الجامعات المنافسة في تطوير الأداء داخلها.

- رصد إمكانات الجامعات المنافسة وقدراتها المختلفة والاستعداد لها.
- قياس درجة التهديد التي يفرضها المنافس الحالي أو المرتقب.
- **اليقظة الاقتصادية:**

- الاهتمام بالتمويل الذاتي والاقتصاد المعرفي.
- ترشيد الإنفاق وحُفْض الهُدْر المالي.
- المشاركة في استثمار مشروع تطوير عسير (فِمْم وشِيم).
- تعزيز الشراكة البيئية مع القطاع الخاص.
- اعتماد أدوات معاصرة في تسويق منتجاتها.
- تقديم برامجها المدفوعة بأقل التكاليف لتحقيق ميزة التكلفة الأقل.
- وُضْع استراتيجيات مختلفة لكل فئة من المستفيدين.

ب- القيادات الأكاديمية:

وهم أعضاء هيئة التدريس الذين تولّوا مناصب قيادية في جامعة الملك خالد، سواء في إدارات الجامعة أو في كلياتها، والذين من خلالها يتم التنبؤ لليقظة الاستراتيجية، سواء كانت تكنولوجية أو بيئية أو تنافسية أو اقتصادية؛ ومن ثم الرفع إلى إدارة التخطيط الاستراتيجي بالجامعة.

ج- تطبيق اليقظة الاستراتيجية:

الاستهداف: تقوم القيادات الأكاديمية بتحديد الاحتياج الحقيقي من المعلومات، وتحديد المصادر التي يمكن جمع المعلومات منها، وكيفية الوصول إليها، وكيفية تعقب المعلومات.

جمع المعلومات: -أو التعقب- وهي المرحلة التي يتم فيها الحصول على معلومات اليقظة الاستراتيجية.

تحليل المعلومات: وتقوم القيادات الأكاديمية في هذه المرحلة بتصنيف المعلومات وفرزها، واستخلاص مادة معلوماتية تكون مدخلاً مهماً لعملية التوقع، ويتم بعد ذلك تخزين المعلومات في ملفات مُفهرسة وموثقة ليتم الرجوع إليها بسهولة عند الطلب.

نشر المعلومات: ويتم من خلال هذه المرحلة وضع المعلومات والمعرفة الناتجة عن المرحلتين السابقتين في متناول المستخدمين المسؤولين عن اتخاذ القرارات الاستراتيجية؛ للاستفادة من ذلك في وضع الخطط الاستراتيجية، ودراسة البيئة الداخلية والخارجية، وتحديد الفرص، والتهديدات، ونقاط الضعف، ونقاط القوة؛ ووضع الاستراتيجيات المناسبة في التعامل معها.

٤- متطلبات تحقيق الرؤية المقترحة:

- توفير بيئة ماديّة مناسبة للعمل (أجهزة رصد التغييرات الداخليّة والخارجيّة، مخازن تقنية للبيانات والمعلومات، وسائل متطورة لنشر المعلومات .. وغيرها).
- توفير بيئة معنويّة، وما يتضمنه ذلك من المناخ التنظيمي الجيد الذي يتوقّف على مهارات القيادات الأكاديمية.
- حث القيادات الأكاديمية على إشراك أعضاء هيئة التدريس في تحديد عناصر اليقظة الاستراتيجية وجوانبها.
- وضع جوائز تحفيزية للقيادات الأكاديمية المبادرة في تنمية اليقظة الاستراتيجية.

التوصيات

- نشر ثقافة اليقظة الاستراتيجية من خلال المنشورات، والندوات، والدورات .. وغيرها.
- تكوين وحدة خاصّة باليقظة الاستراتيجية في إدارة التخطيط الاستراتيجي.
- الأخذ بالرؤية المقترحة من قبل صنّاع القرار في الجامعات.

المقترحات:

- دور اليقظة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسيّة بجامعة الملك خالد.
- اليقظة الاستراتيجية: مدخل لتطوير التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية.
- اليقظة الاقتصاديّة كأحد أبعاد اليقظة الاستراتيجية: مدخل لتنمية التمويل الذاتي بالجامعات.

المراجع

المراجع العربية:

- الأكلبي، عايض شافي. (٢٠١٩). علاقة بين اليقظة الاستراتيجية وحوكمة الجامعات السعودية وفق مضامين رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: دراسة تطبيقية على جامعة شقراء. مجلة جامعة شقراء، ١٢، ١-٣٦.
- إدارة البيانات واتخاذ القرار (١٤٤٤هـ). جامعة الملك خالد.
- برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)، مجلس الاقتصاد والتنمية.
- بلحاج، مريم. (٢٠١٢). اليقظة الاستراتيجية ضرورة حتمية للاستمرار في البيئة المعاصرة. رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت.
- حليمي، لامية؛ دروازي، ياسمين. (٢٠١٧). الاستراتيجية في خلق الميزة التنافسية. مجلة أبعاد اقتصادية، جامعة احمد بوقرة بومرداس - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ٧٤، ٦٠-٧٥.
- الديب، سامر كمال. (٢٠١٢). مدى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وضعوباتها وسبل تنميتها. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- رملي، حمزة. (٢٠١٤). دراسة استطلاعية حول واقع اليقظة الاستراتيجية في مؤسسات صناعة الأدوية بقسنطينة. مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، ٢٤.
- زرقين، عبود، مدفوني فيروز، وتقرات يزيد. (٢٠١٤). نظام اليقظة الاستراتيجية كأداة لإحداث التغيير بالمؤسسة. المؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير. مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح عمان، ١ - ١٦.
- الزهيري، إبراهيم عباس. (٢٠١٨). اليقظة الاستراتيجية: مدخل لإدارة التميز لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التعليمية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج٥٢، ١-٣٩.
- سفر، منال عبد الرحمن. (٢٠٢١). اليقظة الاستراتيجية في ضوء تحليل (PESTEL) بجامعة أم القرى وعلاقتها بفعالية تدريب قياداتها الأكاديمية. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، ٢٨٤، ٦٨٢-٧١٧.
- الشريبي، غادة حمزة؛ الحارثي، عبد الرحمن محمد. (٢٠٢٢). تصورات منسوبي جامعة الملك خالد عن الدور التربوي لوقف الجامعة في دعم أهدافها، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٧٥٤، ٨٢-١٠١.
- صلاح الدين، نسرين صالح. (٢٠٢٠). ممارسات اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٤٤ (٤)، ١٧٧-٢٦٠.
- الضويان، حصة عبد المحسن. (٢٠٢٢). اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاة للدراسات والأبحاث، ١ (١١)، ٢٢٤-٢٤٢.

العتيبي، تركي بن كديميس؛ والقحطاني، غادة بنت فهد بن عبد الله (٢٠١٥). اليقظة الاستراتيجية وأثرها على الأداء في مؤسسات التعليم العالي. دراسات عربية وإسلامية، جمعية الثقافة من أجل التنمية-مركز دراسات التراث وتحقيق المخطوطات، ٦ (١٣)، ٧٥-٢٤٢.

عزوز، علي صلاح الدين؛ فلاق، صليحة. (٢٠١٠). دور اليقظة الاستراتيجية في تنمية الميزة التنافسية للمؤسسة وواقعها في الجزائر. الملتقى الدولي الرابع (المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية)، نوفمبر، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، ١-١٧.

العساف، أحمد عبد المحسن (٢٠٠٢). مهارات القيادة وصفات القائد. الرياض: مكتبة العبيكان.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عطية، أفكار. (٢٠١٧). تطوير الممارسات الإدارية لقيادات جامعة الإسكندرية في ضوء مفهوم اليقظة الاستراتيجية. مجلة الدراسات التربوية الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٣ (١)، ٧٩٣-٩٠٣.

محمد، عبد الرحمن حسن. (٢٠٢١). دور اليقظة التكنولوجية في تحقيق تميز الأداء بالجامعات السعودية: منظور استراتيجي بالتطبيق على جامعة الملك خالد. مجلة الدراسات الاقتصادية والإدارية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٩ (٤)، ٧٥-٩٨.

الهاجري، عبد العزيز. (٢٠١٧). التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية ٢٠٣٠. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، المعقد في الفترة ١١-١٢ يناير، جامعة القصيم، ٨١-٩٣.

هاشم، نحلة عبد القادر؛ ناصف، مرفت صالح. (٢٠١٧). القيادة الجامعية واليقظة الاستراتيجية. المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرون: قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٧-٢٠٦.

هندي، هندي عبد الله. (٢٠٢٠). اليقظة الاستراتيجية نحو استشراف مستقبل مؤسسات المكتبات والمعلومات: دراسة استشرافية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، ٢ (٧)، ١١١-١٢٧.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Aklabi, Ayed Shafi. (2019). A Relationship between Strategic Vigilance and the Governance of Saudi Universities According to the Contents of the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030: An Empirical Study on Shaqra University. Shaqra University Journal, 12.1-36.
- Data Management and Decision Making (1444 AH). King Khalid University.
- National Transformation Program (2020), Economic and Development Council.
- Belhaj, Maryam. (2012). Strategic vigilance is an imperative for survival in the contemporary environment. A published master's thesis, Al al-Bayt University.
- Halimi, Lamia; Darwazi, Yasmine. (2017). The strategy in creating a competitive advantage. Journal of Economic Dimensions, University of Mohamed Bouguerra Boumerdes - Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, p. 7, 60-75.

- El Deeb, Samer Kamal. (2012). The extent to which administrative and academic leaders in Palestinian universities practice transformational leadership, its difficulties and ways to develop it. Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza.
- Ramli, Hamza. (2014). An exploratory study on the reality of strategic vigilance in the pharmaceutical industry in Constantine. *Journal of Economic and Financial Research*, p. 2.
- Zarqin, Abboud, Madfouni Fayrouz, and Taqrat Yazid. (2014). The strategic vigilance system as a tool for bringing about change in the organization. International scientific conference on managing change in a changing world. Human Resources Research and Development Center, Ramah Amman, 1-16.
- Al-Zuhairi, Ibrahim Abbas. (2018). Strategic Vigilance: An Introduction to Excellence Management to Achieve a Competitive Advantage for Educational Institutions. *Educational Journal, Sohag University, Part 52*, 1-39.
- Travel, Manal Abdel Rahman. (2021). Strategic vigilance in the light of (PESTEL) analysis at Umm Al-Qura University and its relationship to the effectiveness of training its academic leaders. *Al-Baha University Journal of Human Sciences*, p. 28, 682-717.
- El-Sherbiny, Ghada Hamza; Al Harthy, Abdul Rahman Muhammad. (2022). Perceptions of King Khalid University employees on the educational role of the university endowment in supporting its goals, *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, Emirates College for Educational Sciences*, p. 75, 82-101.
- Salah El-Din, Nisreen Saleh. (2020). Strategic vigilance practices at Sultan Qaboos University: a field study. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University*, 44 (4) , 177-260.
- Al-Dowayan, Hessa Abdel-Mohsen. (2022). Strategic vigilance among academic leaders at Qassim University. *International Journal of Educational and Psychological Studies, Rafad Center for Studies and Research*, 1 (11) , 224-242.
- Al-Otaibi, Turki bin Kademis; Al-Qahtani, Ghada bint Fahd bin Abdullah (2015). Strategic vigilance and its impact on performance in higher education institutions. *Arabic and Islamic Studies, Culture for Development Association - Heritage Studies and Manuscripts Research Center*, 6 (13) , 75-242.
- Azouz, Ali Salahuddin; Fallaq, Saliha. (2010). The role of strategic vigilance in the development of the competitive advantage of the institution and its reality in Algeria. *The Fourth International Forum (Competition and Competitive Strategies for Industrial Enterprises Outside the Hydrocarbon Sector in the Arab Countries)* , November, Hassiba Ben Bouali University, Chlef, 1-17.
- Al-Assaf, Ahmed Abdel Mohsen (2002). *Leadership skills and qualities of a leader*. Riyadh: Obeikan Library.
- Al-Assaf, Salih Hamad. (2016). *Introduction to research in the behavioral sciences*. Riyadh: Obeikan Library.0
- Attia, ideas. (2017). Developing the administrative practices of the leaders of the University of Alexandria in the light of the concept of strategic vigilance. *Journal of Social Educational Studies, Helwan University*, 23 (1) , 793-903.
- Muhammad, Abdul Rahman Hassan. (2021). The role of technological vigilance in achieving performance excellence in Saudi universities: a strategic perspective applied to King

- Khalid University. Journal of Economic and Administrative Studies, The Islamic University of Gaza, 29 (4) , 75-98.
- Al-Hajry, Abdulaziz. (2017). Future directions of King Khalid University in achieving Vision 2030. A working paper presented at the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, held from January 11-12, Qassim University, 81-93.
- Hashem, Nahla Abdel Qader; Nassef, Mervat Saleh. (2017). University leadership and strategic vigilance. The Twenty-fourth Annual Scientific Conference: Education Leadership and Management in the Arab World: Reality and Future Visions, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, 197-206.
- Hindi, Hindi Abdullah. (2020). Strategic Vigilance towards Anticipating the Future of Library and Information Institutions: A Prospective Study. International Journal of Library and Information Sciences, Egyptian Association for Libraries, Information and Archives, 2 (7) , 111-127.

المراجع الأجنبية:

- Collier,A,& Davem,J. (2008). Measuring the Effects of Business Intelligence Practices and firm Performance Almadinah International University Journal Court in Malaysia. 3 (61).
- Krejcie & Morgan in their (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.



**تصور مقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي
لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء**

**A proposed conception to activate the culture
of knowledge sharing among graduate
students at Shaqra University**

إعداد

د. سناء بنت علي أحمد يوسف

أستاذ أصول التربية المساعد

بجامعة شقراء

Dr. Sanaa Ali Ahmed Youssef

Assistant Professor of Fundamentals of Education

At Shaqra University

DOI:10.36046/2162-000-015-007

المستخلص

تهدف الدراسة لتقديم تصور مقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة اتبع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة، ثم تم إعداد استبانة، جاءت على ثلاثة محاور، تناول المحور الأول واقع نشر ثقافة التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا، أما المحور الثاني: فيتعلق بتنمية المهارات التعليمية لطلبة الدراسات العليا، ويتعلق المحور الثالث بمعوقات التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا، وبلغت العينة (٤٩) من الطلبة الملتحقين بالدراسات العليا من مختلف التخصصات بجامعة شقراء، وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وأوضحت النتائج أن هناك صعوبات تحول دون القدرة على التواصل والتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا، وأن الجامعة توفر الإمكانيات المادية والفنية لتفعيل التشارك المعرفي بينهم؛ ولكنها تحتاج إلى تدعيم وتطوير برامجها بصورة تتناسب مع احتياجات طلبة الدراسات العليا والتي تعينهم على اكتساب مهارات التعلم، كما أظهرت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس مدركين لأهمية إقامة حلقات النقاش والندوات العلمية التي تزيد من إدراكات الطلبة البحثية وتبني مهاراتهم، وتوصلت النتائج إلى تلاشي وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء من خلال تفعيل ثقافة التشارك المعرفي تعزو لمتغيري (النوع-الكلية).

الكلمات المفتاحية: التشارك المعرفي، طلبة الدراسات العليا، جامعة شقراء، مهارات التعلم.

Abstract

The study aims to present a proposed vision to activate the culture of knowledge sharing among postgraduate students at Shaqra University. To achieve the objective of the study, the descriptive analytical approach was followed using a case study method, then a questionnaire was prepared, which consisted of three axes. The first axis dealt with the reality of spreading the culture of knowledge sharing among postgraduate students. The third is related to the obstacles of knowledge sharing for postgraduate students, and the sample reached (49) students enrolled in postgraduate studies from various disciplines at Shaqra University, They were chosen in a stratified random manner, and the results indicated that there are difficulties that prevent the ability to communicate and share knowledge among postgraduate students, and that the university provides material and technical capabilities to activate knowledge sharing between them. However, it needs to strengthen and develop its programs in a manner commensurate with the needs of postgraduate students, which will help them acquire learning skills, The results concluded that there were no statistically significant differences at the level of ($0.05 = \alpha$) in the estimates of postgraduate students at Shaqra University through activating the culture of knowledge sharing due to the variables (gender-college).

Keywords: knowledge sharing, graduate students, Shaqra University, learning skills.

المقدمة

تعد إدارة المعرفة في العالم المعاصر من الأفكار الحديثة التي لها أثر فعال على وصول الأعمال والمؤسسة التربوية إلى أهدافها وتحقيق مخرجاتها، معولة ذلك على المفاهيم الفكرية؛ لأن تأسيس فكرة إدارة المعرفة تقوم على ضرورة استغلال المؤسسات بما لديها من معارف بكل ما تمتلكه من معلومات خاصة بمجالها، والتراخيص وبراءات اختراع.

ويعتمد مفهوم إدارة المعرفة الحديث على المعلومات المتاحة في المؤسسات ومدى توافرها للعاملين بها ولغير العاملين بها من خارجها، كما تعتمد على قدرات وخبرات العاملين الفردية للاستفادة منها بشكل فعال.

وتعدّ مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات المنتجة للمعرفة والمخزنة والمصدرة لها في المجتمع، ومن ثم فإن من أهم أدوارها أن تطور وتشارك المعارف والخبرات بين أعضائها وبين الطلاب بعضهم البعض، خاصة وأن الجامعات اليوم أصبحت مطالبة بتحقيق جودة التشارك في المعارف والخبرات لدى الطلبة وخصوصاً لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا، مما يعمل على زيادة المعارف وينعكس إيجاباً على تحصيلهم المعرفة.

وتعد مشاركة المعرفة مفتاح نجاح لإدارة المعرفة داخل الجامعات، حيث إن إيجاد المعرفة وتخزينها في مستودعات المعرفة ليس جديداً في الجامعات؛ ولكن الجديد هو المشاركة في المعرفة المتوفرة والسماح للأعضاء الانتفاع منها بشكل جماعي، الأمر الذي يفيد الطلبة والباحثين لدفع إدارة المعرفة نحو الأمام ويفيدهم في التمييز بين المؤسسات الأكاديمية المتواجدة في السوق الأكاديمي.

إن تشجيع البحث العلمي والنهوض بالجامعات من أهم مهام الجامعات تجاه مجتمعاتها، إذ "تعدّ الجامعة قائدة التغيير الاجتماعي وتقوم بمواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية عن طريق التشارك المعرفي والتواصل بالمجتمع وأفراده، كما أنها تعمل على تطوير مهارات التعلم لدى الطلاب من خلال التشارك المعرفي، ومن هنا تظهر قدرات الجامعة على تخرير الكفاءات اللازمة في المعارف المختلفة للمجتمع التي تكفي حاجاته". (عبد الحفي، ٢٠٠٦)

ويمكن القول إن تشارك المعرفة يساهم في تحسين مستوى الأداء كون أن المعارف المتشاركة بين الأفراد لا تفيد فقط المؤسسة، ولكنها أيضاً ترفع من كفاءة الأفراد المشاركين في عملية تشارك المعرفة من خلال تنمية معارفهم ومهارتهم في العمل بصورة ذاتية مستمرة.

ومما سبق يتضح أن عملية تشارك المعرفة بين طلبة الدراسات العليا بالمؤسسات الجامعية، يعدّ من أهم أدوارها التي تخدم به المسار الأكاديمي للطلاب، فهو الأساس الذي تبنى عليه عملية تطوير مهارات التعلم لديهم.

مشكلة الدراسة:

تعدّ مرحلة الدراسات العليا مرحلة تخصصية لتأهيل الكوادر في مختلف المجالات، ويتطلب هذا إعداد طلبة الدراسات العليا إعداداً جيداً من قبل الجامعات إعداداً يقوم على التشارك المعرفي وتنمية معارفهم وإكسابهم المهارات والكفايات التي تؤهلهم، وتحسن قدراتهم البحثية. (عطوان، والفليت، ٢٠١١، ٣)

لقد توصل الباحثون إلى أهمية إدارة المعرفة في تطور مخرجات العملية التعليمية، والنهوض بأداء مؤسسات التعليم العالي والوصول إلى أهدافها بأقل كلفة وأكبر عائد، كما أن الالتزام بالأخذ بمبادئ إدارة المعرفة أصبح أساساً لبقاء مؤسسات التعليم العالي كياناً.

(معايمة، ٢، ٢٠٠٨)

كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ضعف في مهارات طلاب الدراسات العليا البحثية، وأيضاً ضعف برامج الإعداد الأكاديمي في إجراء الأبحاث التطبيقية والميدانية ببرامج الدراسات العليا وغيرها. (القحطاني، ٢٠١٣)

وتوصلت دراسة البحيوي (٢٠١١) أن هناك ضعفاً في درجة التطبيق للعمليات التنظيمية لإدارة المعرفة الإدارية بالجامعات السعودية، كما أن هناك ضعفاً في تطبيق عمليات تبادل المعرفة وتخزينها بالجامعات، وأيضاً هناك ضعف في التنفيذ.

وحتى تؤدي الجامعة دورها بصورة فعالة ومستمرة فهي تحتاج إلى العديد من البرامج والخدمات الحديثة، والقيام بالتقويم المستمر للبرامج الأكاديمية والخدمات البحثية المقدمة للطلاب وتحديثها.

ويظهر التحدي الرئيس أمام مؤسسات التعليم العالي في توفير المناخ التعليمي المناسب وتنمية برامج الدراسات العليا التي تحفز على التشارك، وتعزز الدافع لدى الطلبة على تبادل المعارف وتشاركتها، وهذا يتطلب توفير العوامل والمقومات التنظيمية من قبل الجامعة.

والدراسة الحالية تحاول الفاء الضوء على الوضع الحالي لمشاركة المعرفة بين طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء للوقوف على المعوقات التي تحول دون تفعيل التشارك المعرفي بينهم، والعمل على وضع تصور مقترح لتخطي المعوقات وتفعيل التشارك المعرفي.

ويتبلور السؤال الرئيس لمشكلة الدراسة في الآتي:

ما التصور المقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء؟
ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ١- ما المقصود بالتشارك المعرفي بمؤسسات التعليم العالي؟
- ٢- ما واقع التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء من وجهة نظرهم؟
- ٣- ما معوقات التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء من وجهة نظرهم؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في متوسط الاستجابات لطلبة الدراسات العليا نحو التشارك المعرفي وتنمية مهارات التعلم تعزى لمتغيري (الجنس - الكلية)؟
- ٥- ما التصور المقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء؟

أهداف الدراسة:

تتضح أهداف الدراسة فيما يلي:

- ١- إيضاح المقصود بمفهوم ثقافة التشارك المعرفي ودوره في تطوير مهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.
- ٢- رصد واقع التشارك المعرفي داخل الجامعة لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء من وجهة نظرهم.
- ٣- الكشف عن معوقات التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء من وجهة نظرهم.

- ٤- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في متوسط الاستجابات لطلبة الدراسات العليا نحو التشارك المعرفي وتنمية مهارات التعلم تعزى لمتغيري (الجنس - الكلية).
- ٥- تقديم تصور مقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.
- أهمية الدراسة:**

- يحقق التشارك المعرفي قيمة كبيرة على المستوى التنظيمي للمؤسسة الجامعية.
- يعمل على تطوير إدارة المعرفة بالجامعة.
- يسهم تشارك المعرفة وتبادلها بين الطلبة في تقديم نتائج للقائمين على برامج الدراسات العليا لتفعيل أدوارهم وتطوير برامجهم.
- يفيد التصور المقترح واضعي السياسات التعليمية ومصممي المناهج التعليمية، ومطوري المقررات الدراسية، بوضع مناهج للدراسات العليا وبرامجها، بما يعمل على تنمية مهارات التعلم لدى الطلبة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على وضع تصور مقترح لتفعيل ثقافة تشارك معارف طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.
- الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤ هـ.
- الحدود المكانية:** جامعة شقراء.
- الحدود البشرية:** طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.

مصطلحات الدراسة:

المعرفة:

تعرف بأنها: "تراكم منظم للمعلومات بشكل هادف. (عمره، ٢٠٢٠)

التشارك المعرفي:

يعرف التشارك في المعرفة بأنه: "أداة ملائمة لممارسة إدارة المعرفة وإتقانها، فهي عملية يتم من خلالها تبادل المعارف والأفكار، والمعلومات، والخبرات، وترتبط بقدرة الفرد على تبادل المعارف مع الآخرين". (7) (Marzouki and Manaf.2009)

ويعرف بأنه: العملية التي يتم نقل المعرفة الضمنية أو الصريحة من خلالها إلى الأفراد عن طريق ما يتم بينهم من اتصال. (الأغا، أبو الخير، ٢٠١٢، ٣٨)

كما يعرف بأنه: عملية تنطوي على إيصال المعرفة المناسبة للشخص المناسب في الوقت وبالشكل المناسبين وبالتكلفة المناسبة، وهي تعد عملية حيوية لتحقيق التشارك المعرفي الفعال. (نجدات، ٢٠١٢، ٧)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه القدرة على تبادل الأفكار والمعارف والخبرات ومصادر المعرفة فيما بين طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء بما يتيح لهم الاستفادة القصوى في العمل البحثي.

تعريف مهارة التعلم

وتعرف مهارات التعلم: بأنها مجموعة من الإجراءات والعمليات التي توجه المتعلم نحو اكتساب المعلومات والأفكار، وذلك بالاستثمار الأفضل لوقت التعلم، والانخراط بصورة فاعلة في المواقف التعليمية المتعددة، لتركيزهم على الأهداف، والسعي إلى تحقيقها، وتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات. (ريان، عادل، ٢٠١٤، ٤٦٥).

وتعرف بأنها: " أنماط سلوكية يكتسبها الطالب ويتعلمها خلال ممارساته المتكررة لتحصيل العلم والمعرفة وتعلم المهارة". (زهران، ٢٠٠٠، ١٢١)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مهارات تعمل على تحقيق الكفاءة والجودة لطلبة الدراسات العليا، وتبرز شخصيتهم المتميزة المستقلة خلال عملهم البحثي.

الإطار النظري

١) التشارك المعرفي:

تعد عملية انتقال المعرفة هي الأساس لتحقيق التشارك المعرفي، فقد عرفها (كوكاس Coakes) على أنها تبادل المعرفة الملائمة بشكله وتكلفه ووقت مناسب. ويتم نقل المعرفة عن طريق: التبادل: أي تبادلها بين الأفراد والمؤسسات من خلال التواصل فيما بينهم. التنشئة: وتعني نقل المعرفة ومشاركتها بين الأفراد، مما يساعد على توليد معرفة جديدة. (نجدات، ٢٠١٢)

كما أنه يشير إلى المشاركة في عملية نقل المعرفة بين اثنين أو أكثر، وتتضمن هذه المشاركة مخزوناً من المعارف متوفر لدى مصدر وأساس المعرفة، ينتج معارف جديدة. وبهذا يتناول التشارك المعرفي ثلاث أمور:

- تبعاً لطبيعة المعرفة، تختلف طبيعة وأسلوب والتشارك.
- الانتقال من الفردية إلى الجماعية في العمل.
- تختلف المشاركة بالمعارف عن المشاركة بالمعلومات، فالمعلومات تفتقر إلى عنصر التفكير. (مباركي، ٢٠١٩، ٦٠)

٢) أشكال مشاركة المعرفة:

تتم عملية تشارك المعرفة بالمؤسسات بطريقة مقصودة، أو بطريقة غير مقصودة: **المعرفة المقصودة:** وتعني أن تتم عملية المشاركة داخل المؤسسات عن طريق التواصل المبرمج بين الأفراد، أو عن طريق التقارير، النشرات، المطبوعات، المذكرات.

كما تتعدد صور عملية تشارك المعرفة المقصودة، ويمكن أن تتحقق دون الاعتماد على التكنولوجيا في بعض المواقف، كالاتصال المباشر الذي يحدث في المؤتمرات بين الأفراد، وورش التدريب، والاجتماعات، وتبادل الآراء، إذ يستطيع الفرد من خلال هذه الطرق في الاتصال من الحصول على المعارف الضمنية لدى الأفراد، وتعمل على تيسير مشاركتها مع الأفراد والإفادة منها،

كما يزيد من أهمية الجانب الإنساني في تفعيل التشارك المعرفي بالإضافة للجانب التكنولوجي.
(عجلان، ٢٠٠٨، ٦٢)

المعرفة غير المقصود: وتعني مشاركة المعرفة بشكل غير مقصود داخل المؤسسة التعليمية عن طريق شبكات المعلومات غير الرسمية.

ومما سبق يتضح أن التشارك المعرفي هو عملية تعلم يتم من خلالها تبادل المعرفة بمختلف أنواعها الصريحة والضمنية، والتشارك في الخبرات والمعارف والمهارات.

(٣) أبعاد عملية التشارك المعرفي:

الخبرة: إن الأفراد الذين يمتازون بمستوى تعليمي مرتفع وخبرة متعمقة أكثر مشاركة لخبراتهم ومواقفهم إيجابية تجاه ذلك. وأيضاً فإن الأفراد الذين يستخدمون أجهزة الكمبيوتر والوسائط الالكترونية بصورة جيدة يتعاونون مع الآخرين ويعملون على تبادل الخبرة معهم.

ثقافة تنظيمية: تؤدي هذه الثقافة دوراً مهماً في التأثير على التشارك المعرفي وتعزيزه في مختلف المؤسسات والجامعات، فالثقافة التنظيمية التي توفرها الجامعات تعين طلبة الدراسات العليا على تنظيم ومشاركة معارفهم مع بعضهم البعض، مما يعمل على إنتاج أفكار مبدعة ومتجددة، ويشجع على العمل بروح الفريق ومساعدة الآخرين، ويدعم البيئة التعاونية التي تعدّ من المتطلبات الأساسية للتشارك المعرفي.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تقوم بأدوار متعددة من خلال عدد من التطبيقات بمعالجة العديد من الوثائق والأنظمة التي تدعم القرارات، كما أنها تساهم في القدرة على السيطرة على المعرفة وتوليد معارف جديدة، فهي تعمل على تسريع نقل المعرفة وإنتاجها، والعمل على جمعها وتنظيمها، وجعلها متاحة للأفراد من خلال المشاركة، وأيضاً تساهم في تحويل المعارف الضمنية إلى الصريحة، كما أنها تقوم بتحسين درجة التواصل بين طلبة الدراسات العليا. (أحمد، ٢٠١٢)

ومما سبق يتضح أن التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا يجب أن يتم بالتوازن بين جميع الأبعاد السابقة التكنولوجية والتنظيمية والخبرة.

٤) معوقات مشاركة المعرفة:

إن تسهيل عملية مشاركة المعرفة من الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية، غير أن هناك معوقات تحد من عملية المشاركة، ويعدد كوكاس وجودمان (Goodman & coakes 2003) معوقات التشارك المعرفي وهي:

- الرغبة في التميز، يعمل على خوف الطلبة من مشاركتهم المعلومات مع الآخرين.
- ضعف رغبة الطلبة في مشاركة معارفهم مع الآخرين.
- أسباب تتعلق بالجوانب التنافسية للطلبة.
- المشاركة بالمعارف الخاطئة، تعرض المؤسسة والآخرين للضرر.
- الرغبة في الحصول على فائدة من المشاركة، تجعلهم يجمعون عن المشاركة بمعارفهم إن لم يكن من ورائها فائدة.
- ضعف الروابط الوثيقة بين الطلبة تحد من تشارك المعارف فيما بينهم.
- وهناك من يصنف معوقات التشارك المعرفي في ثلاثة مستويات هي:
- المستوى الفردي: وهي التي تشير إلى ضعف في مهارات الاتصال والتواصل، واختلاف الثقافة والمكانة، قلة الثقة، ودرجة التوقع من التشارك.
- المستوى التنظيمي: وهي التي تشير إلى نقص في الموارد المالية والبنية التحتية، وغياب آليات التواصل الرسمي وغير الرسمي، وضعف الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية، وقلة إتاحة فرص التمكين والتدريب.
- المستوى التكنولوجي: وهي التي تشير إلى ضعف الاستخدام والتطبيق لنظم تكنولوجيا المعلومات، ومعوقات بناء وتعديل ودمج النظم القائمة على التكنولوجيا. (Sohail& Daud, 2009,131)


مما سبق يتضح أن هناك مجموعة من الاحتياجات التي يجب أن توفرها الجامعة لتفعيل التشارك المعرفي بين الطلبة وتحويلها من معرفة فردية إلى معرفة مؤسسية منها توفير الأنظمة والتقنيات الحديثة التي تتيح للطلبة التشارك في المعارف، وتوفير مناخ يحفز على تشارك المعرفة.

الدراسات العليا بجامعة شقراء.

تعد جامعة شقراء إحدى المؤسسات التعليمية التي تعني بتدريس التخصصات والمجالات العلمية كافة، وهي جامعة حكومية، تتبع وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، أنشئت بموجب المرسوم الملكي رقم ٧٣٠٥/م ب وتاريخ ١٤٣٠/٩/٣هـ يلتحق بها الطلاب والطالبات التي تنطبق عليهم شروط القبول المعمول بها في الجامعات السعودية الحكومية بالمملكة العربية السعودية وتتطلع الجامعة مع باقي الجامعات إلى تحقيق أهدافها العامة، المتمثلة في إعداد وتنمية القوى البشرية الوطنية، وتوفير الكوادر المؤهلة والمدربة للوفاء بمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وإثراء حركة البحث العلمي وتطوير الدراسات العليا، لتلبي قضايا المجتمع واحتياجات التنمية وتحقيق برامج رؤية المملكة 2030.

وتهدف الجامعة إلى تعزيز التقدم البحثي للارتقاء بالدراسات العليا. فهي تقدم في الوقت الحالي برامج دراسات عليا في تخصصات مختلفة مثل التخصصات الصحية والتقنية بالإضافة إلى مجموعة من تخصصات العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية. وانطلاقاً من الخطة الاستراتيجية للجامعة والمتوائمة مع خطة التحول الوطني (٢٠٢٠) ورؤية (٢٠٣٠)، فإن عمادة الدراسات العليا تحرص على أن تكون البرامج المقدمة نوعية ملائمة لهوية الجامعة ومحقة لأهدافها، حيث تسعى العمادة إلى تقديم برامج دراسات عليا أكاديمية ومهنية لدرجتي الدبلوم العالي، والماجستير، والدكتوراه، في مختلف التخصصات المتوفرة بالجامعة، بما يتوافق مع احتياجاتنا الوطنية والمتطلبات المستقبلية.

ووفقاً للإحصائيات الواردة من عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢م "تبعاً لمتطلبات الدراسة الحالية"، فإن طلبة الدراسات العليا المسجلين بجامعة شقراء والبالغ عددهم (١١٨) طالب وطالبة، مسجلون جميعهم بدرجة الماجستير من مختلف التخصصات (أمن سيراني- مناهج وطرق تدريس - أصول التربية - علوم طبية).

Shaqra University Dean of Admissions & Registration Date : 17-10-2022 Page: 1 / 16		بسم الله الرحمن الرحيم  جامعة شقراء عمادة شؤون القبول والتسجيل التاريخ : 1444-03-21 الصفحة : 1 / 16		
إحصائية بطلاب الجامعة المقيدين				
المجموع	طالبة	طلب	الكلية	المقر
34	0	34	التربية بالوادي	الوادي - (طلاب)
3	0	3	العلوم والدراسات الإنسانية بالوادي	الوادي - (طلاب)
6	0	6	التربية بشقراء	شقراء - (طلاب)
14	0	14	الحاسب الآلي وتكنية المعلومات بشقراء	شقراء - (طلاب)
3	0	3	العلوم التطبيقية بشقراء	شقراء - (طلاب)
7	0	7	العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء	شقراء - (طلاب)
33	33	0	التربية بالوادي	الوادي - (طالبات)
4	4	0	العلوم والدراسات الإنسانية بالوادي	الوادي - (طالبات)
12	12	0	التربية بشقراء	شقراء - (طالبات)
2	2	0	العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء	شقراء - (طالبات)
118	51	67	المجموع	

عمادة شؤون القبول والتسجيل بجامعة شقراء

ثالثا: مهارات التعلم:

تعدّ مرحلة الدراسات العليا من أهم المراحل التعليمية التي تعمل على تكوين قدرات الأفراد، وتعدّهم للقيام بمهامها في تنمية المجتمع وتطويره، فإكتساب الطلبة في مرحلة الدراسات العليا للعديد من المهارات وخاصة مهارات التعلم يعدّ من الأولويات التي يجب أن يكتسبونها، لما لها من أهمية على ضرورة امتلاك الطلبة لمهارات البحث والقدرة على النقد والتفكير وهذا ما تؤكد عليه الدراسة الحالية، وعدم تنمية تلك المهارات من قبل برامج الدراسات العليا، يشير إلى أن هناك قصورا في برامجها يجب تداركه.

ومما سبق نجد أن التقويم المستمر من قبل جامعة شقراء لبرامج الدراسات العليا يعمل على تطويرها والارتقاء بها، والعمل على إكساب الطلبة مهارات التعلم، وتبادل المعارف وتشاركتها بينهم، لأهمية ذلك في مجال البحث العلمي.

ونظرا للجهد المبذول والهدر التعليمي المترتب على قلة إكساب طلبة الدراسات العليا بمهارات التعلم لا امتلاك مهارات البحث العلمي، والتعامل مع مستجدات العصر الحديث، يشير (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) إلى عدد من الأهداف اللازمة لتنمية مهارات التعلم:

– لبناء مهارات التعلم يجب فهم المغزى من استشراف المستقبل.

- التعرف على الواقع التعليمي وما يشتمل عليه من منجزات ومعوقات.
- اكساب الطلبة في مرحلة الدراسات العليا بالمهارات والقدرات التي تمكنهم من القيام بدورهم في المستقبل.

المهارات الواجب امتلاكها لدى طلبة الدراسات العليا ما يلي: (مباركي، ٢٠١٩، ٦٣)

- القدرة النقدية والمنهجية للمعرفة في مجال التخصص والممارسة.
 - التعامل مع التقنيات المتعددة التي تطبق في مجالات البحث العلمي.
 - الأصالة والمعاصرة في تناول المعارف وتشاركتها.
 - امتلاك مهارات البحث العلمي وتقنياته.
 - القدرة على الوصول للمعرفة وتفسيرها وتحليلها في مجال الاختصاص.
 - امتلاك المعارف والمفاهيم التي تمكنهم من تقييم البحوث في مجال الاختصاص.
 - القدرة على تكوين رؤية نقدية، ووضع فرضيات جديدة.
- ومما سبق يتضح أنه من المهارات الواجب توفرها في مرحلة الدراسات العليا كي تحقق الغاية التي وجدت من أجلها، هي القدرة على تجديد معارفهم والتعمق فيها، وتنمية القدرة على الإبداع وتنمية روح المبادرة والتطور، وتنمية روح العمل الجماعي بين الطلبة، ورفع قدرتهم على العمل البحثي، وتشارك المعرفة وإنتاجها.

وأيضاً لا بد من معرفتهم لعدد من المهارات التي تمكنهم من إتمام مهامهم البحثية، كمهارة معرفة البحث عن المعارف والمعلومات ومصادرها، ومهارة القدرة على البحث من خلال الشبكة المعلوماتية، ومهارة استخدام البيئة البحث الرقمية للبحث عن المعلومات، بالإضافة إلى مهارة تشارك وتبادل المعلومات الإلكترونية، ومهارة تفحص المعلومات وتتبع مصادرها والقدرة على إثبات مصدرها ونقدها، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتفعيله لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء فهم يمتلكون القدرة على اكتساب المهارات البحثية، ولكنها تحتاج إلى تنمية من قبل أعضاء هيئة التدريس، والجامعة.

الدراسات السابقة

دراسات تناولت التشارك المعرفي:

١- دراسة حرب (٢٠٢٠)، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة ممارسات قيادات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدورهم في معرفة العوامل التي تؤثر على تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة، وتم تطبيقها في كلٍّ من كلية العلوم والتربية واللغة العربية على عينة من أعضاء وعضوات الهيئة التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى أن الدور الثقافي للجامعة وأيضاً التحفيزي فيه ضعف في بعض جوانبه لتعزيز تشارك المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس، كما توصلت إلى أن القيادات الأكاديمية بالجامعة تواجه تحديات تحد من القيام بدورها في تعزيز وتفعيل التشارك المعرفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية مثل قلة وجود الآليات المحددة المحفزة للتشارك المعرفي، كما أن تبادل التشارك المعرفي لم يكن بالصورة المطلوبة، وكثرة أعباء أعضاء هيئة التدريس.

٢- دراسة السليحات، والعدوان (٢٠١٩)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة التشارك المعرفي والاتصال الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا بجامعة الأردن من وجهة نظر الطلبة، وطبقت الدراسة على جميع طلبة الدراسات العليا بجامعة الأردن للعام الجامعي ١٤٣٦هـ، وعددهم (٥٠٧١) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الدراسة في جمع المعلومات على الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة حصول التشارك المعرفي ودرجة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على درجة ضعيفة، كما أوضحت النتائج تلاشي الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والجنس بين المتوسطات الحسابية، بينما أوضحت وجود فروق لمتغير التخصص والكلية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية، وكان ذلك لصالح الكليات والتخصصات العلمية.

٣- دراسة مباركي (٢٠١٩)، هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة وتم تطبيقها على عينة عددها (٨٢) من طلبة الدراسات العليا ببعض الجامعات بالجزائر، وكانت النتائج بأن هناك علاقة بين التشارك المعرفي ومهارات التعلم من وجهة نظر الطلبة، ومن النتائج

أيضاً أن للتشارك المعرفي أثر معنوي على تطوير مهارات التعلم، كما أنه لا توجد فروق تعود لمتغيرات الجنس، والتخصص، والعمر في اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم.

٤- **دراسة أبو العال (٢٠١٢)**، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة بتربية الطائف، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، عن طريق الاستبانة، وتم تطبيقها على عينة قوامها كل أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالكلية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ممارسة إيجابية لعمليتي تنظيم وتوليد المعرفة، كما أن تبادل التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية كان إيجابياً.

٥- **دراسة البيحيوي (٢٠١١)**، تحددت الدراسة إلى التعرف على فاعلية العمل الإداري بالجامعات السعودية والتعرف على دور إدارة المعرفة الإدارية من وجهة نظر قياداتها. واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة، وتشكلت عينة الدراسة من عدد من القيادات الإدارية من جامعة الملك فيصل، والملك سعود، والملك خالد، والملك عبد العزيز وكان قوامهم (٥٣٦)، وتوصلت إلى العديد من النتائج منها أن هناك ضعفاً في درجة التطبيق للعمليات التنظيمية لإدارة المعرفة الإدارية بالجامعات السعودية، كما أن هناك ضعفاً في تطبيق عمليات تبادل المعرفة وتخزينها بالجامعات، وأيضاً هناك ضعف في التنفيذ.

التعليق على الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب التربوي، وأدائها البحثية، وتحديد أهدافها، ومتغيراتها، وتفسير نتائجها.

- تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا في بعض جوانبها، كدراسة مباركي، صفاء (٢٠١٩)، ودراسة السليحات، فوزان، والعدوان، مجدلين (٢٠١٩).

- ركزت بعض الدراسات على تعزيز التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس، كدراسة حرب، محمد خميس، (٢٠٢٠) ودراسة أبو العال (٢٠١٢) ودراسة البيحيوي (٢٠١١)، في حين اختلفت الدراسة الحالية عنها في تركيزها على تفعيل ثقافة التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء لتنمية مهارات التعلم.

- تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة كأداة للدراسة. وما سبق تبين للباحثة أهمية العمل على تقديم تصور مقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء، مما يشير إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

هدفت الدراسة الميدانية إلى وضع تصور مقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.

منهج الدراسة:

يعد المنهج التحليلي هو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، لأنه يعمل على تفسير وتحليل المعلومات واستخلاص دلالات تفيد في الوقوف على اكتساب مهارات التعلم اللازمة لطلبة الدراسات العليا بالجامعة، حيث يعرف المنهج الوصفي: "بأنه عدد من من الإجراءات البحثية التي تصف الظاهرة اعتماداً على جمع البيانات ولحقات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة موضع الدراسة". (الرشيدى، وآخرون، ٢٠٠٠) مجتمع وعينة الدراسة:

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء والبالغ عددهم (١١٨) طالب وطالبة، وفقاً للإحصائيات الواردة من عمادة الدراسات العليا بجامعة شقراء خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢م، جميعهم مسجلون بدرجة الماجستير.

جدول رقم (١) التوزيع لأفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
النوع	ذكر	٦٧
	أنثى	٥١
المجموع		١١٨
الكلية	علمية	١٧
	إنسانية	١٠١
المجموع		١١٨

(عمادة الدراسات العليا-١٤٤٤)

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية وأن تكون طبقية، لتمثل المجتمع الأصلي، وبلغ عدد هذه العينة (٤٩) من الطلبة من مختلف التخصصات (أمن سيبراني- مناهج وطرق تدريس - أصول التربية - علوم طبية)، بنسبة (٤١,٥٪) من المجموع الكلي وهذا يتفق مع النسب المعتمدة للعينة العشوائية الطبقية.

جدول رقم (٢) التوزيع لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

العدد	مستوياته	المتغير
٢٧	ذكر	النوع
٢٢	أنثى	
المجموع ٤٩		
٩	علمية	الكلية
٤٠	إنسانية	
المجموع ٤٩		

أداة الدراسة:

صممت أداة الدراسة في صورة استبانة بغرض التعرف على واقع تفعيل ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء لتنمية المهارات التعليمية لديهم، والتعرف على الواقع الفعلي لما يدور داخل قاعات المحاضرات من مواقف وتفاعلات وممارسات تربوية من جانب كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة على استخدام الاستبانة لأنها ترصد الوقائع الفعلية بهدف معرفتها بشكل أعمق، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، عملت الباحثة على صياغة الاستبانة في شكلها النهائي المكون من (٣٠) فقرة، وكانت على ثلاثة محاور لتنمية مهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا وهي: المحور الأول: ويتعلق بالتشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا. أما المحور الثاني: فيتعلق بمهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا، أما المحور الثالث: يتعلق بمعوقات التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا.

وصف الأداة (الاستبانة):

استخدمت الدراسة "مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي" للتعبير عن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على هذا النحو: (تتحقق بدرجة كبيرة جداً، تتحقق بدرجة كبيرة، تتحقق بدرجة متوسطة، تتحقق بدرجة قليلة، تتحقق بدرجة قليلة جداً)، بحيث يتم إعطاء القيمة الوزنية (٥) إلى أوافق بدرجة كبيرة جداً، (٤) إلى أوافق بدرجة كبيرة، (٣) محايد، (٢) إلى أوافق بدرجة قليلة، والقيمة الوزنية (١) إلى أوافق بدرجة قليلة جداً، وتكونت الاستبانة في هذه الدراسة من (٣٠) فقرة تتوزع كما يلي: التشارك المعرفي = ١٠ فقرات. مهارات التعلم = ٩ فقرات. معوقات التشارك المعرفي = ١١ فقرة.

الصدق الظاهري لأداة البحث:

ولحساب الصدق للاستبانة تم الاعتماد على طريقة صدق المحكمين، حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٦) محكمين من المتخصصين والتربويين، لمعرفة وجهة نظرهم للاستبانة في تحقيق أهدافها ومدى فعاليتها ومدى قياسها لأهدافها، وعدلت الاستبانة في صورتها النهائية بناءً على توجيهات المحكمين الأكثر اتفاقاً حيث كانت فقرات الاستبانة (٣٤) فقرة قبل التعديل و (٣٠) فقرة بعد التعديل.

الاتساق الداخلي ومدى صدقه لمحاور الاستبانة:

للتأكد من درجة تماسك العبارات وارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، نعمل على قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور وكل عبارة من عبارات المحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول:

جدول رقم (٣) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول واقع التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء بالدرجة الكلية للمحور الأول.

م	الارتباط
١	٧٠١. **
٢	١٠٣.
٣	٠٩٤.
٤	٨٠٤. **
٥	٧٣٦. **
٦	٨٢٦. **
٧	٧٩٧. **
٨	٧٧٦. **
٩	٨٢٠. **
١٠	٧٨٧. **

* مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠٥ - مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١ **

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية للمحور وفقرات المحور.

المحور الثاني: يتعلق بمهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.

جدول رقم (٤) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني تنمية مهارات طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء بالدرجة الكلية للمحور الثاني.

م	الارتباط
١١	٧٥٧. **
١٢	٦٨٦. *
١٣	٧٧٨. **
١٤	٤٠٩. **

الارتباط	م
٤٦٣. **	١٥
٧٢٥. **	١٦
٨٢٠. **	١٧
٧٧٦. **	١٨
٧٠٨. **	١٩

مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠٥** - مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية للمحور وفقرات المحور.

المحور الثالث: يتعلق بمعوقات التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.
جدول رقم (٥) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارة المحور الثالث المتضمن للصعوبات لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء فيما يتعلق بالتشارك المعرفي بالدرجة الكلية للمحور الثالث.

الارتباط	م
٨٢٤. **	٢٠
٨٩٠. **	٢١
٨٩٩. **	ال
٨٦٣. **	٢٣
٨٧٠. **	٢٤
٧٦٠. **	٢٥
٧٠٩. **	٢٦
٧٥٥. **	٢٧
٧٦٨. **	٢٨
٦٤٠. **	٢٩
٧١٩. **	٣٠

*مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠٥** - مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية للمحور وفقرات المحور. جدول رقم (٦) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين المعدل الكلي لفقرات الاستبانة ومعدل كل محور من محاور الدراسة.

م	المحاور	الارتباط
١	المحور الأول	٩٠٣.**
٢	المحور الثاني	٧٩٤.**
٣	المحور الثالث	٩٢٢.**

من خلال الجدول رقم (٦) يتضح بأن معامل الارتباط بين المعدل الكلي لفقرات الاستبانة ومعدل كل محور من محاور الدراسة تتراوح بين (٧٩٤. - ٩٠٣.) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لجميع محاور الدراسة، وأن معاملات الارتباط جميعها بين محاور الاستبيان وبين المجموع الكلي له، دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن المحاور جميعها تتميز بدرجة صدق عالية.

ثبات الاستبانة:

ولحساب ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة من الطلبة بلغ عددهم (١٥) طالباً وطالبة، وبعد حوالي أسبوعين تم إعادة التطبيق للاستبانة على العينة ذاتها، وأعطت معاملات ثبات مقبولة، وتم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٧) يوضح قيمة معامل الثبات لمحاور الاستبانة.

جدول (٧) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	النسبة
التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.	١٠	٨٤٢.	٨٤%
مهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.	٩	٨٦٠.	٨٦%
مبعوقات التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.	١١	٩٣٩.	٩٣%
واقع تفعيل ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.	٣٠	٩٤٧.	٩٤%

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة كلية بلغت (0.947)، وهي نسبة مناسبة ومرتفعة، وهذا يؤكد على ثقة الباحثة لاستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والوثوق بنتائج تطبيقها، وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة في صورتها النهائية، وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لجمع البيانات اللازمة.

التحليل الإحصائي:

اعتمدت الباحثة في جمع بيانات ومعلومات الدراسة بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وقامت بتبويبها وتفريغ البيانات في جداول، ثم استخدمت الباحثة لتحليل البيانات البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الإنسانية والاجتماعية spss لتحليل البيانات، عن طريق تطبيق بعض الأساليب الإحصائية التي تتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية، ومن ثم تفسير النتائج، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: للتعرف على واقع نشر ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء. فيما يتعلق بمحور التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء وتم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة حول التعرف على واقع نشر ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	يشارك الطلبة في المؤتمرات والندوات العلمية داخل الجامعة وخارجها.	٣,٢٠	١,٢٧	٧	متوسطة
٢	يمتنع بعض الطلبة عن تشارك معارفهم اعتقاداً منهم بأنه لا ينبغي التفريط فيها.	٢,٩٧	١,١٢	٨	متوسطة
٣	قلة اقتناع بعض الطلبة بتقاسم المعرفة والخبرة مع الآخرين.	٣,٢٤	١,٢٥	٦	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	يتبادل الطلبة الخبرات حول مصادر المعرفة.	٣,٩١	١,٠١	١	كبيرة
٥	يعملون على إمداد بعضهم البعض بالمعلومات.	٣,٨٩	١,٠٦	٢	كبيرة
٦	يتشاركون المعارف والخبرات حول موضوعاتهم البحثية	٣,٦١	١,٣١	٥	كبيرة
٧	يعملون على نشر المعرفة الجديدة بين بعضهم البعض.	٣,٦١	١,٣١	٥	كبيرة
٨	يحرصون على حضور حلقات النقاش العلمي لتشارك المعرفة والخبرة.	٣,٨١	١,٠٩	٣	كبيرة
٩	يحرص المشرف على إرشاد الطلبة وتقديم المشورة العلمية للطلبة بصفة مستمرة.	٣,٧٣	١,٢٧	٤	كبيرة
١٠	يساعد الطلبة الباحثين الجدد في الوصول إلى المعرفة.	٣,٦١	١,٢٧	٥	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق: أن المتوسطات الحسابية الوزنية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٣,٩١ - ٢,٩٧) وهو متوسط حسابي درجته كبيرة. وهذا يشير إلى أن الجامعة وأعضاء هيئة التدريس يسهمون في تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تتيح لطلبة الدراسات العليا التعاون وتبادل الخبرات، ويحرص المشرف فيها على تقديم المشورة العلمية للطلبة بصفة مستمرة، حيث يتضح أن العبارة " يتبادل الطلبة الخبرات حول مصادر المعرفة. " قد أخذت المرتبة الأولى باستجابة كبيرة بلغت (٣,٩١)، وهذا يشير إلى أن الطلبة حرصون على أن يتبادلوا مصادر المعرفة مع أقرانهم ليجمعوا قدرًا كبيرًا من مصادر المعرفة المرتبطة بأبحاثهم وليحصلوا على قدر كبير من الاستفادة. وهذا يتفق مع دراسة (الشمري ٢٠٠٩) حيث أشار إلى "أهمية مهارة حصول طلبة الدراسات العليا على البيانات والمعلومات، لأهميتها في إعداد البحوث، ولذا لابد من امتلاك العديد من المهارات لدى الباحث التي تساعده لإجراء المهام البحثية، كمهارة البحث الإلكتروني، ومهارة الوصول إلى مصادر البحث عن المعلومات، ومهارة استخدام التبادل الإلكتروني".

كما تتفق مع دراسة سانجاجي وكافان (٢٠١٤, Akhavan & Sanjaghi) والتي هدفت إلى بيان أهمية عملية تبادل المعرفة في النجاح الشامل لمبادرات إدارة المعرفة.

ولكنها تختلف عن دراسة اليحيوي (٢٠١١) حيث يشير إلى الضعف في تطبيق عمليات تبادل المعرفة وتخزينها من قبل الجامعات السعودية، ونشرها.

وقد حصلت عبارة " يتمتع بعض الطلبة عن تشارك معارفهم اعتقاداً منهم بأنه لا ينبغي التفریط فيها." على درجة متوسطة الاستجابة (٢,٩٧). وهذا يؤكد على دور الجامعة في وضع آليات واستخدام أساليب محفزة تعمل على تعزيز ممارسة سلوكيات التشارك بين طلبة الدراسات العليا، وتغيير وجهة نظرهم التي تشير إلى اعتقادهم بأن معرفتهم ذات القيمة تساعدهم على إبقاء قدراتهم التنافسية على غيرهم، وهذا ما تشير إليه دراسة (Yi,2005) حيث يؤكد هذا التصور والاعتقاد لدى الفرد إذا كانت معارفه وخبراته تشكل له فعلياً مصدر قوته، كما أنه ينظر دائماً إلى الجهد المبذول في اكتساب المعرفة، وما أنفقه من وقت وموارد في سبيل الحصول عليها مما يجعله لا يرغب في مشاركتها وعدم التفریط فيها.

وقد أشارت إليه أيضاً دراسة (جرادات، عمر ٢٠١٣) حيث يشير إلى غياب العلاقات المترابطة والوثيقة بين الأشخاص التي تعمل على إعاقه استعداد كل منهم للوصول إلى الآخر، مما يجد من إمكانية نقل المعرفة وتشاركتها.

جدول رقم (٩) استجابات عينة الدراسة تجاه واقع تنمية المهارات التعليمية لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١١	أطور مهاراتي بما يتماشى والتغيرات المعرفية.	٤,٢٠	٨٤١٠	٥	كبيرة جداً
١٢	أتواصل مع المختصين بالمؤتمرات الدولية.	٣,٢٦	١,٢٢	٩	متوسطة
١٣	أشارك في الدورات الخاصة بالأساليب الإحصائية لخدمة البحث.	٣,٤٦	١,٢٧	٨	كبيرة
١٤	أستخدم محركات البحث لجمع المادة العلمية من مصادر المعرفة المختلفة.	٤,٦٩	٥٤٧٠	١	كبيرة جداً
١٥	أعمل على تطوير جوانب الضعف لدي بالتعلم الذاتي.	٤,٦٣	٥٦٦٠	٢	كبيرة جداً
١٦	اتناول متغيرات جديدة للبحث إذا ما تطلب ذلك.	٤,٢٨	٩٥٧٠	٣	كبيرة
١٧	أشارك في مختلف المنتقيات العلمية.	٣,٥١	١,٢٩	٧	كبيرة
١٨	أبادر بطرح الأفكار لحل المشكلات البحثية التي تعترض زملائي.	٤,١٤	١,٠٢	٦	كبيرة
١٩	أتحاور مع زملائي لأتشارك معهم الأفكار والمعرفة.	٤,٢٤	٩٩٠٠	٤	كبيرة جداً

يتضح من الجدول رقم (٨) السابق: أن المتوسطات الحسابية الوزنية لاستجابات العينة على فقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٤,٦٩-٣,٢٦) وهو متوسط حسابي درجته كبيرة وهذا يشير إلى أهمية تنمية مهارات طلبة الدراسات العليا والرغبة في تشارك المعارف والأفكار مع الزملاء، حيث يتضح من العبارة "أستخدم محركات البحث لجمع المادة العلمية من مصادر المعرفة المختلفة." قد احتلت المرتبة الأولى باستجابة كبيرة جداً بلغت (٤,٦٩)، وهذا يشير إلى أن طلبة الدراسات العليا يمتلكون القدرة على استخدام محركات البحث والسيطرة على المعرفة وتوليد معارف جديدة تساعدهم في تدعيم وتوثيق أفكارهم البحثية.

وهذا يتفق مع دراسة (النمري ٢٠١٢) حيث يشير إلى أن كتابة البحث العلمي تحتاج إلى امتلاك الطالب لمجموعة من المهارات، حيث تشير المهارات البحثية إلى القدرة على تتبع المصادر للوصول إلى المعلومات المتعلقة بالموضوع موضع الدراسة.

وتختلف مع دراسة (الوذيني ٢٠٠٧) التي تشير إلى أن اكتساب المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا حصلت على درجة متوسطة، كما أن هناك ضعفاً في استخدام الإنترنت للحصول على المعلومات البحثية، وقلة تبادل مصادر المعلومات للموضوعات البحثية بين الكليات والأقسام العلمية وبين الجامعات.

ثم جاءت العبارة التي تنص على "أتواصل مع المختصين بالمؤتمرات الدولية." بدرجة استجابة متوسطة بلغت (٣,٢٦) وهذا يفسر إن إلمام الطلبة بهذه المهارة يحتاج إلى تدعيم من قبل الجامعة بحيث توفر لهم سبل المشاركة والتواصل عبر قنوات رسمية تتم من خلالها، مما ييسر للطلبة التواصل والمشاركة، وهذا يتفق مع دراسة (عودة، فراس ٢٠١٠) حيث تشير إلى أن للمؤتمرات دوراً في توليد المعرفة والأفكار الجديدة عن طريق التشارك بين الطلبة في الخبرات والمعارف، وتشير إلى ضرورة عدم إغفال الجامعات لأهمية هذه المؤتمرات ويجب أن تكون مشاركة الطلبة مشاركة فاعلة وليس مجرد مشاركة لإتاحة الفرصة لتبادل أكبر قدر من المعارف بينهم.

جدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور صعوبات أو معوقات التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٠	توجد برامج تدريبية تعمل على إرشاد الطلبة على المشاركة في المعرفة.	٢,٩٧	١,٣٩	٧	متوسطة
٢١	البنية التحتية للجامعة توفر الفرص لتشارك المعرفة وتبادلها.	٢,٩٣	١,٤٠	٨	متوسطة
٢٢	توفر الجامعة الإمكانات المادية والفنية لتفعيل تشارك المعرفة بين طلبة الدراسات العليا.	٢,٧١	١,٢٧	١١	متوسطة
٢٣	تشجع الجامعة الطلبة على التشارك المعرفي الفردي والجماعي من خلال المبادرات.	٣,٠٠	١,٣٣	٦	متوسطة
٢٤	يوجد أنظمة تحفيز من قبل الجامعة مناسبة لنشر ثقافة التشارك المعرفي والخبرات بين الطلبة.	٢,٧٧	١,٢٩	١٠	متوسطة
٢٥	توفير القاعات والتجهيزات الخاصة بها لإقامة اللقاءات والسيمنارات والأنشطة العلمية.	٣,٢٦	١,٤٥	٣	متوسطة
٢٦	تخصيص لجنة استشارية بالكلية تساعد الطلبة في معرفة كيفية تحديد واستخدام أدوات البحث المختلفة والأساليب الإحصائية.	٢,٨٧	١,٥٠	٩	متوسطة
٢٧	وضع آليات تسهم في تيسير تشارك المعرفة والتعلم بين الطلبة.	٣,١٦	١,٤٣	٥	متوسطة
٢٨	توجد آليات حديثة للتواصل بين المشرفين والطلبة.	٣,٥٥	١,٣٥	٢	كبيرة
٢٩	توفر آلية للاتصال عن بعد لإقامة حلقات النقاش والندوات العلمية.	٣,٨٥	١,٢٩	١	كبيرة
٣٠	تتاح البحوث والرسائل العلمية الخاصة بالقسم/ الكلية إلكترونياً للطلبة.	٣,٢٢	١,٢٩	٤	متوسطة

يتضح من الجدول السابق: أن المتوسطات الحسابية الوزنية لاستجابات العينة على فقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٣,٨٥-٢,٧١) وهو متوسط حسابي درجته متوسطة، وهذا يشير إلى ضرورة تفعيل ثقافة التشارك لدى طلبة الدراسات العليا وأن هناك صعوبات تحول دون القدرة على التواصل والتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا، حيث يتضح من العبارة "توفر آلية للاتصال عن بعد لإقامة حلقات النقاش والندوات العلمية." بأنها قد احتلت المرتبة الأولى باستجابة مرتفعة بلغت (٣,٨٥)، وترجع الباحثة ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس مدركين لأهمية إقامة حلقات النقاش

والندوات العلمية التي تزيد من إدراكات الطلبة البحثية وتنمي مهاراتهم، وهذا يتفق مع دراسة (Ashwin,2005,p12)، والتي تؤكد على أهمية حلقات النقاش والندوات من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلبة الدراسات العليا، حيث تشير إلى أن طلبة الدراسات العليا هم يعبرون عن بداية باحثين، وأن إكسابهم لمهارات البحث أمر مهم، بحيث يعدهم للقيام بالعملية البحثية في تخصصهم بأساليب علمية ذات فاعلية.

ثم جاءت العبارة التي تنص على "توفر الجامعة الإمكانيات المادية والفنية لتفعيل تشارك المعرفة بين طلبة الدراسات العليا". بدرجة استجابة متوسطة بلغت (2,71). وهذا يشير إلى أن الجامعة توفر الإمكانيات المادية والفنية لتفعيل التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا، ولكنها تحتاج إلى تدعيم بصورة تناسب مع احتياجات طلبة الدراسات العليا وتعينهم على اكتساب مهارات التعلم والقدرة على المناقشة والحوار وحل المشكلات البحثية التي تعترضهم.

وهذا يتفق مع دراسة الحضرمي، نوف (2017) حيث أوضحت أن العوامل المادية من أهم المعوقات التي تؤثر على نشر التشارك المعرفي بين الطلبة.

نتائج المتغيرات ومناقشتها: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05)، $\alpha =$ لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لدي طلبة الدراسات العليا بجامعة شرقاء تعزى لمتغيري (الجنس، الكلية)؟

أ- متغير الجنس

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالجنس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ضوء متغير الجنس والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات طلبة الدراسات العليا حول تفعيل الجامعة لنشر ثقافة التشارك المعرفي تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ذكر	27	113,74	19,63	2,63	0,367
أنثى	22	97,45	23,66		

ويتضح من جدول رقم (١٠) تلاشي وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) $\alpha =$ في تقديرات طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء من خلال تفعيل ثقافة التشارك المعرفي تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تظهر تشابه البنين والإناث من حيث تفعيل ثقافة التشارك المعرفي بينهم، أنهم يتلقون نفس درجة التوعية كما أنهم يتلقون معارف ومؤثرات ثقافية متقاربة إلى درجة كبيرة مما جعل استجاباتهم متقاربة، وبغض النظر عن الجنس. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العالم، رنده، وآخرين (٢٠٢١)، والخطايبية (٢٠١٩)، ودراسة مباركي، صفاء (٢٠١٩).

ب- متغير نوع الكلية:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بنوع الكلية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات طلبة الدراسات العليا حول تفعيل الجامعة لنشر ثقافة التشارك المعرفي تعزى لمتغير نوع الكلية

الاحرف المعيارية	المتوسط الحسابي	العدد	نوع الكلية	الاحور	ت	الدلالة
٢٣,٩٤	١١٥,١١	٩	كليات علمية	نشر ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء	١,٢٧	٠,٤٩١
٢٢,٤٠	١٠٤,٤٧	٤٠	كليات أدبية			

ويتضح من جدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات طلبة الدراسات العليا حول نشر الجامعة لثقافة التشارك المعرفي تعزى لمتغير نوع الكلية. وقد يعزى ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء وبغض النظر عن نوع الكلية سواء كانت علمية أم أدبية لديهم الوعي بأهمية نشر ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا، وضرورة تنمية مهارات التعلم لديهم ليكون لديهم القدرة على القيام بمهامهم البحثية، ومن هنا تتضح أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في قيامهم ببعض المسؤوليات والمهام المتمثل بأشكال متعددة في تنمية مهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا.

نتائج الدراسة

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نذكر أهمها كالاتي:

- أن التشارك المعرفي هو القدرة على تبادل الأفكار والمعارف والخبرات ومصادر المعرفة فيما بين طلبة الدراسات، بما يتيح لهم الاستفادة القصوى في العمل البحثي.
- أن الجامعة وأعضاء هيئة التدريس يساهمون في تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تتيح لطلبة الدراسات العليا التعاون وتبادل الخبرات.
- يتمتع بعض الطلبة عن تشارك معارفهم اعتقاداً منهم بأنه لا ينبغي التفرط فيها، لاعتقادهم بأن معرفتهم ذات قيمة تساعدهم على إبقاء قدراتهم التنافسية على غيرهم.
- أن طلبة الدراسات العليا يمتلكون القدرة على استخدام محركات البحث والسيطرة على المعرفة وتوليد معارف جديدة تساعدهم في تدعيم وتوثيق فكرتهم البحثية.
- إن إلمام الطلبة بمهارة التواصل مع المختصين بالمؤتمرات الدولية حصلت على درجة استجابة متوسطة، مما يشير إلى ضرورة تدعيم الجامعة، بحيث توفر لهم سبل المشاركة والتواصل عبر قنوات رسمية تتم من خلالها، مما ييسر للطلبة التواصل والمشاركة.
- إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية إقامة حلقات النقاش والندوات العلمية التي تزيد من ادراكات الطلبة البحثية وتنمي مهاراتهم.
- كانت استجابة أفراد العينة على المفردة الخاصة ب"توفر الجامعة الإمكانيات المادية والفنية لتفعيل تشارك المعرفة بين طلبة الدراسات العليا". بدرجة استجابة متوسطة بلغت (٢,٧١). وهذا يشير إلى أن الجامعة توفر الإمكانيات المادية والفنية لتفعيل التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا، ولكنها تحتاج تدعيمًا بصورة تتناسب مع احتياجات طلبة الدراسات العليا، وتعينهم على اكتساب مهارات التعلم والقدرة على المناقشة والحوار وحل المشكلات البحثية التي تعترضهم.
- من أهم معوقات التشارك المعرفي انعدام الثقة، وضعف البنية التحتية، وغياب آليات التواصل.

التوصيات والمقترحات

- ضرورة تفعيل ثقافة التشارك المعرفي بين طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء بتوفير متطلباتهم البحثية والمساندة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وذلك بتبني أنظمة واضحة.
- العمل على توفير البنية التحتية البحثية، والإمكانيات المادية، والتنظيمات الإدارية كمتطلب من متطلبات عملية إدارة المعرفة.
- العمل على تكوين مركز لإدارة المعرفة داخل الجامعة للقيام بمتابعة وتسيير كل ما يتعلق بالعملية البحثية لطلبة الدراسات العليا.
- بناء آليات واستخدام أساليب محفزة تعمل على تعزيز ممارسة سلوكيات التشارك بين طلبة الدراسات العليا.
- توفر سبل المشاركة والتواصل لطلبة الدراسات العليا للمشاركة عبر قنوات رسمية في المؤتمرات.
- إنشاء قواعد متطورة للبيانات والمعلومات، يسهل التعامل بين طلبة الدراسات العليا من خلالها.
- إعداد أدلة بالرسائل العلمية والدوريات والكتب المتاحة على مستوى الجامعة والكليات لتسهيل الوصول إليها.
- إقامة دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا؛ وتنمية قدرتهم على الوصول إلى مصادر المعرفة، والتمكن من مهارات إعداد البحث العلمي.

التصور المقترح:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، نعرض للتصور المقترح.

أولاً: أهمية التصور المقترح:

يأتي هذا التصور انطلاقاً من الحاجة إلى تفعيل ثقافة التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا لدى طلبة جامعة شقراء، والعمل على رفع قدرتهم على العمل البحثي، وتشارك المعرفة وإنتاجها.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

وتتمثل فيما يلي:

- يفرض الواقع الحالي على الجامعة أن تعزز من عملية نشر ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا وتعمل على تدعيم البيئة التعاونية التي تعدّ من المتطلبات الأساسية للتشارك المعرفي.
- هناك حاجة ملحة إلى ثقافة تنظيمية تمثل معتقدات راسخة في أذهان أعضاء هيئة التدريس عن مدى توافر الظروف المهيئة للإبداع، وعن الثقة بين أعضائها والتي تمثل سمة أساسية لتحفيز عملية التشارك المعرفي، والتي من شأنها أن تعين أعضاء هيئة التدريس على اكساب الطلبة مهارات التعلم، والقدرة على تعلمها، ومنها:

أعضاء هيئة التدريس:

- لا بد من توافر عضو هيئة تدريس كفء لديه من المهارات والقدرات والمعارف ما يمكنه من مساعدة الطلبة على أن يمتلكوا مهارات التعلم في البحث العلمي.
- القدرة على إمداد الطلبة بالمهارات والمعارف وتدريبهم على التفكير العلمي المبني على أسس ومنهجية البحث العلمي لتنمية المهارات العلمية والبحثية للطلبة.
- زيادة ممارسات الطلاب البحثية وتحسين الإنتاج العلمي باستثمار مهارات الطلبة البحثية.

الجامعة:

- لقيام الجامعة بدورها في نشر ثقافة التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا وتنمية مهارات التعلم لديهم لا بد من توافر عنصرين أساسيين هما:
- تهيئة مناخ يسود فيه الثقة والرغبة المستمرة في مزاولة وتشارك المعرفة وتقاسمها، مما يعمل على إيجاد القمة المعرفية، وتبادل المهارات والخبرات بين طلبة الدراسات العليا.
- وضع آليات لتحفيز طلبة الدراسات العليا على تقاسم المعرفة.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي:

- تقديم تصور مقترح لتفعيل نشر ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء.

ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: وتنطلق من الحاضر والتركيز على واقع نشر ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء، المستمدة من نتائج الدراسة الميدانية.

المرحلة الثانية: وتتجه نحو المستقبل من خلال التركيز على التوجهات والاحتياجات التي يجب أن توفرها الجامعة لتفعيل نشر ثقافة التشارك المعرفي بين الطلبة، وتحويلها من معرفة فردية إلى معرفة مؤسسية منها توفير الأنظمة والتقنيات الحديثة التي تتيح للطلبة التشارك في المعارف، وتوفير مناخ يحفز على تشارك المعرفة.

رابعاً: الأسس والركائز التي يبني عليها التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على مجموعة من النتائج التي تم التوصل إليها من المصادر المتعددة الآتية:

- الإطار النظري للدراسة: وتضمن التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا من حيث المفهوم وأشكال التشارك، وأبعاد التشارك المعرفي، ومعوقاته، ومهارات التعلم.
- الدراسات السابقة: وما هدفت إليه وتوصلت إليه من نتائج.
- الدراسة الميدانية: وما تضمنته من الواقع الحالي لنشر ثقافة التشارك المعرفي لطلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء، والتصور المقترح لتفعيلها.

خامساً: مكونات وآليات التنفيذ للتصور المقترح:

نظراً لضرورة تحقيق التقارب والتكامل بين الفكر النظري ومتطلبات الممارسة العملية لتنمية مهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا، فمن الأهمية تحديد آليات التنفيذ على النحو التالي:

١- التأكيد على دور أعضاء هيئة التدريس في نشر ثقافة التشارك المعرفي بين الطلبة وتنمية مهارات التعلم لديهم:

أعضاء هيئة التدريس هم المسؤولون عن نجاح أو إخفاق العملية التعليمية في تحقيق أهدافها وبلوغ غاياتها ومراميها، فهم ركن أساسي في العملية التربوية ومفتاح أي تغيير أو إصلاح، وإن كان هذا يقال عن دوره في العملية التعليمية والتربوية بوجه عام، فإن له دوراً خاصاً في تنمية مهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا وزيادة كفاءتهم وفعاليتهم في ممارستهم التربوية والبحثية وفي نشر ثقافة التشارك المعرفي بينهم، فهو صانع مناخ البيئة الصفية.

وهذا يتطلب العناية بأعضاء هيئة التدريس إعداداً وتنمية مهنية، وتحفيزاً ليؤدوا أدوارهم كمشرفين ومربين وموجهين ومرشدين، ونموذجاً وقدوة لطلابهم. وتمثل آليات التنفيذ فيما يلي:

أ- مساعدة أعضاء هيئة التدريس على القيام بدورهم في تنمية مهارات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا ونشر ثقافة التشارك المعرفي بينهم من خلال:

- عقد الدورات التدريبية التي تعمل تطوير وتحسين المستوى العلمي والمعرفي والأدائي لأعضاء هيئة التدريس، وهذا ينعكس بشكل إيجابي على حداثة المعلومات التي يتعلمها الطلبة وتنمية مهارات التعليم لديهم.

ب- امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمجموعة من الكفايات المهنية مثل الكفايات التقويمية والكفايات التدريسية، والكفايات التكنولوجية، والكفايات البحثية لتنمية مهارات التعلم لدى الطلبة من خلال:

- استخدام طرق تدريس تفاعلية وتعاونية بما يساعد على تنمية مهارات التعلم لدى الطلبة، والقدرة على المشاركة الفعالة والإيجابية ويتمثل ذلك في:

- يتيح أعضاء هيئة التدريس لطلابهم حرية الحوار والمناقشة، وفيها يعتمد أعضاء هيئة التدريس على ما يمتلكه الطلبة من معارف وخبرات سابقة، فيعمل على توجيه نشاطهم مستخدماً العصف الذهني وإجابات الطلبة، ليحقق الهدف. فاتباع أعضاء هيئة التدريس لطريقة المناقشة والحوار تعمل

على إيجاد علاقة تفاعلية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتتيح للطلبة الثقة بأنفسهن من خلال مشاركتهن في الحوار، مما يعمل على تنمية مهارات التعلم لديهم.

- يحث أعضاء هيئة التدريس طلابه على النقد وحرية التعبير عن الرأي واقتراح البدائل.

- تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة، ما يجعل من التعليم والتعلم عملية قصدية متبادلة، تبدأ حينما يعرض أعضاء هيئة التدريس مشكلة حية عميقة مرتبطة بواقع الطلبة لتكون موضع بحث، وعلى الطلبة التعبير عن آرائهم واستعمال مفرداتهم وإظهار ذواتهم في الدراسة، والعمل على تبادل المعرفة ونشر ثقافة التشارك المعرفي بين الطلبة.

- الإثابة والتحفيز للأفكار الجيدة، وتقديم التغذية الراجعة للإفادة من تعلمهم، والحث على تبادلها وتشاركتها مع أقرانهم في الدراسة.

- غرس قيمة التعاون وتشارك المعارف بين أفراد المجموعة، وإثارة روح التنافس بين المجموعات في عرض نتائج تعلمهم.

٢- دور الجامعة من خلال مجموعة من الآليات والأنظمة التي تتيح لطلبة الدراسات العليا التشارك المعرفي فيما بينهم والتي تعمل على تنمية مهارات التعلم لديهم.

يمثل التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا المنهجية التي تساعد على عملية التشارك المعرفي داخل المؤسسة التعليمية، فهي تعمل على تطوير مخرجاتها وتحسين جودتها، مما يسهم في توسيع معارف الطلاب ويعمل على تطوير مهارات التعلم لديهم.

وتتمثل آليات التنفيذ فيما يلي:

- مشاركة المعرفة من خلال قاعدة البيانات والوثائق بالجامعة وجعلها متاحة لطلبة الدراسات العليا.

- مشاركة المعرفة من خلال التعاملات الرسمية بين الطلبة داخل الجامعة وعبر فرق العمل والوحدات التنظيمية فيها.

- مشاركة المعرفة من خلال التفاعل غير الرسمي للطلبة مع بعضهم البعض.

- مشاركة المعرفة بين الأفراد من خلال مجتمعات الممارسة مثل المشاركات البحثية.

- مشاركة المعرفة من خلال الاتصال المباشر في المؤتمرات والاجتماعات، وجلسات الحوار، وتبادل الآراء، إذ تمكن هذه الطرق في الاتصال من الحصول على المعرفة الضمنية الموجودة في عقول الأفراد وتيسير تشاركتها والإفادة منها.

- تيسير شبكات المعرفة من خلال أدوات برمجية تجعل لشبكة الإنترنت أكثر نفعاً وتساعد على العمل كفريق، مما يسهل المشاركة في المعرفة والأفكار والوثائق.

- وجود أنظمة للمكافأة والتقدير لتدعيم عملية التشارك المعرفي.

سادساً: معوقات تنفيذ التصور المقترح:

يمكن تحديد أهم المعوقات التي تواجه التصور المقترح في الآتي:

- معوقات مادية: تتمثل في ضعف البنية التحتية البحثية لبرامج الدراسات العليا التي تتيح لهم عملية التشارك المعرفي، وقلة الحوافز المادية والمعنوية.

- معوقات فردية: تتمثل في ضعف في مهارات الاتصال والتواصل، واختلاف الثقافة والمكانة، قلة الثقة، ودرجة التوقع من التشارك.

- معوقات تنظيمية: تتمثل في غياب آليات التواصل الرسمي وغير الرسمي، وضعف الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية، وقلة إتاحة فرص التمكين والتدريب.

- معوقات تكنولوجية: تتمثل في ضعف الاستخدام والتطبيق لنظم تكنولوجيا المعلومات، ومعوقات بناء وتعديل ودمج النظم القائمة على التكنولوجيا.

سابعاً: آليات متابعة وتقييم التصور المقترح:

لتحقيق أهداف التصور المقترح يجب أن يكون هناك مجموعة من الآليات التي تضمن متابعته وتقييمه بشكل مستمر منها:

- التقييم المستمر: تقوم الجامعة بشكل مستمر بتقييم برامج الدراسات العليا التي أعدتها مسبقاً، للقيام بإجراء أي تعديل يتطلبه التنفيذ العملي لهذه البرامج. والعمل على تطويرها والارتقاء

بها، ليكون لديها القدرة على إكساب الطلبة مهارات التعلم، وتبادل المعارف وتشاركتها بينهم، لأهمية ذلك في مجال البحث العلمي.

التقرير السنوي: تقوم الجامعة بإعداد تقرير سنوي حول ما قامت به من إدارة تنظيمية لعملية إدارة المعرفة والتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس، وأيضا يتضمن التقرير الجهود المبذولة في هذا الصدد، وتوضيح المعوقات التي تعوق عملية التشارك المعرفي بين الطلاب، وما المقترحات التي تعمل على وضع حلول لتلك المعوقات لتجنبها في السنوات المقبلة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو العلا، ليلي محمد (٢٠١٢)، درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، "المجلة الدولية التربوية المتخصصة المملكة العربية السعودية، المجلد ٢، العدد ٤.
- أحمد، مصنوعة (٢٠١٢) تنمية الكفاءات البشرية مدخل لتعزيز الميزة التنافسية للمنتج التأميني، الملتقى الدولي السابع حول الصناعة التأمينية، الواقع العملي وآفاق التطوير- تجارب الدول، جامعة حسيبة بن بو علي بالشلف، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير.
- الاغا، ناصر وأبو الخير، أحمد (٢٠١٢): واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٦، العدد ١.
- جرادات عمر (٢٠١٣) أثر المعرفة التشاركية والذاكرة التنظيمية على جودة القرارات في المكتبات الجامعية الرسمية الأردنية، المؤتمر ٢٤ للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
- الحامد، محمد معجب، وأخرون (٢٠٠٢) التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- حرب، محمد خميس، (٢٠٢٠) دور القيادات الأكاديمية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة ميدانية"، مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام السعودية، العدد ٢٥.
- الحضرمي، نوف (٢٠١٧) واقع تكوين المعرفة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، دراسات- العلوم الإدارية، ٣٩ (٢).
- الخطابية، غدير، (٢٠١٩) دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة: المعوقات وسبل التحسين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الدليمي، طه وآخرون (٢٠١٧)، درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر اساتذتهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٧٦ الجزء الأول، ديسمبر، مصر.
- الرشيدى، بشير (٢٠٠٠م): مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مسطرة، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- ريان، عادل (٢٠١٤) القدرة التنبؤية للكفاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الانسانية)، المجلد ٢٨، العدد (٠٣)، ص ٤٦٥
- السليحات، فواز، والعدوان، مجدلین (٢٠١٩)، درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظر طلبة الكلية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٦، عدد ١.

الشمري، عبادة (٢٠٠٩)، تنمية المهارات البحثية لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، تصور مقترح في ضوء تجارب بعض الجامعات العالمية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ضحراوي، بيومي محمد، المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١٠) توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ٢٢

عبد الحى، رمزي (٢٠٠٦) التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة، ط١، دار الوفاء، الإسكندرية.

عجلان، حسن (٢٠٠٨). استراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال. عمان: مكتبة الجامعة.

عطوان أسعد، والفليت، جمال، (٢٠١١)، كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه- أخلاقياته- توظيفه، الجامعة الإسلامية، ١٠ - ١١ مايو، غزة.

عمادة شؤون القبول والتسجيل، (٢٠٢٢)، إحصائية بطلاب الجامعة المقبلين، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية، ١٧-١٠-٢٠٢٢.

عمرة، دربان، (٢٠٢٠)، أثر التشارك المعرفي في تعزيز التعلم التنظيمي، دراسة ميدانية بمؤسسة إنجاز القنوات، مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، المجلد ٦، العدد ٣.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Hai, Ramzy (2006) Higher education and development, a critical point of view with comparative studies, 1st edition, Dar Al-Wafaa, Alexandria.

Abu Al-Ela, Laila Muhammad (2012) , The Degree of Practicing Knowledge Management Operations in the College of Education, Taif University, from the Point of View of Faculty Members,” The International Journal of Specialized Education, Kingdom of Saudi Arabia, Volume 2, Number 4.

Ahmed, Masnoa (212) Developing human competencies, an introduction to enhancing the competitive advantage of the insurance product, the Seventh International Forum on the Insurance Industry, Practical Reality and Development Prospects - Countries' Experiences, Hassiba Ben Bou Ali University in Chlef, Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences and Management Sciences.

Ajlan, Hassan (2008). Cognitive management strategies in business organizations. Amman: University Library.

Akl, Magdy Saeed (2013) The Effectiveness of the Learning Strategy by Electronic Projects in Developing the Skills of Designing Learning Elements among Islamic University Students, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, Issue 141, pp. 8-9

Al Yahyawi, Serbia Muslim (2011) , Administrative Knowledge Management and its Role in the Effectiveness of Administrative Work in Universities in the Kingdom of Saudi Arabia”, The Educational Journal in Kuwait, 25, 99.

- Al-Agha, Nasser and Abu Al-Khair, Ahmed (2012): The reality of applying knowledge management processes at Al-Quds Open University and procedures for developing them, Al-Aqsa University Journal, Humanities Series, Volume 16, Number 1.
- Al-Dulaimi, Taha and others (2017) , The degree to which postgraduate students in Jordanian universities possess meta-cognitive thinking skills from their point of view and that of their teachers, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Issue 176, part one, December, Egypt.
- Al-Hadrami, Nof (2017) The reality of the formation of organizational knowledge at the University of Tabuk from the point of view of its faculty members, Studies - Administrative Sciences, 39 (2).
- Al-Hamid, Muhammad Mujib, and others (2002) Education in the Kingdom of Saudi Arabia, a vision of the present and a foreseeing the future. Al-Rushd Library for Publishing and Distribution, Riyadh
- Al-Khatibeh, Ghadeer, (2019) The Role of Jordanian Universities in Developing Postgraduate Students' Research Skills from the Students' Perspective: Obstacles and Ways of Improvement, Unpublished PhD Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Nimri, Hanan Awwad (2012) Preparing scientific research in the field of curricula and methods of teaching the Arabic language in light of the necessary research skills in some Saudi universities, Reading and Knowledge Journal.
- Al-Qahtani, Nora (2013) , Research Skills of Postgraduate Female Students at the College of Education, King Saud University, Journal of Educational Sciences, Egypt, Volume 24, Issue Four.
- Al-Rashidi, Bashir (2000): educational research methods, a simplified applied vision, Kuwait, Dar Al-Kitab Al-Hadith.
- Al-Shammari, Eyada (2009) Developing research skills among undergraduate students in the Kingdom of Saudi Arabia, a proposed perception in the light of the experiences of some international universities, (unpublished doctoral thesis) , Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Wathinani, Muhammad (2007) the research skills acquired by postgraduate students at the Faculty of Education at Umm Al-Qura University, Journal of the Faculty of Education in Ismailia, Cairo, (9, 24-97).
- Amra, Durban, (2020) , The Impact of Knowledge Sharing on Promoting Organizational Learning, A Field Study at the Achievement of Channels Foundation, Entrepreneurship Journal of Business Economics, Volume 6, Issue 3.
- Atwan Asaad, Al-Faleet, Jamal, (2011) , scientific research competencies among graduate students in the faculties of education in Palestinian universities, a research paper presented to the Scientific Research Conference: Concepts - Ethics - Employment, Islamic University, May 10-11, Gaza.
- Dahawy, Bayoumi Muhammad, Al-Meligy, Reda Ibrahim (2010) Directions for Effective Educational Administration in the Knowledge Society, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, p. 22
- Deanship of Admission and Registration Affairs, (2 022) , Statistics of University Students Enrolled, Shaqra University, Saudi Arabia, 10-17-2022.

- Harb, Muhammad Khamis, (2020) The Role of Academic Leaders in Promoting Knowledge Sharing Practices at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University "A Field Study", Journal of Educational Sciences at Al-Imam University, Saudi Arabia, No. 25.
- Hoimel, Nawal, (2018) The role of the programs of the Deanship of Scientific Research at King Saud University in developing research skills among female students, Journal of Educational and Psychological Sciences, Part 2 (4).
- Jaradat Omar (2013) The impact of participatory knowledge and organizational memory on the quality of decisions in Jordanian public university libraries, the 24th conference of the Arab Federation for Libraries and Information.
- Mubaraki, Safaa (2019) Knowledge Sharing to Develop Learning Skills, Scientific Research Generation Center, Issue 49.
- Najadat, Abdel Salam (2012) The reality of knowledge transfer and sharing in light of globalization, a paper submitted to the Conference on Globalization of Management in the Age of Knowledge, Jinan University, Lebanon.
- Odeh, Firas (2010) The reality of knowledge management in Palestinian universities and ways to support it, an unpublished master's thesis, the Islamic University, Gaza.
- Ryan, Adel (2014) The predictive ability of multiple intelligences in self-regulated learning skills and academic achievement among students of the Faculty of Education at Al-Quds Open University, An-Najah University Journal for Research, (Human Sciences) , Volume 28, Issue (03) , p. 465

المراجع الأجنبية:

- Ashwin, P. (2005). Changing Higher Education: the Development of Learning and Teaching. London and New York: Routledge
- Coakes, E. (2003). Knowledge Management: Current Issues and challenges. USA, Idea Group publishing. Davenport, D. Thomas, H. and, Prusak, L. (2000). Working Knowledge: How Organization Mange what they Now. Boston, Harvard Business School press.
- Fernate, A; Surikova, S; Kalnina, D; Romero, C. (2009). Research Based Academic Studies: Promotion of Quality of Learning Outcome in Higher Education. Paper Presented at the European Conference in Educational Research ,University of Vienna. ٣٠-٢٨ ، September 2009
- Manaf, H. A, and Marzuki, N. A. (2009). The Success of Malaysian Local Authorities: The Role of Personality and Sharing Tacit Knowledge. International Conference on Administrative in Public Sector Performance. Riyadh, November 1-4. Vol.2. PP.7-19.
- Sanjaghi, M. E., & Akhavan, P. & Najafi, S. (2014). Fostering knowledge sharing behavior: The role of organizational culture and Trust, 1927-565X - ISSN 1927-5668 (Online) -, Copyright IAOBM 2014
- Yi, Jialin (2005) A measure of knowledge sharing behavior: Scale development and validation, Unpublished master,s thesis, Indiana University, USA.



الإسهام النسبي للذكاء الثقافي في التنبؤ
بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة
السعوديين المتبعثين دولياً

The Relative Contribution of Culture
Intelligence in Predicting Cognitive
Distortions Belong of Saudi
International Students

إعداد

د. خوله بنت جميل محمد الأنصاري

أستاذ علم النفس المشارك
بجامعة أم القرى

Dr. khwlah Jamil Mohammed Al-
ansari

Associate Professor of Psychology
At University of UMM Al Qura

أ. د مريم بنت حميد أحمد اللحياني

أستاذ علم النفس
بجامعة أم القرى

Prof. Mariam Hameed Ahmed
Al-lahyani

Professor of Psychology
At University of UMM Al Qura

DOI:10.36046/2162-000-015-008

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى كلٍّ من الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية، والكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية بين الطلبة السعوديين من المغتربين المتبعين دولياً وفقاً لمتغيرات (الجنس - التخصص العلمي - المستوى الدراسي)، وأيضاً تحديد درجة الإسهام النسبي للذكاء الثقافي في التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين المتبعين دولياً، وطبقت الدراسة أسلوب العينة العشوائية الطبقية، بلغ إجمالي العينة (٢٥٠) من الطلبة السعوديين المتبعين دولياً بعدة دول مختلفة بجميع المراحل الدراسية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الثقافي إعداد (Ang et al, 2007)، ومقياس التشوهات المعرفية CDS- The Cognitive Distortions Scale لـ (Briere 2000) وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة السعوديين المتبعين دولياً كان مرتفعاً، في حين كان مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين المتبعين دولياً منخفضاً، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠١ بين التشوه المعرفي بأبعاده الخمسة، والذكاء الثقافي بأبعاده الأربعة، بينما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة على مقياس الذكاء الثقافي ومقياس التشوهات المعرفية تبعاً لاختلاف الجنس والتخصص العلمي والمستوى الدراسي لدى الطلبة السعوديين المتبعين دولياً، كما تشير النتائج إلى إمكانية الإسهام النسبي للذكاء الثقافي في التنبؤ بالتشوهات المعرفية وأن الذكاء الثقافي يفسر ما نسبته ١٦٪ من التباين في مستوى التشوه المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الثقافي، التشوهات، التنبؤ، الطلبة المتبعين دولياً، السعوديين.

Abstract

The study aimed to determine the level of both cultural intelligence and cognitive distortions, and to know the relationship between cultural intelligence and cognitive distortions, and to detect differences in the level of cultural intelligence and cognitive distortions among Saudi expatriate students on international scholarships: according to the following the variables (gender-majors-GPA). Also, to determine the degree of relative contributions of Culture Intelligence and Cognitive Distortions to students. The study sample was chosen randomly, totally 250 Saudi International Students in (Bachelor-Master-PhD). The study used two measurements first Culture Intelligence Scale by Ang et al, (2007) and the Cognitive Distortions Scale by Briere (2000). The results showed that the Saudi International Students level of Culture Intelligence was high, and the level of cognitive distortions to students was low. As Important result of this study, there is inverse relationship significant in 0.01 in both Culture Intelligence and Cognitive Distortions. In the other hand, results of study describe there are no differences between measurements of the study belong to studies variables of students (gender-majors-GPA). As a final result, the study indicates the possibility to predict of Cognitive Distortions, and the Culture Intelligence explain 16% of the variance in level of cognitive distortions. 0.01 in both 0.01 in both 0.01 in both 0.01 in both 0.01 in both 0.01 in both

Keywords: Culture Intelligence, Cognitive Distortions, Saudi international Students.

المقدمة

أصبحت العولمة اليوم في عالمنا الحديث جزءًا لا يتجزأ من حياة كل فرد، وأصبح التنوع جزءًا لا يتجزأ منها ولا مفر منه. ورغم أن العولمة جعلت العالم يبدو متفقا في العديد من سبل التفاعل إلا أن زيادة التنوع الثقافي خلق تحديات لدى الأفراد، فكلما أصبح العالم أكثر عولمة أصبحت اللقاءات الثقافية أكثر شيوعًا. حيث يتم التواصل مع أشخاص من خلفيات ثقافية مختلفة، وأصبح التنوع الثقافي تحديًا أمام عمليات التواصل بين الحضارات لدى الطلبة الدارسين وحاجتهم للتفاعل مع تلك الشعوب التي لديها خلفيات ثقافية مختلفة.

كل ذلك قاد علماء النفس إلى البحث عن دور الذكاء المتعدد والتي كان بدايتها على يد جاردنر Gardner والذي قدم نموذجًا معرفيًا حاول من خلاله وصف كيفية استخدام الأفراد ذكاهم المتعدد، واستطاع جاردنر توسيع مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقا مع مقتضيات النجاح في الحياة، فلا يوجد ذكاء واحد وإنما ذكاءات متعددة يمتلكها الفرد؛ حددها جاردنر بثمانية (Gardner, 1993).

ومن الذكاءات المتعددة التي ظهرت في بداية القرن الحادي والعشرين نتيجة دراسات الباحثين المتخصصين في علم الإدارة وعلم النفس الاجتماعي ما سمي بالذكاء الثقافي، الذي ظهر كضرورة أكاديمية فرضها موضوع التلاقي بين الحضارات. فقدم إيرلي وأنج Ang & Earley مفهوماً جديداً أطلقا عليه الذكاء الثقافي كأساس لتفسير الاختلافات بين الأفراد في القدرة على التكيف مع المواقف العديدة، كما أصدر إيرلي وأنج أول كتاب في الذكاء الثقافي بعنوان (التفاعلات الفردية عبر الثقافات) (Ward & Fischer, 2008; Ang & Earley, 2003).

خاصه أن التنوع الثقافي يمثل تحدياً للمغتربين والقادة العالميين (Bhaskar-Shrinivas et al, 2006; Van Dyne & Ang, 2005)، وذلك لأن القدرة على التفاعل بفعالية في ثقافات متعددة ليست مهارة يمتلكها الجميع (Crowne, 2008). فركزت عدد من الدراسات على العناصر التي يمكن أن تسهم في تحسين اللقاءات بين الثقافات المتعددة نسبياً (Gelfand et al., 2007)، مما يترك فجوة مهمة في فهمنا، لماذا يكون بعض الأفراد أكثر فعالية من غيرهم في المواقف المتنوعة ثقافياً (Ang et al., 2007, p. 335-336).

وقد تم تطوير العديد من الأطر لفهم التفاعلات عبر الثقافات بين الأفراد من مختلف المجموعات الثقافية، ويُعد الذكاء الثقافي هو المجال الأحدث الذي يتم تناوله كمقياس بالذكاء يكشف عن تأثير الثقافة، فمن بين مهارات القرن الحادي والعشرين التي يتم التحدث عنها بشكل متكرر هو القدرة على التكيف باستمرار مع أشخاص مختلفين من ثقافات متنوعة والقدرة على إدارة الترابط في عالم اليوم، فالذكاء الثقافي CQ، هو نظرية داخل الإدارة وعلم النفس التنظيمي، ويفترض أن فهم تأثير الخلفية الثقافية للفرد على سلوكهم ضروري للعمل الفعال، وقياس قدرة الفرد على الانخراط بنجاح في أي بيئة أو وضع اجتماعي (Rahimi et al, 2011, 720).

وفقاً لإيرلي وأنج (Earley and Ang (2003)، عُرف الذكاء الثقافي بأنه: "الكفاءة والمهارة الحيوية التي تمكن الغرباء من تفسير الإيماءات والأفعال غير المألوفة كما لو كانوا من الداخل" p. (59).

وهو يتفق مع ما أشار إليه توماس (Thomas (2006 من أن مفهوم الذكاء الثقافي يعكس القدرة على التعامل بفعالية مع الأشخاص من خلفيات ثقافية مختلفة. (P. 78) ويعرف (Ng & Early (2006) الذكاء الثقافي بأنه: بناء يعكس قدر الفرد على التكيف عبر السياقات الثقافية التي يمكن تطويرها وتعزيزها من خلال التدخل. (P. 7) بينما يعرف (Ang et al (2007) الذكاء الثقافي CQ بأنه: بناء متعدد الأبعاد يستهدف المواقف التي تشمل التفاعلات عبر الثقافات التي تنشأ عن الاختلاف بالعرق والجنسية (P. 336). لذا يرى إيرلي وأنج (Earley & Ang (2003) أن الذكاء الثقافي يتطلب تدريباً معرفياً ووجدانياً وسلوكياً. فُقد موضوع الذكاء الثقافي كمفهوم إداري واجتماعي ثم حاز على الاهتمام العالمي في مختلف المجالات وخاصة في مجال علم النفس الاجتماعي، وقد تم تقديمه في عام 2005 إلى اتحاد علماء النفس الأمريكيين كمفهوم نفسي، وفي عام 2006 تم تعريف هذا المفهوم في المؤتمر الدولي السادس والعشرين لعلم النفس التطبيقي في أثينا باليونان، ثم أعتاد العلماء على بحثه في علم النفس (Ang & Van Dyne, 2008)

ويُنظر إلى الذكاء الثقافي على أنه بناء كلي متعدد الأبعاد. تمسحياً مع نظرية ستيرنبرج Sternberg and Detterman (1986) والذكاء المتعدد، حيث أقترح المؤلفون أربعة أبعاد للذكاء الثقافي (CQ): ما وراء المعرفي، المعرفي، الدافعي، والسلوكي (Flavell, 1979; Earley and Ang, 2003). وبالمجمل فالأبعاد الأربعة للذكاء الثقافي تعكس وجهات النظر المعاصرة للذكاء باعتباره قدرة معقدة متعددة

العوامل (Ang & Inkpen, 2008)، وبناءً على ذلك ينشج الذكاء الثقافي من تفاعل أربعة أبعاد يجب أن توجد بشكل عام لتحقيقه، وهي على النحو التالي:

ما وراء المعرفي metacognitive CQ: ويشير إلى مستوى الوعي الثقافي الواعي ويتم تعريفه على أنه القدرة على الوعي أثناء التفاعلات بين الثقافات (Earley et al., 2006). وهو يعكس القدرات العقلية لاكتساب وفهم المعرفة الثقافية (Ang & Van Dyne, 2008; Ang et al., 2007; Earley et al., 2006). كما أشار Triandis (2006) إلى أن الأفراد الذين لديهم CQ ما وراء المعرفي قد زادوا من وعيهم بكيفية تأثير ثقافتهم الخاصة على سلوكهم وتفسيرهم للمواقف بين الثقافات. وهم يعرفون أيضاً أهمية التحضير أو التخطيط للتفاعلات بين الثقافات من خلال تعريف أنفسهم لمعايير ثقافية مختلفة، على سبيل المثال، من خلال برامج التدريب عبر الثقافات، قبل الانخراط في التفاعلات بين الثقافات أثناء التفاعلات بين الثقافات، ويقومون بالتحقق بشكل نشط لمعرفة ما إذا كانت تفسيراتهم متوافقة مع نوايا الآخرين والتي يركز فيها على ثلاث عمليات عقلية محددة ذاتية التنظيم ما وراء المعرفية، وهي: التخطيط، والوعي، والتحقق.

البعد المعرفي cognitive CQ هو معرفة عامة ومعرفة بالبنج المتعلقة بالثقافة (Ang et al., 2006; Ng & Earley, 2007) يشير إلى معرفة المعايير والممارسات والاتفاقيات في البيئات الثقافية المختلفة، التي تم اكتسابها من التجارب التعليمية والشخصية (Ang & Van Dyne, 2008). ويشمل العامل المعرفي لـ CQ أيضاً جوانب علمية للثقافة بالإضافة إلى معرفة الاختلافات الثقافية. يتمتع الأفراد ذوو CQ المعرفي العالي بمعرفة ثقافية بالبيئات ومعرفة بكيفية تضمين الذات في السياق الثقافي للبيئة. لذلك، فهم أكثر قدرة على تقدير النظم الثقافية التي تشكل أنماط التفاعل الاجتماعي داخل الثقافة وتؤثر عليها (Ang & Van Dyne, 2008; Ang et al., 2007; Ng & Earley, 2006).

البعد الدافعي motivational CQ يعكس CQ التحفيزي القدرة على توجيه الانتباه والطاقة نحو التعرف على الاستجابات المناسبة والعمل في المواقف بين الثقافات (Ang & Van Dyne, 2007; Ang et al., 2008). ويتأثر اتجاه وحجم الطاقة الموجهة نحو مهمة معينة بتوقعات النجاح وقيمة النجاح (Eccles & Wigfield, 2002). فتوقع النجاح في المواقف المتنوعة ثقافياً، يدفع لبذل الجهد واستمراريته وتقديم أداء جيد، وقد ثبت كذلك أن معتقدات الفاعلية العالية أدت إلى الانخراط والمثابرة في المواقف الصعبة، بالإضافة إلى تحسين التكيف (Ang et al., 2007). الجانب التحفيزي

لـ CQ هو مصدر الدافع وهي القدرة على توجيه الانتباه والطاقة نحو التعلم والعمل بمعنى يطلق الطاقة والجهد للعمل بفعالية في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي (Ang & Van Dyne, 2008; Ang et al., 2007; Earley & Ang, 2003; Earley et al., 2006).

البعد السلوكي Behavioural CQ: القدرة على إظهار الإجراءات اللفظية وغير اللفظية المناسبة عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة (Ang & Van Dyne, 2008; Ang et al., 2007). في المواقف متعددة الثقافات، تعدّ السلوكيات اللفظية وغير اللفظية حاسمة؛ لأنّ التعبيرات الصوتية والوجهية وغيرها من التعبيرات الخارجية تمثل نسبة كبيرة جداً من المعنى الذي يتم نقله وتفسيره بين الشعوب (Ang & Van Dyne, 2008). ويُظهر الأشخاص ذوو CQ السلوكي العالي المرونة في تفاعلاتهم بين الثقافات ويتفاعلون بكفاءة مع الأفراد من خلفيات متنوعة (Ang & Van Dyne, 2008; Ang et al., 2007; Earley et al., 2006; Ng & Earley, 2006; Thomas, 2006).

وبحسب Earley and Ang (2003) يختلف الذكاء الثقافي عن البُنى السابقة للذكاء؛ لأنه يركز بشكل خاص على الفروق الفردية في القدرة على تمييز الثقافات المختلفة والاستجابة لها بفعالية، رغم من أن بعض جوانب الذكاء الثقافي تبدو فطرية، إلا أن دافعيه الأفراد والتدريب يُمكنهم من تعزيز مستواهم الفطري للذكاء الثقافي.

ويشير مفهوم الذكاء الثقافي بصورة جزئية إلى مهارات التفكير العامة التي يتعلمها الفرد لخلق مفهوم يتصل بالسؤال التالي، لماذا وكيف الناس في ثقافة جديدة مغايرة لثقافته يتصرفون كما تريد الثقافة الجديدة المغايرة لثقافتهم، كما يتضمن الذكاء الثقافي قدرة الفرد على التوافق مع الحقائق التي نُحْمَلها عن ثقافة أخرى (Tan, 2004).

وبالمقابل يُعدّ تفكير الإنسان وإدراكه للمواقف المختلفة هو الذي يحدد طريقة الاستجابة بناءً على خبراته ومعرفته السابقة عنها، فإما أن يكون لديه تشويه فيكون إدراكه للمواقف منطقياً، ويكون لديه استجابات منطقية، وإما يكون لديه تشويه معرفي يؤدي إلى استجابات غير منطقية (السلطان، ٢٠٠٩).

فالتشوهات المعرفية هي عملية معرفية تنتج الإدراك السلبي الذي قد يكون أو لا يكون له أساس أو تفسير سياقي ولكنه يُنتج مشاعر سلبية داخل عقل الفرد وجسمه (Hossain, 2009).

والتشوهات المعرفية هي خطأ منهجي في التفكير، وغالبًا ما تنجم عن أخطاء الطفولة المبكرة في التفكير، إشارة إلى معالجة المعلومات غير الدقيقة أو غير الفعالة، فالتشوهات المعرفية هي أفكار تلقائية تستند إلى معتقدات أساسية متأصلة بعمق، وهي ردود فعل غير عقلانية على المواقف التي نواجهها، ونحن في كثير من الأحيان لا نعرف حتى أننا نرى العالم من منظور هذه التشوهات المعرفية تمامًا كما يوحي الاسم، فهي تستند إلى التفكير الخاطئ (Carleson, 2008).

وعُرف مصطلح التشوهات المعرفية لأول مرة بواسطة إليس (Ellis (1962 في علاجه العاطفي العقلاني. بعد ذلك، استخدم بيك (Beck (1963/1964 المصطلح أيضًا في علاجه المعرفي الذي أصبح الآن له تركيز أساسي في علاج السلوك المعرفي أيضًا. حدد بيرنز وبيك (Burns & Beck (1978 التشويه المعرفي على أنه تفكير منطقي ولكن ليس تفكيرًا عقليًا.

ويرى كوروين وآخرون (٢٠٠٨) أن المخططات Schemas موجّهات للفعل، وبناءات لتذكر المعلومات وتفسيرها، وإطار عمل منظم لحل المشكلات Problem Solving وكل فرد يتبنى مدى واسعاً من المخططات التي تمكنه من تكوين حس عام للعالم، ووضع أي معلومات وخبرات جديدة داخل السياق، وهي مثل النظام الشامل الذي يستخدمه كل فرد لكي يتعامل مع العالم، وتلك الأنظمة يبدأ تشكلها منذ الطفولة المبكرة، وبمجرد تشكلها فهي ترشد معالجة المعلومات Information Processing وتوجهها كما توجه السلوك وتشكل كيفية تفكير الفرد، وكيف يشعر، وكيف يسلك ويتصرف ويدرك نفسه، والآخرين، والعالم وهي مرتبة تصاعدياً تبعاً للأهمية.

يؤدي التشويه المعرفي دوراً مهماً؛ فقد يعاني فيه الأشخاص من مشاكل عاطفية وسلوكية مختلفة. وفقاً لـ: (Beck, 1967; Beck et al., 1979; Burns, 1980) والتشوهات المعرفية هي ذلك الإدراك المنطقي ولكنه غير عقلائي، يقدم رؤية غير واقعية للواقع، وهو أيضاً غير قادر على التكيف، لأنه يُسبب مزاجاً سلبياً، ويُضعف الأداء السلوكي، ويُعيق التفكير الإنتاجي حول الموقف ويُعزز المعتقدات غير العقلانية الأساسية، ويُحافظ أيضاً على التفكير السلبي ويساعد على الحفاظ على المشاعر السلبية. وعادة ما يشوه التشوه الإدراكي الواقع لأنه يخلق رؤية غير واقعية للإدراك، لذلك لا يستطيع الأشخاص الذين يعانون من التشوه الإدراكي رؤية الصورة الحقيقية للواقع.

وتعرف التشوهات المعرفية بأنها: "طرق وأساليب غير دقيقة أو متحيزة لإضفاء المعنى علي التجارب والخبرات" (Barriga et al, 2001, p. 1). ويرى موريس وبترى (Morris & Petrie (1997) أن مصطلح التشوهات المعرفية تم اقتباسه من النموذج المعرفي للاكتئاب لبيك، وهو يشير إلى أخطاء التفسيرات غير المنطقية للمواقف.

ميز باريجي وآخرون (Barriga et al, 2001) بين أربع فئات من التشوهات المعرفية التي تخدم الذات وهي: التمرکز حول الذات، إلقاء اللوم على الآخرين، والتهوين/ سوء التقدير، وافترض الأسوأ. وتعرف التشوهات المعرفية المتمركزة حول الذات (SC) self-centered بأنها: المواقف التي يركز فيها الفرد على رأيه وتوقعاته، واحتياجاته الخاصة، وحقوقه لدرجة يكاد لا يحترم معها آراء أو احتياجات الآخرين ولا يضعها في الاعتبار. يشتمل "إلقاء اللوم على الآخرين" (BO) blaming others على المخططات المعرفية للإسقاط وأن يرجع المرء سلوكه المثير للوم إلى مصادر خارجه عن ذاته (أي موضع خارج عن السيطرة). والتهوين/ سوء التقدير. (MM) minimizing/mislabelling يعرف بأنه التشوهات التي ينظر فيها إلى السلوك المعادي للمجتمع باعتباره سلوكاً مقبولاً، وربما ضرورياً، كوسيلة لتحقيق أهداف بعينها. أما Mislabeling فهو سوء التقدير، ومن الممكن اعتباره بمثابة التحقير والتجريد من الصفات الإنسانية عند الإشارة إلى الآخرين. وأخيراً، يمثل "افتراض الأسوأ" (AW) assuming the worst التشوهات المعرفية التي يرجع فيها الفرد نواياه العدوانية إلى الآخرين، ويعدّ الحدث الأسوأ أنه لا مفر منه أو يرى أن سلوكه الشخصي لا يمكن تحسينه أبداً.

ويواجه الطلبة المبتعثون من المغتربين تحدياً يتمثل في الانتقال من بيئتهم الاجتماعية التي نشأوا فيها إلى بيئة اجتماعية أخرى مختلفة في العادات والأعراف. وهو ما أكدته دراسة عقيل (٢٠١٧) أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الثقافي انخفض إدراك الفرد لوجود مشكلات في تجربة الدراسة خارج وطنه، فيصبح الفرد أكثر قدرة على التكيف والانخراط في المجتمع وأقل تأثراً بالمشكلات من حوله وأكثر قدرة على التعامل معها. خاصة أن الطلبة المغتربين يواجهون العديد من المشكلات والتحديات والضغوط الاجتماعية. حيث أظهرت دراسة (الأشقر، ٢٠٠٣) أن الضغوط الاجتماعية والثقافية تؤثر في تدني الصحة النفسية وظهور الأمراض السيكوسوماتية والاكتئاب. رغم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت أنواع متعددة من الذكاء في علاقته بالتشوهات المعرفية، كدراسة (Frankovský et al (2017 والتي أظهرت وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والتشوهات المعرفية،

ودراسة (Nozari et al (2013) والتي أظهرت وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتشوهات المعرفية، إلا إنه وُجد ندرة في الدراسات التي تناولت تحديداً الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية، ولذلك استعرضنا بعض من الدراسات التي تناولت الذكاء بشكل عام والتشوهات المعرفية، وكذلك الدراسات التي تناولت دور المتغيرات الديمغرافية (النوع - التخصص العلمي) على متغيرات البحث. ومن البحوث والدراسات السابقة دراسة القاعود والشقران (٢٠٢٢) والتي من أهدافها الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية. وتكونت العينة من ١٢٣٥ طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من ست جامعات حكومية، وطبق فيها مقياس التشوهات المعرفية، وأظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى عينة طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق في التشوهات المعرفية تعزى للتخصص بالكلية.

في حين أجرى عبد الواحد، حسانين (٢٠٢١) دراسة من أهدافها معرفة مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة الأزهر، واستخدمت مقياس التشوهات المعرفية من إعداد الباحثين، وأسفرت نتائج البحث عن ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

كما هدفت الدراسة الجراح، والمومني (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥٢) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من جميع الكليات العلمية والإنسانية، واستخدم الباحثان مقياس التشوهات المعرفية لروبيرت Roberts عام 2015 وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التشوهات المعرفية كان متوسطاً بالدرجة الكلية والأبعاد، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بالتشوهات المعرفية تعزى للجنس لصالح الذكور، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية والسنة الدراسية.

بينما أجريت العديد من البحوث والدراسات التي تناولت أنواعاً أخرى من الذكاء بالتشوهات، كدراسة العدل (٢٠٢١) والتي تناولت الذكاء الثقافي وعلاقته بكلٍ من الاعترايب الثقافي والتشوهات الفكرية، والكشف عن الفروق بين الجنسين في كلٍ من الذكاء الثقافي والاعترايب الثقافي والتشوهات

الفكرية، ومدى إمكانية التنبؤ بالذكاء الثقافي من كلٍّ من الاغتراب الثقافي والتشوهات الفكرية، وبلغت العينة (٢٨٤) من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج مستوى أقل من المتوسط في الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة بينما كان مستوى الطلبة أعلى بالتشوهات المعرفية والاعتراب الثقافي، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الثقافي والاعتراب الثقافي والتشوهات المعرفية، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من الذكاء الثقافي والاعتراب الثقافي والتشوهات الفكرية وكذلك يمكن التنبؤ بالذكاء الثقافي من كلٍّ من الاغتراب الثقافي والتشوهات الفكرية.

كما هدفت دراسة اللبدي وآخرين (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبا وطالبة من الطلبة العرب الدارسين بجامعة البلقاء، واستخدمت الدراسة مقياس أنج وآخرين (Ang et al (2008)، وقد أظهرت النتائج أن تقدير الطلاب العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية لذكائهم الثقافي كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين بالذكاء الثقافي.

كما أجرى أحمد (٢٠١٩) دراسة من بين أهدافها الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث والكشف عن الفروق بين الطلاب بحسب التخصص العلمي والأدبي في متغيرات البحث (الذكاء الثقافي، قلق المستقبل، مستوى الطموح)، حيث استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الثقافي ومقياس قلق المستقبل ومقياس مستوى الطموح إعداد الباحثة حيث تم تطبيقهم على عينة مكونة من (٢٠٩) من طلبة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الثقافي لدى طلبة كلية التربية جامعة الإسكندرية تبعاً لمتغيري النوع والتخصص.

في حين هدفت دراسة الشلوي (٢٠١٨) التعرف على مستوى الذكاء الثقافي والمرونة المعرفية والكشف عن الفروق في الذكاء الثقافي والمرونة المعرفية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، لدى عينة قوامها (١٥٤) من الطلبة السعوديين المبتعثين إلى إيرلندا من قسمي التربية الخاصة واللغة العربية، واستخدمت مقياس الذكاء الثقافي لـ Ang et al. (2004)، ومقياس المرونة المعرفية لـ Dennis and Vander Wal (2010)، وتوصلت الدراسة لوجود مستوى مرتفع من الذكاء الثقافي والمرونة المعرفية لدى المبتعثين السعوديين، وعدم وجود فروق في الذكاء الثقافي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

بينما أجرى عاصلة (٢٠١٨) دراسة تناولت التشوهات المعرفية وعلاقتها بالإدمان على استخدام الأنترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عرابة في فلسطين، وكان من بين أهدافها بحث الفروق في التشوهات المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس والصف المدرسي وتكونت العينة من (٢٤٧) من الطلبة، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية المعد من قبل Covino عام ٢٠١٣ تعريب الباحث، ومقياس الإدمان على استخدام الأنترنت إعداد كيسير وآخرين Keser al et عام ٢٠١٣ وأظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة متوسطاً، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى لمتغيري الجنس، والصف المدرسي.

ولدى عينة دولية ومحلية هدفت دراسة سيسي (٢٠١٨) إلى التعرف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الثقافي والسلوك العدواني لدى عينة من الطلبة الأفريقيين والسعوديين بجامعة الملك سعود تكونت من (٦٦) طالباً، تم استخدام مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الثقافي من إعداد: الباحث، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني وارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى عينة الدراسة.

بينما كشفت دراسة إبراهيم وأبي مولود (٢٠١٧) العلاقة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة والتشوهات المعرفية، ومن أهدافها بحث الفروق في التشوهات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس، واستخدم الباحث مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ليونج، واستبيان التشوهات المعرفية لدى أوليفيرا، على عينة قوامها (١٥٠) طالباً، منهم (٧٩) طالباً و (٧١) طالبة بالمرحلة الثانوية بالجزائر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في التشوهات المعرفية حسب متغير الجنس.

في حين هدفت دراسة بدر (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى انتشار التشوهات المعرفية، وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في التشوهات المعرفية، إذ بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) طالب وطالبة. تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن طلبة كلية الآداب يتسمون بدرجة عالية من التشوهات المعرفية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية للتشوهات المعرفية وفق متغير النوع ولصالح الذكور حيث كانوا أكثر تشوهاً معرفياً.

وهدفت دراسة الجراح (2016) Al-Jarrah إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الدوليين، والكشف عن الفروق في الذكاء الثقافي تبعاً لجنسية الطالب، تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالباً وطالبة من عدة جنسيات يدرسون في برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة اليرموك في الأردن، وقد تم اعتماد مقياس يوردونوفا Yordonova عام ٢٠١١ لقياس الذكاء الثقافي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الثقافي للطلبة الدوليين كان مرتفعاً وقد كان البعد الماوراء معرفي هو الأعلى، يليه التحفيزي، ثم المعرفي، ثم السلوكي.

كما أجرى العصار (٢٠١٥) دراسة من أهدافها الدراسة الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية لدى المراهقين في قطاع غزة، وأظهرت النتائج عن وجود مستوى التشوهات المعرفية منخفض بشكل عام، والكشف عن الفروق في التشوهات المعرفية التي تعزى لمتغيري الجنس ومرحلة المراهقة، وأجريت الدراسة على عينة من (٦٦٢) من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية. استخدمت الدراسة مقياس التشوهات المعرفية من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس ومرحلة المراهقة.

كما تناولت دراسة Nyarko & Amisshah (2014) العلاقة بين التشوهات المعرفية والاكنتاب لدى طلبة المرحلة الجامعية وكان من بين أهدافها دراسة تأثير الخصائص الديمغرافية للطلاب (الجنس والعمر والمستوى التعليمي) على التشوهات المعرفية والاكنتاب. بلغ إجمالي أفراد العينة (٢٠٠) طالب جامعي من جامعة غانا، استخدمت الدراسة مقياس بيك Beck's للاكنتاب BDI واستبيان الأفكار التلقائي (ATQ) the Automatic Thoughts Questionnaire، وأظهرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في الاكنتاب والتشوهات المعرفية، أخيراً، أظهرت النتائج عن وجود تأثير للمستوى التعليمي على التشوهات المعرفية.

في حين هدفت دراسة صبري وحليم (٢٠١٤) إلى تناول العلاقة بين الذكاء الثقافي والتكيف الثقافي بين مصر وماليزيا ومن بين أهدافها الفروق بين الجنسين، وتكونت العينة من (١٥٣) فرداً من أعمار مختلفة، ومن الجنسين من المغتربين عن بلادهم بواقع (١٠١) طالب جامعي من الماليزيين المغتربين في مصر بكلية الطب والصيدلة بجامعة الزقازيق، و (٥٢) فرداً من المصريين العاملين المغتربين في السعودية، بواقع (٦٤) من الذكور و (٨٩) من الإناث، وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي ومقياس القدرة على التكيف الثقافي، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في

أبعاد مقياس الذكاء الثقافي لدى عينة البحث، في حين وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في بعد الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي لصالح الذكور.

كما أجرت علي (٢٠٠٥) دراسة تناولت التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من أبعاد الشخصية والذكاء، كما هدفت الدراسة معرفة الفرق بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية وتكونت عينه الدراسة من (٢٠٠) الراشدين، وتراوحت أعمارهم بين (٢١-٥٠) عام استخدمت الباحثة مقياس التشوهات المعرفية من إعداد الباحثة واستخبار أيزنك للشخصية (E. P. Q) إعداد (أيزنك وأيزنك)، ومقياس وكسلر-بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) ودالة بين التشوهات المعرفية ونسب الذكاء (اللفظي والعملي والكلي)، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مظاهر تشتت الصفحة النفسية (لمقياس وكسلر) بين المرتفعين في التشوهات المعرفية (الذكور والإناث) والمنخفضين في التشوهات المعرفية (الذكور والإناث).

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح وجود ندرة بالدراسات التي تناولت الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية بشكل دقيق ومباشر، في حين وجدت دراسات ربطت بين التشوهات المعرفية وأنواعاً أخرى من الذكاء، كالذكاء العاطفي والأخلاقي والذكاء بشكل عام، كدراسة Frankovský et al (2017) التي هدفت إلى معرفه العلاقة بين الذكاء العاطفي والتشوهات المعرفية؛ وأيضاً دراسة Nozari et al (2013) التي ركزت على معرفه العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتشوهات المعرفية؛ ودراسة علي (٢٠٠٥) التي تناولت التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من أبعاد الشخصية والذكاء بشكل عام. في حين تم استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين بالتشوهات المعرفية والتي أظهرت أغلبها وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، كدراسة (القاعود والشقران، ٢٠٢٢، ودراسة الجراح والمومني، ٢٠٢٠؛ بدر، ٢٠١٧) بينما أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين في التشوهات المعرفية، كدراسة (العدل، ٢٠٢١؛ عاصلة، ٢٠١٨؛ إبراهيم، أبي مولود، ٢٠١٧؛ العصار، ٢٠١٥؛) Nyarko & Amissah, 2014 كما لم توجد فروق بين الجنسين بالذكاء الثقافي بدراسة (العدل، ٢٠٢١؛ اللبدي وآخرون، ٢٠١٩؛ أحمد، ٢٠١٩؛ صبري وحليم، ٢٠١٤). في حين وجد فروق داله بين الذكور والإناث في بعد الذكاء

الثقافي ما وراء المعرفي لصالح الذكور. بينما أظهرت دراسات أخرى ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي بين الطلبة كدراسة (الشلوي، ٢٠١٨؛ ودراسة سيبي، ٢٠١٨؛ Al-Jarrah, 2016)

مشكله البحث

شهد التعليم العالي تطوراً وانتشاراً وكان انطلاق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي عام ١٤٢٦هـ دوراً في ذلك التطور ومنذ ذلك الحين تضاعفت أعداد المبتعثين السعوديين المستفيدين بهذا البرنامج ومع التوسع الكبير في أعداد الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً واجه الطلبة العديد من المشكلات منها ما يتعلق باللغة أو المشكلات المادية ومنها ما يتعلق بالتكيف الاجتماعي واختلاف القيم.

ويواجه الفرد في حياته العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة التي تستدعي إيجاد حلول لها ومواجهتها، ولذلك فإن الذكاء الثقافي يُعد مقياساً لمدى قدرتنا على التعايش مع الآخرين والارتباط بهم. وعلى أية حال فإن الإنسان ما هو إلا كائن اجتماعي، وينبغي إعطاء أهمية قصوى لهذه المقدرة إذا أردنا النجاح في الحياة والاستمتاع بها (بوزان، ٢٠٠٧).

ويرى (2008) Crowne أنه من المرجح أن يساهم التعرض الثقافي، والمعروف بالخبرات المتعلقة بالمنطقة أو (البيئة) والتي تساعد في تطوير الإلمام بالمعايير والقيم والمعتقدات في تلك المنطقة أو فهمها، على زيادة الذكاء الثقافي.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة الدوليين من المغتربين والذين يسافرون للتعليم في بلد به العديد من الاختلافات الثقافية وقد يواجهون صعوبة في التكيف مع ثقافة جديدة. كدراسة (Heyn, 2013) والتي تناولت مشكلات الطلبة المبتعثين بأمريكا، وأظهرت نتائجها اختلاف المعلومات عن بلاد البعثة قبل وبعد وصولهم لها حيث المعلومات السابقة يشوبها الغموض بين السلبية والإيجابية؛ وكدراسة (2014) Mukthyala والتي أشارت نتائجها أن الطلاب الدوليين من المهنود يواجهون عادةً تحديات في التكيف مع الاختلافات الثقافية، وهو ما أكدته دراسة (2020) Alqarni, 2018; Alsulami, 2018; Alsulami, 2020 في أن الطلاب السعوديين الذين يسافرون للتعليم في الدول الغربية يواجهون العديد من المشكلات المتعلقة بالاختلافات الثقافية.

فالدكاء الثقافي كقدرة مستمرة، ربما يساعد على تفسير، لماذا يكون بعض الأفراد أكثر فاعلية في التفاعل بين الثقافات دون غيرهم؟ (Thomas, 2006)، وفقاً لإيرلي (Earley, 2002)، فإن الاختلاف الأساسي بين الذكاء الثقافي ونماذج الذكاء الأخرى ذات الأوجه هو مجال التفاعل. حيث يعكس الذكاء الثقافي قدرة الشخص على التكيف مع البيئات متعددة الثقافات.

وقد حظي الذكاء الثقافي بأهمية كبيرة على مستوى الأفراد والمؤسسات، وظهرت أهميته في ضرورة أن يمتلك الأفراد المقدرة على التكيف والتفاعل مع الآخرين من الأفراد الذين لديهم ثقافات مختلفة، فيوفر الذكاء الثقافي للأفراد القدر الكافي من الإدراك والمعرفة للثقافات الأخرى حتى يتمكنوا من التعامل معها في مختلف المواقف، ومع تعدد التفاعلات عبر القارات والحاجة الملحة إليها، ومع وجود الفروق في الثقافات الفرعية ظهرت الحاجة إلى دراسة القدرات اللازمة لاكتساب نوع من الحساسية للتباينات الثقافية وللتفاعل البناء مع هذه التباينات. وعلى هذا الأساس ظهر مفهوم الذكاء الثقافي ليضيف للذكاءات المتعددة نوعاً جديداً وليشير إلى قدرة الفرد على التفاعل الكفء في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي (طه، ٢٠٠٦). وفقاً للأدبيات التجريبية، فإن الإطار السلبي لخبرات الفرد المتعلقة بالتشوهات المعرفية يمكن أن يؤثر بشكل كبير على آراء الشخص الشخصية وعواطفه وأنماط تفاعلاته الشخصية (Dozois & Beck, 2008). وقد تؤدي التشوهات المعرفية إلى اختلال السلوكيات والعواطف لدى الأفراد وتطور أفكاراً سلبية تجاه الذات والآخرين. (Akin, 2010a; Rnic et al, 2016). كما أظهرت العديد من الدراسات السابقة أن التشوهات المعرفية مرتبطة بضعف المهارات الاجتماعية، كدراسة (Ota et al (2020)، والتي أظهرت بأن التشوهات المعرفية تؤثر بشكل غير مباشر على مستوى التكيف الاجتماعي جنباً إلى جنب مع أعراض الاكتئاب.

كما ارتبطت التشوهات المعرفية بالسلوك الصحي للعلاقات الاجتماعية، وتحقيق الرضا في العلاقات، وحل أسباب الخلافات (Beck, 2011). ونظراً لأهمية تناول متغير الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية لدى الطلبة المبتعثين من المغربين - بالمجال التعليمي خاصة مع التغييرات الثقافية السريعة بالمجتمعات الغربية وانتقال الطلبة من بيئات محافظه إلى بيئات أكثر تحراً وما قد يواجه الطلبة من تعقيدات ثقافية وفهم خاطئ في استيعاب تلك الثقافة، وباعتبار الذكاء الثقافي يتيح للأفراد التكيف وإصدار السلوك المناسب لأي سياق ثقافي فهو يمثل جانباً هاماً من جوانب التكيف

والتفاعل بين الثقافات، خاصة مع أهمية تناول التشوهات المعرفية والتي تمثل الجانب السلبي في العمليات الذهنية وإدراك المواقف وتفسيرها، ونظراً لثدرة الدراسات التي تناولت العلاقة ودرجة الإسهام بين الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية، ومن خلال العرض السابق جاء البحث التالي: الإسهام النسبي للذكاء الثقافي في التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين المبتعثين دولياً.

لذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى كلٍّ من الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية والتشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية والتشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً؟
3. هل توجد فروق داله إحصائياً في مستوى الذكاء الثقافي بين الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟
4. هل توجد فروق داله إحصائياً في مستوى التشوهات المعرفية بين الطلبة لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟
5. ما درجة الإسهام النسبي للذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية في التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً؟

أهداف البحث:

- 1- تحديد مستوى كلٍّ من الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية والتشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً.
- 2- معرفه العلاقة بين كلٍّ من الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية والتشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً.
- 3- الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الثقافي بين الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي).

٤- الكشف عن الفروق في مستوى التشوهات المعرفية بين الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً تعزى لمتغيرات: (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي).

٥- تحديد درجة الإسهام النسبي للذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية في التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين المبتعثين من المغتربين دولياً.

أهمية البحث

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في التالي:

الأهمية النظرية:

- تظهر أهمية البحث في أهمية متغيرات الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية التي تعد عوامل مواجهة تسهم في تحسين أو خفض مستوى تكيف الطلبة المغتربين وتغلبهم على التحديات.

- تأتي أهمية البحث من أهمية عينته (طلبة الجامعة السعوديين المبتعثين دولياً) الذين يرجح منهم السعي لتحصيل العلم ونفع البلاد، وتحقيق ذلك لا يكون إلا بامتلاك عوامل تيسر لهم هذه المهمة وتعينهم على تخطي الصعاب وتساهم في حسن تعاملهم مع المتغيرات الثقافية التي تواجههم.

- يُعد البحث الحالي من الدراسات القليلة -على حد علم الباحثين- التي تناولت علاقة الذكاء الثقافي بالتشوهات المعرفية.

الأهمية التطبيقية:

- يُمكن أن تلفت نتائج هذا البحث عناية المختصين والتربويين بوضع برامج إرشادية تنمي الذكاء الثقافي وتعمل على خفض مستوى التشوهات المعرفية والتي ترتبط بالإدراك وتساهم عوامل متعددة لدى الطلبة المغتربين.

- قد يساعد تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الثقافي والتشوهات المعرفية إلى الكشف عن جوانب نفسية إيجابية تساعد على تنميتها من قبل الجهات المعنية بالطلبة المغتربين بما يحقق تكيف أفضل لدى هؤلاء الطلبة مع البيئة التعليمية.

مصطلحات البحث:

التشوهات المعرفية: هي "التصور السلبي عن الذات والآخرين والعالم الخارجي، وهي تنشأ وتتفاقم أيضاً من وجود بعض الظواهر المرضية مثل القلق والتوتر"، وتتمثل أهم أبعاده فيما يلي: (Briere, 2000)

النقد الذاتي Sc: ويظهر حجم تدني احترام الذات أو تقييم الذات بطريقة متدنية وأيضاً تخفيض قيمة النفس، كذلك الميل إلى النقد، وتقليل قيمة الفرد لنفسه سواء داخلياً أو بالنسبة للآخرين.

لوم النفس SB: ويظهر حجم قيام الفرد بلوم نفسه على الأحداث غير المرغوبة في حياته، وهذا من الممكن أن يشمل على لوم النفس حتى على التجارب المؤذية التي كانت خارجة عن سيطرة الفرد نفسه.

العجز HLP: ويظهر عدم القدرة على التعامل مع أوجه الحياة الهامة في حياة الشخص والسيطرة عليها، وقد يكون مجهودهم غير ناجح، مما يؤدي هذا التفكير بهم أحياناً إلى السلبية في مواجهة التحدي والتغيير.

اليأس HOP: ويظهر إيمان الأفراد بأن المستقبل كئيب، وأنهم سوف يتعرضون للمعاناة أو الفشل.

استغراق التفكير في الخطر PWP: ويظهر تقييم ميل الأفراد ونزعتهم إلى رؤية العالم، خاصة في نطاق العلاقات الشخصية كمكان خطر، ولديهم الاعتقاد بأن الظروف الجيدة من الممكن أن تحوي مشاعر أو نتائج سلبية مادية".

أما التعريف الإجرائي للتشوهات المعرفية في هذه الدراسة "فهو الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية" إعداد بريير (3-2-1-PP).

حدود البحث:

اقتصرت البحث الحالي على عينة من الطلبة السعوديين المبتعثين من المغربين دولياً. وتحدد نتائج البحث الحالي بالدلالات السيكومترية لأداتي البحث، والتي اقتصر على التشوهات المعرفية

وأبعادها الفرعية والذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية. وبحدودها الزمانية والتي تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول والثاني لعام ١٤٤٣ هـ.

مفهوم الذكاء الثقافي Cultural Intelligence:

عرفه إيرلي وأنج (Earley and Ang (2003 بأنه "قدرة الفرد على التكيف مع البيئات الثقافية الجديدة والقدرة على

التعامل مع الأشخاص المختلفين عن الفرد في الخلفية الثقافية" (p.12).

أما التعريف الإجرائي للذكاء الثقافي بالبحث الحالي "هو الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس (Ang et al (2007) - ترجمة الباحثين.

منهج وإجراءات البحث

اتباع البحث الحالي المنهج الوصفي (ارتباطي-تنبؤي) القائم على استكشاف حجم ونوع العلاقات المتبادلة بين البيانات وذلك لأن الدراسة تناولت الذكاء الثقافي وعلاقته بالتشوهات المعرفية ومقدار الإسهام النسبي للتشوهات المعرفية في الذكاء الثقافي لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع البحث من الطلبة السعوديين المغتربين المبتعثين دولياً في جميع المراحل الدراسية (بكالوريوس، دراسات عليا)، والبالغ عددهم وفقاً لإحصائية وزارة التعليم (٥٢٠٣٨) طالباً وطالبة، وقد طبقت الدراسة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية في مجتمعات المبتعثين في الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وأستراليا، وبعض الدول الأخرى، حيث استجاب على أداتي الدراسة (٢٥٠) طالباً وطالبة، ويوضح الجدول التالي توزيعهم من حيث الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من حيث الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية		التخصص						المتغيرات		
		بكالوريوس		إنساني واجتماعي		علمي				
دراسات عليا	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	الجنس
	٦١	%٥٦,٧	٨٠	%٥٣,٩	٧٦	%٤٦,١	٦٥	%٥٦,٤	١٤١	ذكور
	٤٨	%٥٦	٦١	%٦٧,٩	٧٤	%٣٢,١	٣٥	%٤٣,٦	١٠٩	إناث
	١٠٩	%٥٦,٤	١٤١	%٦٠	١٥٠	%٤٠	١٠٠	%١٠٠	٢٥٠	الإجمالي

إجراءات الدراسة:

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة أداتين لقياس مستوى الذكاء الثقافي والتشوه المعرفي لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المتبعثين دولياً، وفيما يلي توضيح لكل أداة منهما:

١- مقياس الذكاء الثقافي:

استخدم البحث مقياس الذكاء الثقافي من إعداد (Ang et al, 2007) والذي يتكون من (٢٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية: (فوق معرفي، معرفة، إبداعي أو تخييري، سلوكي)، وروعي في المقياس القصر لتجنب تحيز الاستجابة الناتج عن الملل والإرهاق، كما صيغت جميع العبارات بطريقة إيجابية. ويستجاب على المقياس من خلال مقياس متدرج سباعي بين موافق بدرجة عالية جداً إلى غير موافق بدرجة عالية جداً، حيث تحصل استجابة الموافق بدرجة عالية جداً على (٧) درجات، وتحصل استجابة غير موافق بدرجة عالية جداً على درجة واحدة، ويُحدد مستوى الذكاء الثقافي بإحدى درجات ثلاث: مرتفع (يتراوح المتوسط الحسابي بين ٤,٧-٧)، ومتوسط (يتراوح المتوسط الحسابي بين ٢,٤ إلى ٤,٧)، ومنخفض (يكون المتوسط الحسابي أقل من ٢,٤).

وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس بعدة طرق، وألها صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية، والمكون من (٥٣) عبارة موزعة عشوائياً على مجموعة من المتخصصين في علم النفس المعرفي وذوي الخبرة الطويلة في التواصل عبر الثقافات، وقد تم تخفيض عدد البنود في ضوء آرائهم على (٤٠) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة. كما تم التأكد من الصدق العملي بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٧٦) طالباً جامعياً في سنغافورة، حيث أسفرت

النتائج عن الاحتفاظ بعشرين عبارة، موزعة بواقع (٤) عبارات لبعء الذكاء الثقافي فوق المعرفي، و (٦) عبارات لبعء الذكاء الثقافي المعرفي، و (٥) لكل بعء من بُعديّ الذكاء الثقافي الإبداعي "التحفيزي"، والذكاء الثقافي السلوكي. كذلك تم التأكد من التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بالتطبيق على عينات مختلفة من سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية بفواصل زمنية وصلت أربعة أشهر، حيث دلت جميع المؤشرات على وجود مطابقة للنموذج عبر الزمن وعبر الثقافات المختلفة. كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، إذ أظهرت النتائج معاملات ارتباط للعبارات تراوحت بين (٠,٤٧-٠,٧١)، وتراوحت معاملات ارتباط المحاور بين (٠,٧٠-٠,٨٦) مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس.

وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس في البحث الحالي بعدة طرق بعد التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) من الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً، وفيما يلي توضيح هذه الطرق:

أ. الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والأبعاد التي تنتمي لها، وكذلك حساب معاملات ارتباط العبارات مع المقياس بشكل عام، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات وأبعادها ومقياس الذكاء الثقافي بشكل عام (ن=٥٠)

السلوكي		الإبداعي		المعرفي		فوق المعرفي	
الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البُعد
**٠,٦٧٨	**٠,٨١٦	**٠,٨٠٥	**٠,٨٩٢	**٠,٧٤٧	**٠,٧٨٧	**٠,٧٩٠	**٠,٩١٨
**٠,٧٨٥	**٠,٨٣٦	**٠,٨٣٥	**٠,٩٢٨	**٠,٦٦٠	**٠,٨٤٠	**٠,٨٠٣	**٠,٩٣٨
**٠,٦٢١	**٠,٧١٢	**٠,٨٣٢	**٠,٩١٥	**٠,٧٠٤	**٠,٨٨٣	**٠,٨٠٢	**٠,٩٧٢
**٠,٧٣٢	**٠,٨٧٨	**٠,٨٤٩	**٠,٩٢٤	**٠,٦٣١	**٠,٧٨٢	**٠,٧٨٥	**٠,٨٧٦
**٠,٧٣٢	**٠,٨٥٥	**٠,٨١٣	**٠,٨٩٨	**٠,٦٨٠	**٠,٨٨٨		
				**٠,٧٢٥	**٠,٨٥٣		

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع عبارات المقياس ترتبط مع أبعادها ومع المقياس بشكل عام بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو مؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والمقياس بشكل عام، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد وبعضها ومقياس الذكاء الثقافي بشكل عام (ن=٥٠)

المقياس بشكل عام	سلوكي	إبداعي	معرفي	فوق المعرفي	الأبعاد
**٠,٨٦٦	**٠,٦٥٣	**٠,٧٥٥	**٠,٥٨٩	١	فوق المعرفي
**٠,٨٠٧	**٠,٥٧٩	**٠,٥٩٩	١	**٠,٥٨٩	معرفي
**٠,٩٠٧	**٠,٧٦٠	١	**٠,٥٩٩	**٠,٧٥٥	إبداعي
**٠,٨٦٥	١	**٠,٧٦٠	**٠,٥٧٩	**٠,٦٥٣	سلوكي

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq ٠,٠١$)

يتبين من الجدول (٣) أن أبعاد مقياس الذكاء الثقافي ترتبط معاً بمعاملات دالة إحصائياً، كما ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس بمعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو ما يُعد مؤشراً على اتساق المقياس وصدق بناءه.

أ. ثبات مقياس الذكاء الثقافي:

تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الثقافي وأبعاده باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split-Half مع التصحيح بمعادلة سيرمان-براون Spearman-Brown، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات المقياس وأبعاده:

جدول (٤) ثبات مقياس الذكاء الثقافي بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية (ن=٥٠)

الأبعاد	عدد العبارات	ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha	ثبات التجزئة النصفية Split-Half
الذكاء الثقافي فوق المعرفي	٤	٠,٩٣٧	٠,٩٢٦
الذكاء الثقافي المعرفي	٦	٠,٩٢٥	٠,٩١٥

الابعاد	عدد العبارات	ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha	ثبات التجزئة النصفية Split-Half
الذكاء الثقافي الإبداعي	٥	٠,٩٤٩	٠,٩٥٩
الذكاء الثقافي السلوكي	٥	٠,٨٧٥	٠,٨٧٢
الثبات الكلي للمقياس	٢٠	٠,٩٥٨	٠,٨٥٩

يتبين من الجدول (٤) أن معامل ثبات مقياس الذكاء الثقافي بلغ (٠,٩٥٨) بطريقة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (٠,٨٧٥-٠,٩٤٩)؛ كما بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٥٩)، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بنفس الطريقة بين (٠,٨٧٢-٠,٩٥٩)، وهي معاملات ثبات جيدة، وتؤكد على ثبات المقياس عند إعادة تطبيقه على عينات من نفس المجتمع المستهدف.

٢- مقياس التشوه المعرفي:

تم استخدام مقياس التشوه المعرفي من إعداد CDS لبريري (2000) Briere، والذي يقيس مدى تأييد الشخص الخاضع للمقياس لحمسه أنواع مختلفة من الاختلالات الوظيفية (نقد الذات، لوم النفس، العجز، اليأس، استغراق التفكير في المخاطر)، ويتكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الخمسة، ويُستجاب عليه وفقاً بمقياس متدرج خماسي يبدأ بدرجة واحدة لاستجابة "لم أفعل أبداً" ثم يتدرج وصولاً لخمس درجات للاستجابة "دائماً"، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (٤٠-٢٠) درجة، حيث لا تُعد الدرجات إلى أقل من (٦٠) مؤشراً على وجود مشكلات، بينما تعد الدرجات من (٦٠-٦٩) مؤشراً على بدايات التشوش الإدراكي أو خلل معرفي، لكنه لا يمثل حالة تستدعي اهتمام الطب النفسي، أما الدرجات من (٧٠) فأكثر، فتمثل حالة طبية تستدعي الاهتمام. ويقدر مستوى التشوهات المعرفية في الدراسة الحالية بدرجة عالية إذا تراوح المتوسط الحسابي للاستجابات بين (٣,٧-٥)، وبدرجة متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٣ فأقل من ٣,٧)، وبدرجة منخفضة إذا قل المتوسط الحسابي عن (٢,٣). وقد تحقق معدو المقياس من صدقه وثباته بعدة طرق، حيث تم عرضه في صورته الأولية المكونة من (٨٥) عبارة على مجموعة من المختصين في الاضطرابات المعرفية، وقد انتهت عملية التحكيم ومراجعة المحتوى إلى حذف (٤٥) عبارة، والإبقاء على (٤٠) عبارة، كما تم التأكد من الثبات بالتطبيق على عينتين،

إحدهما عينة عادية عشوائية والأخرى عينة مرضية من الخاضعين للعلاج من الاضطرابات الإدراكية، فأظهرت النتائج قيم ثبات لمعامل ألفا تراوحت بين (٠,٨٩-٠,٩٨) للأبعاد الخمسة، كما أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود خمسة عوامل تتوزع عليها العبارات بواقع (٨) عبارات لكل عامل، كذلك تم التأكد من الصدق التلازمي للمقياس مع مقياس: الانتحار, Beck et al, عام 1999، الوقوع ضحية للعلاقات الذاتية Resick and Schnicke عام 1993، الضغوط العصبية ما بعد الصدمات (Foa et al, 1999)، والاكتئاب Beck عام 1976، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس التشوه المعرفي وهذه المقاييس بأبعادها.

وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس في البحث الحالي من خلال التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) الطلبة السعوديين من المعترين المبتعثين دولياً، وفيما يلي توضيح النتائج:
أ. الاتساق الداخلي لمقياس التشوه المعرفي.

للتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس التشوه المعرفي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين عباراته والأبعاد التي تنتمي لها، وكذلك حساب معاملات ارتباط العبارات مع المقياس بشكل عام، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات وأبعادها ومقياس التشوه المعرفي بشكل عام (N=٥٠)

الاستغراق في المخاطر		البأس		العجز		لوم النفس		نقد الذات	
الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البعد
٠,٦٨٣ **	٠,٧٧١ **	٠,٦٧٢ **	٠,٦٦٨ **	٠,٧١٦ **	٠,٧٨٧ **	٠,٤٨٣ **	٠,٥٥٨ **	٠,٥٧٣ **	٠,٦٧٤ **
٠,٦٧٦ **	٠,٧٨٢ **	٠,٧٩٢ **	٠,٨٠٢ **	٠,٦٦٢ **	٠,٧٣٠ **	٠,٦١٧ **	٠,٦٩٧ **	٠,٧٠٤ **	٠,٧٩٣ **
٠,٧٥٢ **	٠,٨١٨ **	٠,٨٠٥ **	٠,٨٨٨ **	٠,٧٧٥ **	٠,٨٠٨ **	٠,٦٨٨ **	٠,٧٤٧ **	٠,٦٢٠ **	٠,٦٨٤ **
٠,٧٩٤ **	٠,٨٤٧ **	٠,٨٤٥ **	٠,٩١٦ **	٠,٧٩٣ **	٠,٨١٩ **	٠,٧٣٣ **	٠,٧٦٨ **	٠,٧١٧ **	٠,٨١٢ **

الارتباط مع المقاييس		الارتباط مع البُعد		الارتباط مع المقاييس		الارتباط مع البُعد		الارتباط مع المقاييس		الارتباط مع البُعد	
م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م
٠,٧٦٠	٠,٨٣٨	٠,٨٠٢	٠,٨٩٦	٠,٧٦٧	٠,٧٧٨	٠,٦٩٤	٠,٧٧٨	٠,٧٨٥	٠,٨٠٩	**	**
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
٠,٧١٧	٠,٧٨١	٠,٨٠٢	٠,٨٥٨	٠,٧٧٠	٠,٧٧٥	٠,٦٥٩	٠,٧١٦	٠,٦٩٤	٠,٧٧٤	**	**
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
٠,٧٤٤	٠,٨٠٨	٠,٨٣٢	٠,٩٠٤	٠,٧٠٠	٠,٧٠١	٠,٧٤٠	٠,٧٠٨	٠,٧١٠	٠,٧٦٣	**	**
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
٠,٧٠٦	٠,٧١٨	٠,٨٠٣	٠,٨٩٨	٠,٨٠٠	٠,٨١٦	٠,٧٤٢	٠,٧٥٠	٠,٧٤٥	٠,٨٣٨	**	**
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$)

تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن جميع العبارات ترتبط مع أبعادها ومع المقاييس بشكل عام بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0,01$)، وهو ما يُعد مؤشراً على اتساق المقياس داخلياً. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والمقياس بشكل عام، ويوضح الجدول رقم (٦) النتائج:

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد وبعضها ومقياس التشوه المعرفي بشكل عام ($n=50$)

المقياس بشكل عام	الاستغراق في المخاطر	البأس	العجز	لوم النفس	نقد الذات	الأبعاد
** ٠,٩٠٢	** ٠,٧٥٧	** ٠,٧٨٣	** ٠,٨١٧	** ٠,٨٣٧	١	نقد الذات
** ٠,٩١٩	** ٠,٨٠٦	** ٠,٧٧٩	** ٠,٨٥٣	١	** ٠,٨٣٧	لوم النفس
** ٠,٩٦٢	** ٠,٨٥٤	** ٠,٩٢٠	١	** ٠,٨٥٣	** ٠,٨١٧	العجز
** ٠,٩٣١	** ٠,٨٠٩	١	** ٠,٩٢٠	** ٠,٧٧٩	** ٠,٧٨٣	البأس
** ٠,٩١٦	١	** ٠,٨٠٩	** ٠,٨٥٤	** ٠,٨٠٦	** ٠,٧٥٧	الاستغراق في المخاطر

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$)

يتضح من الجدول (٦) أن أبعاد مقياس التشوه المعرفي ترتبط معاً بمعاملات دالة إحصائية، كما ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس بمعاملات دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو ما يُعد مؤشراً على اتساق المقياس وصدق بناءه.

ب. ثبات مقياس التشوه المعرفي.

تم التأكد من ثبات مقياس التشوه المعرفي وأبعاده الخمسة بطريقتي كرونباخ ألفا *Cronbach's alpha* والتجزئة النصفية *Split-Half* مع التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون *Spearman-Brown*، وفيما يلي توضيح نتائج الثبات:

جدول (٧) ثبات مقياس التشوه المعرفي بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية (ن = ٥٠)

الأبعاد	عدد العبارات	ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha	ثبات التجزئة النصفية Split-Half
نقد الذات	٨	٠,٨٩٨	٠,٨٩٠
لوم النفس	٨	٠,٨٧٢	٠,٨٦٣
العجز	٨	٠,٩٠٥	٠,٨٧٦
اليأس	٨	٠,٩٤٥	٠,٩٢٩
الاستغراق في المخاطر	٨	٠,٩١٦	٠,٩٢٦
الثبات الكلي للمقياس	٤٠	٠,٩٧٧	٠,٩٥٩

يشير الجدول (٧) إلى أن معامل ثبات مقياس التشوه المعرفي بلغ (٠,٩٧٧) بطريقة كرونباخ ألفا، كما تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (٠,٨٧٢-٠,٩٤٥)؛ بينما بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٥٩)، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بنفس الطريقة بين (٠,٨٦٣-٠,٩٢٩)، وهي معاملات ثبات جيدة، وتؤكد على ثبات المقياس عند إعادة تطبيقه على عينات من نفس المجتمع المستهدف.

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على: ما مستوى كلٍّ من الذكاء الثقافي وابعاده الفرعية والتشوهات المعرفية وابعاده الفرعية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً؟

أ- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد المستوى لأبعاد مقياس الذكاء الثقافي وللمقياس بشكل عام، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الثقافي (ن=٢٥٠)

م	أبعاد الذكاء الثقافي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	فوق المعرفي	٥,٦٣	١,١٩	١	مرتفع
٢	المعرفي	٤,٧٧	١,٣٠	٤	مرتفع
٣	الإبداعي	٥,٦٢	١,٣٤	٢	مرتفع
٤	السلوكي	٥,٣٦	١,٢٠	٣	مرتفع
	المستوى الكلي للذكاء الثقافي	٥,٣٤	١,٠٨		مرتفع

يتضح من الجدول (٨) أن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس بشكل عام (٥,٣٤)، كما ظهرت جميع الأبعاد بمستوى مرتفع، وقد جاء بُعد الذكاء الثقافي فوق المعرفي في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٥,٦٣)، يليه بُعد الإبداعي بمتوسط حسابي (٥,٦٢)، ثم بُعد السلوكي بمتوسط حسابي (٥,٣٦)، وأخيراً بُعد المعرفي بمتوسط حسابي (٤,٧٧)، وهو يتفق مع دراسة (Al-jarrah, 2016)؛ سيسبي، ٢٠١٨؛ الشلوي، ٢٠١٨؛ البلدي وآخرين ٢٠١٩ حيث توصلوا لوجود مستوى مرتفع من الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة المحليين والدوليين، ولدى طلبة الجامعة المبتعثين السعوديين كما في دراسة الشلوي (٢٠١٨)، بينما اختلفت عن دراسة العدل (٢٠٢١) والتي أظهرت النتائج مستوى أقل من المتوسط في الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة. ويمكن تفسير وجود ذكاء ثقافي مرتفع لدى الطلبة المبتعثين لكون عينة الدراسة تختبر التعرض الثقافي الذي يسمح بالتعرف على الثقافة الجديدة وفهمها. كما أفاد كراون (Crowne 2008)، إذ يعيش هؤلاء الأفراد في بيئة ثقافية مختلفة

يتطلب التكيف فيها تنمية مستوى من الذكاء الثقافي يساعد في تحطيم التجربة عبر الثقافية بنجاح، كما أنه قد يفسر وجود مستوى متوسط من الذكاء الثقافي، كما تتواجد عينة الدراسة بشكل مباشر في بيئة ثقافية مغايرة. وبالتالي يمكنها ملاحظة الاختلافات الثقافية والتعامل معها بشكل واقعي وفعلي من خلال التخطيط والوعي والتدقيق في التفاعلات ونتائجها، وإظهار الاستجابات السلوكية المناسبة، والنظر في ردود الفعل تجاهها إلى غير ذلك مما تقدمه التجربة الفعلية، وما قد تحدته من أثر على مستوى الذكاء الثقافي، وقد يرجع لطبيعة الطلبة السعوديين المبتعثين كعينة لثقافة واحدة تتعرض لتفاعلات عبر ثقافية فهي تستقبل العديد من الأفراد الذي ينتمون للعديد من الثقافات خلال مواسم العمرة والحج، ويقيم فيها أفراد من عدة جنسيات يشكلون ثلث التركيب السكاني وفقاً لمسح الهيئة العامة للإحصاء (١٤٣٨) وذلك قد يساهم في وجود وعي ثقافي عموماً. كما يشير هاريسون (2012) Harrison إلى أن التنشئة متعددة الثقافات ترتبط بشكل إيجابي بالذكاء الثقافي.

ب- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد المستوى لأبعاد مقياس التشوه المعرفي وللمقياس بشكل عام، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التشوه المعرفي (ن=٢٥٠)

م	أبعاد التشوه المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	نقد الذات	١,٩٦	٠,٧٩٩	٤	منخفض
٢	لوم النفس	٢,١٩	٠,٧٧٦	١	منخفض
٣	العجز	٢,٠٢	٠,٨٦٦	٣	منخفض
٤	اليأس	١,٧٩	٠,٩٠٤	٥	منخفض
٥	الاستغراق في المخاطر	٢,٠٨	٠,٩١٠	٢	منخفض
	المستوى الكلي للتشوه المعرفي	٢,٠١	٠,٧٨٨		منخفض

تشير نتائج الجدول (٩) إلى أن مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين من المبتعثين دولياً كان منخفضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس بشكل عام (٢,٠١)، كما ظهرت جميع الأبعاد بمستوى منخفض، وقد جاء بُعد لوم النفس في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,١٩)، يليه الاستغراق في التفكير في المخاطر بمتوسط حسابي (٢,٠٨)، ثم بُعد العجز بمتوسط

حسابي (٢,٠٢)، وجاء بُعد نقد الذات في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (١,٩٦)، وأخيراً بُعد اليأس بمتوسط حسابي (١,٧٩). وهي بذلك اتفقت مع دراسة العصار (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائج منخفضة في التشوهات المعرفية لدى المراهقين، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (القاعد والشقران، ٢٠٢٢؛ عبد الواحد وحسانين، ٢٠٢١؛ الجراح، والمومني، ٢٠٢٠؛ العدل، ٢٠٢١؛ عاصلة، ٢٠١٨؛ بدر، ٢٠١٧) والتي أظهرت نتائج متفاوتة لدى أفراد العينة في مستوى التشوهات المعرفية ما بين مرتفع أو متوسط ويمكن تفسير ذلك لنوعيه العينة من حيث المرحلة العمرية ودرجة النضج بالإضافة لكونها عينه سوية ومن الطلبة المبتعثين الذين يغلب امتلاكهم قدرات تميزهم عن غيرهم.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية والتشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً؟ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات استجابات أفراد العينة على المقياسين بأبعادهما، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين مقياسي التشوه المعرفي والذكاء الثقافي وأبعادهما الفرعية (ن=٢٥٠)

الذكاء الثقافي					المقياس	
الكلبي	السلوكي	الإبداعي	المعرفي	فوق المعرفي		
**٠,٢٩١-	**٠,١٨٥-	**٠,٣٠٠-	**٠,١٨٥-	**٠,٣٣١-	نقد الذات	التشوه المعرفي
**٠,٣٣٤-	**٠,٢٢٠-	**٠,٣٣٠-	**٠,٢٣٥-	**٠,٣٦٧-	لوم النفس	
**٠,٣٥٧-	**٠,٢٣١-	**٠,٣٦٨-	**٠,٢٤٤-	**٠,٣٨٤-	العجز	
**٠,٣٢١-	**٠,٢٢٤-	**٠,٣٥٠-	**٠,١٧٠-	**٠,٣٦١-	اليأس	
**٠,٣١٣-	**٠,٢٠٠-	**٠,٣٢٥-	**٠,١٩٢-	**٠,٣٦٠-	الاستغراق في المخاطر	
**٠,٣٤٩-	**٠,٢٢٩-	**٠,٣٦٢-	**٠,٢٢١-	**٠,٣٩٠-	الكلبي	

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$)

يتبين من الجدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين التشوه المعرفي بأبعاده الخمسة، والذكاء الثقافي بأبعاده الأربعة، وتعني هذه العلاقة أن زيادة مستوى التشوهات المعرفية يقابله انخفاض في مستوى الذكاء الثقافي، والعكس بالعكس صحيح، فزيادة مستوى الذكاء الثقافي يقابله انخفاض في مستوى التشوهات المعرفية، وينطبق على الأبعاد الفرعية ما يتطبق على الدرجة الكلية للمقياسين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العدل (٢٠٢١)، والتي تناولت الذكاء الثقافي وعلاقة بكل من الاغتراب الثقافي والتشوهات الفكرية، ورغم وجود ندرة في الدراسات التي تناولت الذكاء الثقافي بعلاقته بالتشوهات المعرفية إلا أنه وجد العديد من الدراسات التي تناولت أنواعاً متعدد من الذكاء بعلاقته بالتشوهات، كدراسة (et al 2013) Nozari والتي ربطت التشوهات المعرفية والذكاء الأخلاقي، وأظهرت نتائجها وجود ارتباط وثيق بالتشوهات المعرفية، وكما اتفقت مع الدراسات التي ربطت التشوهات المعرفية والذكاء العام كدراسة علي (٢٠٠٥) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) وداله عند بين التشوهات المعرفية ونسب الذكاء (اللفظي والعملية والكلية)، ويمكن تفسير هذه النتيجة العكسية السالبة والتي تتسق مع متغير الذكاء الثقافي كمفهوم إيجابي يتضمن قدره الفرد على التكيف مع ثقافات ارتبطت بمتغير التشوهات المعرفية، كمفهوم سلبي يتضمن إشكاليات إدراكية تكون سبباً في عجز التكيف والتفاعل مع الآخرين من ثقافات مختلفة. وهو تأكيد لوجود العلاقة العكسية بين الجوانب المهارات الذكائية والجوانب المعرفية السلبية والتي قد تعرقل عمل تلك المهارات.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية بين الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً تعزى لاختلاف: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي؟ فقد تم استخدام اختبار (t-test) للكشف عن الفروق وتحديد اتجاهاتها لكل متغير، وفيما يلي توضيح النتائج:

أ. الفروق في الذكاء الثقافي تبعاً لاختلاف الجنس:

جدول (١١) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الثقافي تبعاً لاختلاف الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فوق المعرفي	ذكر	١٤١	٥,٦٧	١,١٤	٠,١٢٠	٠,٧٨٢	٠,٤٣٥ غير دالة
	أنثى	١٠٩	٥,٥٥	١,٢٦			
المعرفي	ذكر	١٤١	٤,٨٩	١,٢١	٠,٢٨٥	١,٧٢٢	٠,٠٨٦ غير دالة
	أنثى	١٠٩	٤,٦١	١,٣٩			
الإبداعي	ذكر	١٤١	٥,٧٢	١,٣٢	٠,٢٢٦	١,٣١٦	٠,١٨٩ غير دالة
	أنثى	١٠٩	٥,٥٠	١,٣٧			
السلوكي	ذكر	١٤١	٥,٤٠	١,١٧	٠,٠٩٤	٠,٦٠٨	٠,٥٤٤ غير دالة
	أنثى	١٠٩	٥,٣١	١,٢٤			
الذكاء الثقافي بشكل عام	ذكر	١٤١	٥,٤٢	١,٠٥	٠,١٨١	١,٣٠٦	٠,١٩٣ غير دالة
	أنثى	١٠٩	٥,٢٤	١,١٣			

يتبين من الجدول رقم (١١) أن الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية غير دالة إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العدل، ٢٠٢١؛ أحمد، ٢٠١٩؛ الشلوي، ٢٠١٨)؛ كما تتفق جزئياً مع دراسة صبري وحليم (٢٠١٤) والذي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الثقافي ماعدا بعد ما وراء المعرفي بمقياس الذكاء الثقافي لصالح الذكور ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنه متغير يرتبط بالقدرات العقلية والتي أظهرت عدم وجود فروق بحسب الجنس كما أن الذكاء الثقافي يتأثر بالخبرات السابقة للفرد والذي دعمته معظم الأبحاث السابقة كدراسة كلا من (Shannon ; Crowne, 2008 ; Wang et al, 2017) ; Pekerti & Arli, 2017 ; Engle & Nash, 2016 ; Harrison, 2012 ; Begley, 2008 ; and

ب. الفروق في الذكاء الثقافي تبعاً لاختلاف التخصص:

جدول (١٢) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الثقافي تبعاً لاختلاف التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فوق المعرفي	علمي	١٠٠	٥,٦٣	١,٢٢	٠,٠٢٠	٠,١٢٩	٠,٨٩٨ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٥,٦١	١,١٨			
المعرفي	علمي	١٠٠	٤,٦٨	١,١٩	٠,١٥٩	٠,٩٤٩-	٠,٣٤٤ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٤,٨٣	١,٣٧			
الإبداعي	علمي	١٠٠	٥,٦٦	١,٣٦	٠,٠٥٥	٠,٣١٧	٠,٧٥١ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٥,٦٠	١,٣٤			
السلوكي	علمي	١٠٠	٥,٢٨	١,١٩	٠,١٢٩	٠,٨٢٦-	٠,٤٠٩ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٥,٤١	١,٢١			
الذكاء الثقافي بشكل عام	علمي	١٠٠	٥,٣١	١,٠٦	٠,٠٥٣-	٠,٣٧٨-	٠,٧٠٦ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٥,٣٦	١,١٠			

يتضح من الجدول (١٢) أن الفروق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية والاجتماعية على مقياس الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية غير دالة إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القاعود والشقران، ٢٠٢٢؛ أحمد، ٢٠١٩) لم تظهر فروق في التشوهات المعرفية بحسب التخصص.

ج. الفروق في الذكاء الثقافي تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي:

جدول (١٣) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الثقافي تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي

الأبعاد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فوق المعرفي	بكالوريوس	١٤١	٥,٦٢	١,٢١٠	٠,٠١١	٠,٠٧٣	٩٤٢٠٠ غير دالة
	دراسات عليا	١٠٩	٥,٦١	١,١٩٩			

الأبعاد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة																																
المعرفي	بكالوريوس	١٤١	٤,٨٤	١,٣١٨	٠,١٧٥	١,٠٤٦	٠,٢٩٧ غير دالة																																
	دراسات عليا	١٠٩	٤,٦٧	١,٢٨٨				الإبداعي	بكالوريوس	١٤١	٥,٦٧	١,٣٤٠	٠,١١٨	٠,٦٧٨	٠,٤٩٧ غير دالة	دراسات عليا	١٠٩	٥,٥٥	١,٣٧٢	السلوكي	بكالوريوس	١٤١	٥,٤٤	١,٢٠٥	٠,٢٠٤	١,٣٢٢	٠,١٨٧ غير دالة	دراسات عليا	١٠٩	٥,٢٤	١,٢٠٥	الذكاء الثقافي بشكل عام	بكالوريوس	١٤١	٥,٣٩	١,١٠٢	٠,١٢٧	٠,٩٠٩	٠,٣٦٤ غير دالة
الإبداعي	بكالوريوس	١٤١	٥,٦٧	١,٣٤٠	٠,١١٨	٠,٦٧٨	٠,٤٩٧ غير دالة																																
	دراسات عليا	١٠٩	٥,٥٥	١,٣٧٢				السلوكي	بكالوريوس	١٤١	٥,٤٤	١,٢٠٥	٠,٢٠٤	١,٣٢٢	٠,١٨٧ غير دالة	دراسات عليا	١٠٩	٥,٢٤	١,٢٠٥	الذكاء الثقافي بشكل عام	بكالوريوس	١٤١	٥,٣٩	١,١٠٢	٠,١٢٧	٠,٩٠٩	٠,٣٦٤ غير دالة	دراسات عليا	١٠٩	٥,٢٧	١,٠٧٦								
السلوكي	بكالوريوس	١٤١	٥,٤٤	١,٢٠٥	٠,٢٠٤	١,٣٢٢	٠,١٨٧ غير دالة																																
	دراسات عليا	١٠٩	٥,٢٤	١,٢٠٥				الذكاء الثقافي بشكل عام	بكالوريوس	١٤١	٥,٣٩	١,١٠٢	٠,١٢٧	٠,٩٠٩	٠,٣٦٤ غير دالة	دراسات عليا	١٠٩	٥,٢٧	١,٠٧٦																				
الذكاء الثقافي بشكل عام	بكالوريوس	١٤١	٥,٣٩	١,١٠٢	٠,١٢٧	٠,٩٠٩	٠,٣٦٤ غير دالة																																
	دراسات عليا	١٠٩	٥,٢٧	١,٠٧٦																																			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن الفروق بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا على مقياس الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية غير دالة إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشلوي (٢٠١٨) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الثقافي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. ويمكن تفسير نتيجة هذا التساؤل وهو عدم وجود فروق بين افراد العينة بحسب التخصص والمرحلة الدراسية قد يعود لإرتباط الذكاء الثقافي بالقدرات العقلية والذي يتأثر بدرجة الذكاء لدى الفرد ولا يتدخل بالفروق بحسب التخصص والمرحلة التعليمية بإعتباره عينة سوية ومتقاربة بالعمر (الراشدين)

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع الذي نص على: هل توجد فروق داله إحصائياً في مستوى التشوهات المعرفية وابعاده الفرعية بين الطلبة لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً تعزى لمتغيرات:(الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

فقد تم استخدام اختبار (t-test) للكشف عن الفروق وتحديد اتجاهاتها لكل متغير، وفيما يلي توضيح النتائج:

أ. الفروق في التشوهات المعرفية تبعاً لاختلاف الجنس:

جدول (١٤) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في مستوى التشوهات المعرفية تبعاً لاختلاف الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة																																																								
نقد الذات	ذكر	١٤١	١,٨٨	٠,٧٤٧	٠,١٧٦	١,٧٤-	٠,٠٨٤ غير دالة																																																								
	أنثى	١٠٩	٢,٠٦	٠,٨٥٦				لوم النفس	ذكر	١٤١	٢,١٥	٠,٧٤٠	٠,١٠٣	١,٠٤-	٠,٣٠١ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,٢٥	٠,٨٢٠	العجز	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٨٠٥	٠,١٦٥	١,٤٩-	٠,١٣٦ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,١١	٠,٩٣٤	اليأس	ذكر	١٤١	١,٧٣	٠,٨٤١	٠,١٢٨	١,١١-	٠,٢٦٧ غير دالة	أنثى	١٠٩	١,٨٦	٠,٩٨٠	الاستغراق في المخاطر	ذكر	١٤١	٢,٠٤	٠,٨٧٩	٠,٠٩٦	٠,٨٢٦-	٠,٤١٠ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,١٤	٠,٩٥١	التشوهات المعرفية بشكل عام	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٧٣٦	٠,١٣٤	١,٣٣-	٠,١٨٥ غير دالة
لوم النفس	ذكر	١٤١	٢,١٥	٠,٧٤٠	٠,١٠٣	١,٠٤-	٠,٣٠١ غير دالة																																																								
	أنثى	١٠٩	٢,٢٥	٠,٨٢٠				العجز	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٨٠٥	٠,١٦٥	١,٤٩-	٠,١٣٦ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,١١	٠,٩٣٤	اليأس	ذكر	١٤١	١,٧٣	٠,٨٤١	٠,١٢٨	١,١١-	٠,٢٦٧ غير دالة	أنثى	١٠٩	١,٨٦	٠,٩٨٠	الاستغراق في المخاطر	ذكر	١٤١	٢,٠٤	٠,٨٧٩	٠,٠٩٦	٠,٨٢٦-	٠,٤١٠ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,١٤	٠,٩٥١	التشوهات المعرفية بشكل عام	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٧٣٦	٠,١٣٤	١,٣٣-	٠,١٨٥ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,٠٨	٠,٨٤٩								
العجز	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٨٠٥	٠,١٦٥	١,٤٩-	٠,١٣٦ غير دالة																																																								
	أنثى	١٠٩	٢,١١	٠,٩٣٤				اليأس	ذكر	١٤١	١,٧٣	٠,٨٤١	٠,١٢٨	١,١١-	٠,٢٦٧ غير دالة	أنثى	١٠٩	١,٨٦	٠,٩٨٠	الاستغراق في المخاطر	ذكر	١٤١	٢,٠٤	٠,٨٧٩	٠,٠٩٦	٠,٨٢٦-	٠,٤١٠ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,١٤	٠,٩٥١	التشوهات المعرفية بشكل عام	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٧٣٦	٠,١٣٤	١,٣٣-	٠,١٨٥ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,٠٨	٠,٨٤٩																				
اليأس	ذكر	١٤١	١,٧٣	٠,٨٤١	٠,١٢٨	١,١١-	٠,٢٦٧ غير دالة																																																								
	أنثى	١٠٩	١,٨٦	٠,٩٨٠				الاستغراق في المخاطر	ذكر	١٤١	٢,٠٤	٠,٨٧٩	٠,٠٩٦	٠,٨٢٦-	٠,٤١٠ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,١٤	٠,٩٥١	التشوهات المعرفية بشكل عام	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٧٣٦	٠,١٣٤	١,٣٣-	٠,١٨٥ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,٠٨	٠,٨٤٩																																
الاستغراق في المخاطر	ذكر	١٤١	٢,٠٤	٠,٨٧٩	٠,٠٩٦	٠,٨٢٦-	٠,٤١٠ غير دالة																																																								
	أنثى	١٠٩	٢,١٤	٠,٩٥١				التشوهات المعرفية بشكل عام	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٧٣٦	٠,١٣٤	١,٣٣-	٠,١٨٥ غير دالة	أنثى	١٠٩	٢,٠٨	٠,٨٤٩																																												
التشوهات المعرفية بشكل عام	ذكر	١٤١	١,٩٥	٠,٧٣٦	٠,١٣٤	١,٣٣-	٠,١٨٥ غير دالة																																																								
	أنثى	١٠٩	٢,٠٨	٠,٨٤٩																																																											

يتبين من الجدول رقم (١٤) أن الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التشوه المعرفي وأبعاده الفرعية غير دالة إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العدل, ٢٠٢٠؛ عاصلة, ٢٠١٨؛ تولي, أبي مولود, ٢٠١٧؛ العصار, ٢٠١٥؛ Nyarko & Amissah, 2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التشوهات المعرفية، في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (القاعود والشقران, ٢٠٢٢؛ الجراح, والمومني, ٢٠٢٠؛ إبراهيم وأبو ملود, ٢٠١٧) والتي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في التشوهات المعرفية لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عدم وجود فروق بين الجنسين في التشوهات المعرفية هو لتشابه الظروف الاجتماعية والثقافية والبيئية، الأمر الذي يحافظ على التفكير العقلاني للفرد فضلاً عن عدم وجود فروق لامتلاك كلا الجنسين قدرات إدراكية متشابهة، والخلل في ذلك

الإدراك هو ناجم من تأثير البيئة والأمراض النفسية التي يصاب بها الأفراد، والناجمة عن ضغوط حياتية. فقد أكدت الكثير من الدراسات الميدانية ارتباط التشوّهات المعرفية بصور مختلفة بالمشكلات الانفعالية والسلوكية، منها الاكتئاب لدى المراهقين، كدراسة (Smith et al (1994، والقلق، والاكتئاب كدراسة (Buğa& Kaya (2022) والضغوط لدى المراهقين كدراسة (Çoban (2013)، وتعاطي المخدرات في دراسة السندي (2013).

ب. الفروق في التشوّهات المعرفية تبعاً لاختلاف التخصص:

جدول (١٥) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في مستوى التشوّهات المعرفية تبعاً لاختلاف التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نقد الذات	علمي	١٠٠	١,٩٨	٠,٧٦٢	٠,٠٢٧	٠,٢٥٨	٠,٧٩٧ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	١,٩٥	٠,٨٢٦			
لوم النفس	علمي	١٠٠	٢,٢٢	٠,٧٦٠	٠,٠٤٨	٠,٤٨٢	٠,٦٣١ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٢,١٧	٠,٧٨٩			
العجز	علمي	١٠٠	٢,٠٠	٠,٨٦١	٠,٠٣٥	٠,٣٠٩-	٠,٧٥٨ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٢,٠٣	٠,٨٧٢			
اليأس	علمي	١٠٠	١,٧٣	٠,٨٦١	٠,٠٩٠	٠,٧٧٤-	٠,٤٤٠ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	١,٨٢	٠,٩٣٣			
الاستغراق في المخاطر	علمي	١٠٠	٢,٠٩	٠,٩٠٠	٠,٠٠٧	٠,٠٥٧	٠,٩٥٥ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٢,٠٨	٠,٩٢٠			
التشوّهات المعرفية بشكل عام	علمي	١٠٠	٢,٠٠	٠,٧٦١	٠,٠٠٩	٠,٠٨٥-	٠,٩٣٢ غير دالة
	إنساني واجتماعي	١٥٠	٢,٠١	٠,٨٠٩			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن الفروق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية والاجتماعية على مقياس التشوّه المعرفي وأبعاده الفرعية غير دالة إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجراح، والمومني (٢٠٢٠) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية.

ج. الفروق في التشوهات المعرفية تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في مستوى التشوهات المعرفية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي

الأبعاد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نقد الذات	بكالوريوس	١٤١	٢,٠١	٠,٨٥١	٠,١١٦	١,١٤	٠,٢٥٤ غير دالة
	دراسات عليا	١٠٩	١,٨٩	٠,٧٢٧			
لوم النفس	بكالوريوس	١٤١	٢,٢٦	٠,٧٨٨	٠,١٦٨	١,٧٠	٠,٠٩٠ غير دالة
	دراسات عليا	١٠٩	٢,١٠	٠,٧٥٥			
العجز	بكالوريوس	١٤١	٢,٠٩	٠,٨٩٣	٠,١٥٣	١,٣٨	٠,١٦٨ غير دالة
	دراسات عليا	١٠٩	١,٩٣	٠,٨٢٥			
اليأس	بكالوريوس	١٤١	١,٨٢	٠,٩٤٧	٠,٠٧٩	٠,٦٨٦	٠,٤٩٣ غير دالة
	دراسات عليا	١٠٩	١,٧٤	٠,٨٤٨			
الاستغراق في المخاطر	بكالوريوس	١٤١	٢,١١	٠,٩٠٢	٠,٠٥٧	٠,٤٨٦	٠,٦٢٧ غير دالة
	دراسات عليا	١٠٩	٢,٠٥	٠,٩٢٤			
التشوهات المعرفية بشكل عام	بكالوريوس	١٤١	٢,٠٦	٠,٨١٦	٠,١١٥	١,١٤	٠,٢٥١ غير دالة
	دراسات عليا	١٠٩	١,٩٤	٠,٧٥١			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن الفروق بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا على مقياس التشوه المعرفي وأبعاده الفرعية غير دالة إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجراح، والمومني، ٢٠٢٠؛ عاصلة، ٢٠١٨؛ Nyarko & Amissah, 2014) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود تأثير للمستوى التعليمي على التشوهات المعرفية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء امتلاك نوع من أنواع الذكاء وهو الثقافي والذي يتأثر بالقدرة، ودور البيئة الثقافية، ومدى انفتاحها على الثقافات، وتقبل الآخر بالدرجة الأولى دون مرحله تعليمه أعلى أو أقل.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الخامس على: ما درجة الإسهام النسبي للذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية في التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دولياً؟ تم حساب تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) باستخدام طريقة Enter، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (١٧) تحليل التباين لانحدار الذكاء الثقافي على التشوه المعرفي لدى الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة بالخارج

مستوى الدلالة Sig.	قيمة "ف" F	متوسط المربعات Mean square	درجات الحرية df	مجموع المربعات Sum of squares	مصدر التباين
* ٠,٠٠٠	١٢,٨٩٨	٦,٧٣٢	٤	٢٦,٩٢٨	الانحدار Regression
		٠,٥٢٢	٢٤٥	١٢٧,٨٧٩	البواقي Residual
			٢٤٩	١٥٤,٨٠٧	المجموع Total

* دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة F لاختبار الدلالة الإحصائية للتنبؤ بمستوى التشوه المعرفي من خلال مستوى الذكاء الثقافي بلغت (١٢,٨٩٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ويعني ذلك أن نموذج الانحدار معنوي، ويوضح الجدول التالي ملخص نموذج الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression للتنبؤ بالتشوه المعرفي من خلال مستوى الذكاء الثقافي وأبعاده الفرعية:

جدول (١٨) ملخص نموذج الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression للتنبؤ بالتشوه المعرفي من الذكاء الثقافي

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير Std. Error of the Estimate
١	٠,٤١٧	٠,١٧٤	٠,١٦٠	٠,٧٢٢

يتبين من الجدول أن قيمة معامل التحديد المعدل قد بلغت (٠,١٦٠) لدى الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة بالخارج، وتشير تلك القيم إلى أن أبعاد الذكاء الثقافي مجتمعة ما نسبته (١٦٪)

من التباين في مستوى التشوه المعرفي، ويدل ذلك على أنه يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المتبعثين دولياً من خلال هذه الأبعاد الأربعة، وللوصول للمعادلة التنبؤية، فقد تم تحديد درجة إسهام كل بُعد منها في التنبؤ بالتشوهات المعرفية، ويوضح الجدول التالي نتائج المعادلة التنبؤية:

جدول (١٩) نتائج المعادلة التنبؤية بالتشوهات المعرفية من خلال أبعاد الذكاء الثقافي

المتغيرات	بيتا غير المعيارية B Unstandardized Coefficients	الخطأ المعياري Std-Error	بيتا المعيارية Beta Standardized Coefficients	قيمة "T"	مستوى الدلالة
الثابت	٣,٣٨٧	٠,٢٣٦	-	١٤,٣٣٤	دالة* ٠,٠٠٠
١. فوق المعرفي	-٠,٢٠٣	٠,٠٦١	-٠,٣٠٩	٣,٣٣٩-	دالة* ٠,٠٠١
٢. المعرفي	٠,٠١٨	٠,٠٤٦	٠,٠٢٩	٠,٣٨٠	غير دالة ٠,٧٠٤
٣. الإبداعي	-٠,١٥٥	٠,٠٦٢	-٠,٢٦٥	٢,٤٩٥-	دالة* ٠,٠١٠
٤. السلوكي	٠,١٠٣	٠,٠٦١	٠,١٥٧	١,٦٩١	غير دالة ٠,٠٩٢

* دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$

يشير الجدول (١٩) إلى بُعد الذكاء الثقافي (فوق المعرفي والإبداعي) وهما المتغيران المفسران للتشوه المعرفي؛ حيث أظهرت نتائج نموذج الانحدار أن القيمة التنبؤية للذكاء الثقافي فوق المعرفي مرتفعة، وهي قيمة تنبؤية عكسية، بمعنى أن انخفاض درجة واحدة في معدل الذكاء الثقافي فوق المعرفي يقابلها زيادة (٠,٣٠٩) درجة في التشوهات المعرفية، كما تبين أن انخفاض درجة في معدل الذكاء الثقافي الإبداعي يقابلها ارتفاع (٠,٢٦٥) درجة في التشوهات المعرفية لدى الطلبة المتبعثين، بينما كان معدل كل من الذكاء الثقافي المعرفي، والذكاء الثقافي السلوكي غير مؤثرين في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المتبعثين دولياً. وفي ضوء هذه النتائج، يمكن صياغة المعادلة التنبؤية بالتشوهات المعرفية من خلال البُعدين المؤثرين للذكاء الثقافي باستخدام قيم بيتا المعيارية Beta Standardized Coefficients على النحو التالي: المعادلة التنبؤية بالتشوهات

المعرفية = (-0,309 × درجة الذكاء الثقافي فوق المعرفي) + (-0,265 × درجة الذكاء الثقافي الإبداعي).

وتشير إمكانية الإسهام النسبي للذكاء الثقافي في التنبؤ بالتشوهات المعرفية أن الذكاء الثقافي يفسر ما نسبته (١٦٪) من التباين في مستوى التشوه المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العدل (٢٠٢٠) والتي أظهرت إمكانية التنبؤ بالذكاء الثقافي من التشوهات المعرفية؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي تتسق والمنطق العلمي إلى أهمية متغير الذكاء الثقافي في تشكيل متغير التشوهات المعرفية والذي يعنى قدرة الطلبة المبتعثين في التفاعل والتكيف الثقافي مع ثقافات مختلفة، فالذكاء الثقافي يسمح للأفراد بالفهم والتصرف بشكل مناسب عبر مجموعة واسعة من الثقافات (Van Dyne et al, 2012; Thomas, 2006). في حين يتنبأ التشوهات المعرفية بنسبة ١٦٪ من الذكاء الثقافي باعتبار أن التشوهات المعرفية تؤدي إلى اختلال السلوكيات والعواطف لدى الأفراد وتطور أفكارًا سلبية تجاه الذات والآخرين (Akin, 2010a; Rnic et al., 2016). كما ارتبطت التشوهات المعرفية بمتغيرات تؤدي دورًا في العلاقات بين الأفراد كالاكتئاب، والوحدة، وعدم الرضا عن الحياة والتي قد تؤثر سلبًا في الذكاء الثقافي خاصة أن التفاعل الفعال في ثقافات متعددة ليست مهارة يمتلكها الجميع

التوصيات

في ضوء النتائج التي انبثقت عن البحث الحالي، يُوصى بالآتي:

- تدريب الطلبة المبتعثين السعوديين على مهارات الذكاء الثقافي،- تعزيز بعض مهارات الذكاء الثقافي لدى الطلبة السعوديين من المغتربين المبتعثين دوليًا.
- تقديم ورش عمل تساعد الطلبة على إدراك المواقف بعيدا عن الإدراكات المشوهة والتي قد تسيء استخدام ما لديهم من مهارات ذكاء ثقافي.
- إجراء دراسات تهم بالذكاء الثقافي لدى الطلبة المبتعثين السعوديين مع متغيرات جديدة، مثل التعاطف، والتسامح، ومعتقدات فاعليه الذات الاجتماعية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عيسى تواني، عبدالفتاح. (٢٠١٧). علاقة المخططات المبكرة غير المتكيفة بالتشوهات المعرفية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٩ (٣٠)، ص ٣٠٧-٣١٨.
- احمد، إيمان محمد عباس (٢٠١٩) الذكاء الثقافي وعلاقته بقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، مجله البحث العلمي في التربية، ١٢ (٢٠)، ص. ص. ٢٢٤-١٦٤. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGBahtht/BahthtNo20P12Y2019/bahtht_2019-n20-p12_164-224.pdf
- الأشقر، إنجي محمد أحمد. (٢٠٠٣). الضغوط النفسية لدى الطلبة الوافدين وحاجاتهم الإرشادية [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء]، قاعدة معلومات دار المنظومة. <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/572292>
- بدر، طارق محمد (٢٠١٧) التشوهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع (١١٤) ص. ص. ٢٣٥-٢٧٦
- بوزان، توني (٢٠٠٧). قوة الذكاء الاجتماعي، (ط٣)، مكتبة جرير
- الجراح، رانيا وليد، والمومني، فواز أيوب (٢٠٢٠) مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة جامعه القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١١، (٣١)، ص. ص. ١٦٤-١٧٩. DOI: <https://doi.org/10.33977/1182-011-031-013>
- السلطان، ابتسام (٢٠٠٩) التطور الخلقى للمراققين. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السنيدي، خالد بن عبد العزيز سليمان. (٢٠١٣). التشوهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين منه [رسالة ماجستير غير منشورة-جامعة نايف للعلوم الأمنية]، المستودع الرقمي المؤسسي لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية <http://repository.nauss.edu.sa/123456789/53463>
- سيسي، محمد بشير. (٢٠١٨). الذكاء الثقافي كمنبئ بالسلوك العدواني لدى الطلبة الأفريقيين والسعوديين بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم الإنسانية، (٩)، ص ص ٥٥٧-٥٧٦.
- الشلوي، علي محمد. (٢٠١٨). مستوى الذكاء الثقافي والمرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة السعوديين المتبعثين بجمهورية إيرلندا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٣ (٣)، ص ص ١٨٤-٢١٨.
- صبري، نصر محمود، حلیم، شبری مسعد (٢٠١٤). العلاقة بين الذكاء الثقافي والتكيف الثقافي دراسة عبر ثقافيه، دراسات عربية في علم النفس، (١٣) ٣، ص ص ٣٤٧ - ٤
- طه، محمد. (٢٠٠٦) الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عاصله، محمد يحيى صالح (٢٠١٨) التشوهات المعرفية وعلاقتها بالإدمان على استخدام الانترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عرابة، [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية - كلية العلوم التربوية والنفسية]، قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية <https://search.mandumah.com/Record/916386>

عبد الواحد، إبراهيم سيد أحمد و حسانين، السيد الشبراوي أحمد (٢٠٢١) التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي وإدمان الانترنت، مجلة التربية- جامعة الأزهر، ٤٠ (١٨٩)، ص ص ٢- ٥٠
https://jsrep.journals.ekb.eg/article_154719_bf6d89a433e7032a53df79c7255be64d.pdf
 العدل، عادل محمد. (٢٠٢١). الذكاء الثقافي وعلاقته بكل من الاغتراب الثقافي والتشوهات الفكرية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١ (٣١). ص ص ١-٣٦

العصار، إسلام أسامة (٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية]. منصة معرفة للكتاب العربي. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-724402>
 عقيل، عمر علوان. (٢٠١٧). تجربة الدراسة بالخارج وعلاقتها بالذكاء الثقافي لدى مبتعثي التربية الخاصة من المملكة العربية السعودية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ٣ (١)، ٦٥ - ١٠٠.

علي، هبه صلاح مصلحي (٢٠٠٥) التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من أبعاد الشخصية والذكاء [دراسة ارتباطيه - مقارنة بين الجنسين]، [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس] شبكة المعلومات الجامعية. http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=9508329&TotalNoOfRecord=274&PageNo=2&PageDirection=Next

القاعود، تيماء جهاد والشقران، حنان إبراهيم (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠ (٢)، ص ص ١٩٥-٢٢١.
<https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/10704/4165>
 كوروين، بيروني. رودل، بيتر. بالمر، ستيفن (٢٠٠٨) العلاج المعرفي السلوكي المختصر (ترجمة: محمود مصطفى). دار إيت ا رك للطباعة والنشر والتوزيع.

البلدي، نزار راسم محمد، العوراني، عمر إسماعيل حمزة، والعارضة، محمد عبدالله جبر. (٢٠١٩). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية. دراسات، العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، ٤٦ (١)، ص ص ٣٠ - ٥١
<https://eservices.ju.edu.jo/ES/Article/FullText/14797?volume=46&issue>

الهيئة العامة للإحصاء. (١٤٣٨). متوسط معدل النمو السنوي للسكان بالمملكة. <https://www.stats.gov.sa/ar/news/242>

ترجمة المراجع العربية:

- Abdel Wahed, Ibrahim Sayed Ahmed and Hassanein, Al-Sayed Al-Shabrawi Ahmed (2021) Cognitive distortions among university students and their relationship to social anxiety and Internet addiction, Journal of Education - Al-Azhar University, 40 (189), pp. 2-50 https://jsrep.journals.ekb.eg/article_154719_bf6d89a433e7032a53df79c7255be64d.pdf
- Ahmed, Eman Mohamed Abbas (2019) Cultural intelligence and its relationship to future anxiety and the level of ambition among students of the Faculty of Education, Alexandria University, Journal of Scientific Research in Education, 12 (20), p. s. 164-224 http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGBahtht/BahthtNo20P12Y2019/bahtht_2019-n20-p12_164-224.pdf
- Al-Ashqar, Engy Mohamed Ahmed. (2003). Psychological stresses of foreign students and their counseling needs [unpublished master's thesis, Sana'a University], Dar Al-Mandumah database. <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/572292>
- Al-Assar, Islam Osama (2015). Cognitive distortions and their relationship to the meaning of life among adolescents in the Gaza Strip [Unpublished master's thesis. Islamic University]. Knowledge platform for Arabic writers. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-724402>

- Ali, Heba Salah Moslehi (2005) Cognitive distortions and their relationship to each of the dimensions of personality and intelligence (a correlational study - a comparison between the sexes) , [unpublished master's thesis, Ain Shams University] University Information Network http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=9508329&TotalNoOfRecord=274&PageNo=2&PageDirection=Next
- Al-Jarrah, A. (2016). The Cultural Intelligence Level Among International Students In Jordanian Universities. *Educational Research Quarterly*, 39 (3) , 23–39.
- Al-Jarrah, Rania Walid, and Al-Momani, Fawaz Ayoub (2020) The level of cognitive distortions among Yarmouk University students, *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 11, (31) , p. pp. 164-179 DOI: <https://doi.org/10.33977/1182-011-031-013>
- Al-Labadi, Nizar Rasim Muhammad, Al-Awarani, Omar Ismail Hamza, and Al-Ardah, Muhammad Abdullah Jabr. (2019). The level of cultural intelligence among Arab students studying at Al-Balqa Applied University. *Studies, Educational Sciences: University of Jordan*, 46 (1) , pp. 30-51. <https://eservices.ju.edu.jo/ES/Article/FullText/14797?volume=46&issue>
- Al-Qaoud, Taima Jihad and Al-Shaqran, Hanan Ibrahim (2021). Cognitive distortions and their relationship to the emergence of borderline personality disorder among Jordanian university students, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 30 (2) , pp. 195-221. <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/10704/4165>
- Alqami, D. S. (2018). Religion, language, gender, and culture: challenges experienced by Saudi international students in Humboldt County. Retrieved from:<https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/138/>
- Al-Shalwi, Ali Muhammad. (2018). The level of cultural intelligence and cognitive flexibility among a sample of Saudi students on scholarship in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Education and Psychology*, 33 (3) , pp. 184-218.
- Alsulami, N. (2018). The Challenges of Studying in Australia for Saudis Male International Students. *American International Journal of Contemporary Research*, 8 (2) , P. P17-28. <https://doi.org/10.30845/ajcr.v8n2a3>
- Alsulami, N. (2020). Characteristics of the Re-Entry Experiences of Returning Saudi International Students after Studying Abroad, *International Journal of Higher Education*, 9 (3) ,P. P 309-322. DOI: 10.5430/ijhe.v9n3p309
- Al-Sultan, Ibtisam (2009) Moral development of adolescents. Dar Safa for publication and distribution.
- Al-Sunaidi, Khalid bin Abdulaziz Suleiman. (2013). Cognitive distortions and their relationship to extraversion and introversion among drug abusers and those recovering from it [Unpublished master's thesis - Naif University for Security Sciences], Institutional Digital Repository of Naif Arab University for Security Sciences <http://repository.nauss.edu.sa/123456789/53463>
- Asleh, Muhammad Yahya Salih (2018) Cognitive distortions and their relationship to Internet addiction among secondary school students in the Arraba region, [Master's thesis, Amman Arab University - College of Educational and Psychological Sciences] , The System Rule for Theses <https://search.mandumah.com/Record/916386>
- Badr, Tariq Muhammad (2017) Cognitive distortions and their relationship to self-control among students of the Faculty of Arts, *Journal of Educational and Psychological Sciences, Iraqi Society for Educational and Psychological Sciences*, p. (114) , pp. 235-276
- Heyn, M. (2013). Experiences of male Saudi Arabian international students in the United States.] Unpublished doctoral dissertation [. Western Michigan University. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/167>

- Hossain, Shahanur. (2009). Understanding Patterns of cognitive distortions.] A Dissertation the degree of Master [Submitted to the Department of Clinical Psychology, University of Dhaka 10.13140/RG.2.2.30377.83041
- Ibrahim, Issa Tuwani, Abdel Fattah. (2017). The relationship of early maladaptive schemas to cognitive distortions among secondary school students, *Journal of Human and Social Sciences*. 9 (30) , pp. 307-318.
- Justice, Adel Muhammad. (2021). Cultural intelligence and its relationship to both cultural alienation and intellectual distortions, *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 11 (31). pp. 1-36
- Moss-Morris, R., & Petrie, K. (1997) Cognitive distortions of somatic experiences: revision and validation of a measure. *Journal of Psychosomatic Research*, 43 (3) , pp. 293–306. doi: 10.1016/s0022-3999 (97) 00020-2.
- Mukthiyala, S. (2014). Lived experiences of Indian international students: Migration, acculturation, and resilience. Ann Arbor, Penn State] Doctoral dissertation [. Retrieved from Penn State University
- Nozari, M., Jouybari, A. R., Nozari, A., & Ahmad, R. R. (2013). The relationship between moral intelligence and cognitive distortions among employees. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3 (9) , 345-348. [https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203\(9\)345-348,%202013.pdf](https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203(9)345-348,%202013.pdf)
- himi S, Teymouri Zadeh Z, Karimi Torshizi MA, Omidbaigi R, Rokni H (2011). Effect of the three herbal extracts on growth performance, immune system, blood factors and intestinal selected bacterial population in broiler chickens. *Journal of Agriculture Science Technology*. Tech. 13:527-539
- Sabry, Nasr Mahmoud, Halim, Sherry Massad (2014). The relationship between cultural intelligence and cultural adaptation: a cross-cultural study, *Arab Studies in Psychology*, 13 (3) , pp. 347-4
- Sissy, Mohamed Bashir. (2018). Cultural intelligence as a predictor of aggressive behavior among African and Saudi students at King Saud University. *Journal of Human Sciences*, (9) , pp. 557-576.
- Taha Mohammed. (2006) *Human Intelligence Contemporary Trends and Critical Issues*, World of Knowledge Series, National Council for Culture, Arts and Literature.

المراجع الأجنبية:

- Akm, A. (2010a). Self-compassion and interpersonal cognitive distortions. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 1–9.
- Ang, S., & Inkpen, A. C. (2008). Cultural Intelligence and Offshore Outsourcing Success: A Framework of Firm-Level Intercultural Capability. *Decision Sciences*, 39 (3) , 337–358. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1540-5915>.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In S. Ang, & L. Van Dyne (Eds.) , *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 3-15). Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision-making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*. 3 (3) , 335-371. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Ang, S., Van Dyne, L. & Tan, M. L. (2012) Cultural Intelligence, in Sternberg, R. J. & Kaufman, S. B. (Eds.) , *The Cambridge Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press.
- Aqil, Omar Alwan. (2017). The experience of studying abroad and its relationship to cultural intelligence among special education scholarship students from the Kingdom of Saudi Arabia. *Saudi Journal of Special Education*, 3 (1) , 65-100.

- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G., & Liao, A. K. (2001). *How I Think (HIT) Questionnaire Manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9 (4) , 324–333. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002>
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10 (6) , 561–571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1964.01720240015003>.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bhaskar-Shrinivas, P., Harrison, D. A., Shaffer, M. A., & Luk, D. M. (2005). Input-based and time-based models of international adjustment: Meta-analytic evidence and theoretical extensions. *Academy of Management Journal*, 48: 257–281. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.16928400>
- Briere, J. (2000). *Cognitive distortion scales*. PAR Psychological Assessment Resources, Inc. Printed in the U. S. A.
- Buğa, A., & Kaya, İ. (2022). The Role of Cognitive Distortions related Academic Achievement in Predicting the Depression, Stress and Anxiety Levels of Adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9 (1) , 103-114. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1000210>
- Burns D. D., & Beck A. T. (1978). Cognitive behavior modification of mood disorders. In Foreyl J. P., & Rathjen D. P. (Eds.) , *Cognitive behavior therapy: Research and application* (pp. 109–134). New York: Plenum Press
- Burns, D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: William Morrow
- Buzan, Tony (2007). *The Power of Social Intelligence*, (3rd Edition) , Jarir Bookstore
- Carleson, P. (2008). *Learning About Automatic Thoughts and Cognitive Distortions*; <http://www.articlebase.com/mental-health-articles/learning-about-automatic-thoughtsand-cognitive-distortion-359952.html>.
- Çoban, A. E. (2013). Interpersonal Cognitive Distortions and Stress Coping Strategies of Late Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 65-83.
- Corwin, Bernie. Rudel, Peter. Palmer, Stephen (2008) *Brief Cognitive Behavioral Therapy* (Translated by: Mahmoud Mostafa). Itark House for printing, publishing and distribution.
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence?. *Business Horizons*, 51 (5) , 391-399. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2008.03.010>
- Dozois, D. J. A., & Beck, A. T. (2008). Cognitive schemas, beliefs and assumptions. In: K. S. Dobson, & D. J. A. Dozois (eds.) , *Risk factors in depression* (pp. 121-143). Oxford, England: Elsevier/Academic Press
- Earley P, Ang S and Tan J (2006) *Developing Cultural Intelligence at Work*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (1) , 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. Lyle Stuart..
- Engle, R. L., & Nash, B. (2016). Foreign travel experience and cultural intelligence: Does country choice matter? *Journal of Teaching in International Business*, 27 (1) , 23–40. <https://doi.org/10.1080/08975930.2016.1173615>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10) , 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Frankovský, M & Birknerová, Z & Zbihlejšová, L. (2017, 24 - 30 August). Emotional Intelligence of female and male managers and assessment of occurrence of cognitive distortion in managerial work, 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM., 51 Alexander Malinov blvd, Sofia, 1712, Bulgaria Pages Book 3, (2) , pp 139-146., <https://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/32>
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., & Simon, K. M. (2004). *Clinical applications of cognitive therapy* (2nd ed.). Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8905-5>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10 anniversary ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 479–514. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085559>
- General Authority for Statistics. (2017). Average annual population growth rate in the Kingdom. <https://www.stats.gov.sa/ar/news/242>
- Gibbs, J. C. (1991). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: Implications for the treatment of antisocial youth. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.) , *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1. Theory; Vol. 2. Research; Vol. 3. Application (pp. 95–110). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibbs, J. C., Potter, G., & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Harrison, N. (2012). Investigating the impact of personality and early life experiences on intercultural interaction in internationalized universities. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (2) , 224–237.<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.007>
- Ng, K., & Early, P. (2006). Cultural Intelligence: Old construct new frontiers. *Group & Organization Management*, 31 (1) , 4-19.
- Nyarko, K., & Amissah, C. M. (2014). Cognitive distortions and depression among undergraduate students. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4, (4) , 69-75.. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/11304/11652>
- Organization Management, 31 (1) , 78–99 Pekerti, A. A., & Arli, D. (2017). Do cultural and generational cohorts matter to ideologies and consumer ethics? A comparative study of Australians, Indonesians, and Indonesian migrants in Australia. *Journal of Business Ethics*, 143 (2) , 387–404. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-015-2777-z> Rahimi, G., Razmi, A., & Damirch, Q. F. (2011). The role of cultural intelligence in achievement of Iran's small and medium enterprise managers. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3 (5) , 720–727.
- Ota, M., Takeda, S., Pu, S., Matsumura, H., Araki, T., Hosoda, N., Yamamoto, Y., Sakakihara, A., & Kaneko, K. (2020). "The relationship between cognitive distortion, depressive symptoms, and social adaptation: A survey in Japan": Corrigendum. *Journal of Affective Disorders*, 269, 207. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.02.045>
- Rnic, K., Dozois, D. J. A., & Martin, R. A. (2016). Cognitive Distortions, Humor Styles and Depression. *Europe's Journal of Psychology*, 12 (3) , 348-362. <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/1118>
- Shannon, L. M. & Begley, T. M. (2008). Antecedents of the four-factor model of cultural intelligence. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.) , *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurements and applications* (pp. 41-55). Routledge.

- Smith, T. W., Christensen, A. J., Peck, J. R., & Ward, J. R. (1994). Cognitive distortion, helplessness, and depressed mood in rheumatoid arthritis: A four-year longitudinal analysis. *Health Psychology, 13* (3) , 213–217. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.13.3.213>
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What Is Intelligence? Contemporary Viewpoints on Its Nature and Definition*. Ablex.
- Tan. Joo-Seng. (2004). Cultural Intelligence and the Global Economy. *Leadership in Action, 24* (5). pp.19-21
- Thomas, D. C. (2006). Domain and Development of Cultural Intelligence: The Importance of Mindfulness. *Group & Organization Management, 31* (1) , 78–99. <https://doi.org/10.1177/1059601105275266>
- Triandis, H. C. (2006). Cultural Intelligence in Organizations. *Group & Organization Management, 31* (1) , 20–26. <https://doi.org/10.1177/1059601105275253>
- Van Dyne, L., & Ang, S. (2006). Getting more than you expect: Global leader initiative to span structural holes and reputation effectiveness. In W. H. Mobley & E. Weldon (Eds.), *Advances in Global Leadership, 4*: 101–122. New York: Elsevier/JAI Press.
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-Dimensions of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence. *Social & Personality Psychology Compass, 6* (4) , 295–313. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x>
- Wang, L., Wang, K. T., Heppner, P. P., & Chuang, C. C. (2017). Cross-national cultural competency among Taiwanese international students. *Journal of Diversity in Higher Education, 10* (3) , 271–287. <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000020>
- Ward, C., & Fischer, R. (2008). Personality cultural intelligence and cross-cultural adaptation: A test of the mediation hypothesis. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.) , *Handbook of cultural intelligence* (pp. 159–176). ME Sharpe



Exploring a New Avenue for Language Pedagogy in EFL Classrooms through South-South Dialogue Post-method

استكشاف مسار جديد للتربية اللغوية في فصول
تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من خلال
طريقة ما بعد الحوار بين الجنوب العالمي

إعداد

Dr. Maryumah Heji Alenazi

Associate Professor in English Language Teaching

At Northern Border University - Arar

د. مريومة بنت حجي العنزي

أستاذة مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك

بجامعة الحدود الشمالية - عرعر

DOI:10.36046/2162-000-015-009

المستخلص

يقوم العلماء من داخل دول الجنوب العالمي بمناقشة وتحليل وتبادل وجهات نظرهم حول تدريس اللغة الإنجليزية وممارستها من خلال مفهوم الحوار فيما بينهم؛ وذلك بهدف الاستجابة لعدم المساواة والاضطهاد الاجتماعي في فصول تعليم اللغة، ولقد اعتمد البحث الحالي على المدخل الكيفي (تصميم دراسة الحالة) من أجل تحقيق هدف البحث، كما اعتمد البحث على مقابلات شبه مقيّدة للحصول على المعلومات اللازمة للبحث، ويتناول البحث الحالي محادثة مع اثنين من مدرّسي اللغة من دول الجنوب العالمي يعملان في جامعة دوم (اسم مستعار) في المملكة العربية السعودية، ولقد أشارت نتائج البحث إلى أن الحوار بين مدرّسي اللغة من دول الجنوب العالمي هو جهد متعدد المستويات وذاخر بعلاقات اجتماعية - ثقافية وسياسية واقتصادية معقدة من ناحية القوة والمصالح، ولذلك يتعيّن على مدرّسي اللغة أن يبتكروا قراراتهما التربوية في فصولهما الدراسية ويحللانا باستمرار، وذلك لتلبية الاحتياجات الفورية للمتعلمين، ويختتم البحث ببعض الأفكار النهائية والدعوة إلى مزيد من الدراسات التي يمكن أن تكتشف مثل هذا الاستقصاء.

الكلمات المفتاحية: دول الجنوب العالمي، حوارات، عابر للحدود، اللغة، بيداغوجية ما وراء المنهجية.

Abstract

South-South dialogue refers to the collective decentering effort through which scholars from/within the Global South discuss, analyze and share their perspectives on English language teaching and practices, with the intention of responding to inequalities and social oppressions in their everyday language classrooms. The research adopted the qualitative method (the case study design) for fulfilling the research purpose. Through semi-structure interviews, this paper examines the conversations with two language teachers from the Global South working at Doom University (a pseudonym) in Saudi Arabia. The findings suggest that South-South dialogue is a multilayered effort, charged with complex socio-cultural, political and economic relations of power and interests. As such, the two language teachers have to constantly devise and negotiate their classroom pedagogical decisions in order to meet the immediate needs of their learners. This paper concludes with some final reflections and a call for more studies that could explore such a line of inquiry.

Keywords: South-South, Dialogues, Transnational, Language, Postmethod Pedagogy.

Introduction

Language Pedagogy refers to “a specific theory and philosophy which guides and directs the instruction used in teaching language” (Jules, 2019, p. 139). This definition suggests that there are certain theories and philosophies that inform and guide instructional strategies used by teachers in a given English as a foreign language classroom (EFL). At the same time, because EFL classroom pedagogical strategies used by teachers are often informed by predominantly western theoretical and philosophical perspectives as well as complex on-the-ground realities, issues of colonializations, pedagogical inappropriacy, social inequalities, cultural tensions, monolingual approaches to EFL teaching strategies, and other conflicting discourses arise. Indeed, these issues have been extensively examined in different EFL and English as a second language (ESL) contexts and settings (see, for examples, Barnawi & Phan, 2015; Feraria, 2019; Harvey & McDonald, 2019). One case in point is the on-going debates on a postmethod pedagogy, as an emancipatory approach to ELT, and its pedagogical outcomes.

It has been argued that a post method pedagogy aims to empower teachers and at the same time help them devise classroom pedagogical practices responsive to the immediate needs of their learners (Harvey & McDonald, 2019). According to its founder, Bala Kumaravivelu (2001) , a post method pedagogy is construed as “a three-dimensional system consisting of three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility” (p. 538). The pedagogy of particularity refers to the idea that for a “language pedagogy, to be relevant, [it] must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu” (p.538).

Indeed, the above three pedagogic parameters (i.e., particularity, practicality, and possibility) are not mutually exclusive. Instead, they complement each other to facilitate teaching and learning processes in a given context (e.g., to subvert monolingual approaches to language education). Undoubtedly, the actualization of a post-method pedagogy has been extensively examined and theorized in the research literature over the past decades. Specifically, many scholars in the Global South have explored a post-method pedagogy and its potential efforts in de-colonizing monolingual approaches to EFL teaching and learning (e.g., Barnawi & Phan, 2015; Harvey & McDonald, 2019; Kumaravivelu, 1994). There are, however, still no studies that engage with analysis of a post-method pedagogy from the lens of *South-South* dialogue (which shall be described below).

Global South is conceptualized as “people, places and ideas that have been left out of the grand narrative of modernity... [It] refers to histories of exclusion and disenfranchisement” (Pennycook & Makoni 2020, p. 1). It refers to those people, spaces, knowledges and ontologies that have been peripheral with limited influence on international affairs and global knowledge production (R’boul, 2022a). That is why, a central conception to this paper’s reasoning is that the “Global South” can be found in “Western, and even English-speaking spaces; the Global South can be indeed found within the Global North” (R’boul, 2022b, p. 148). The term Global South broadly understood to include regions such as Africa, Asia, Latin America and the

Arabian Gulf as well as regions outside Europe and North America. Beyond its geographical definition, it marks a question of geopolitical, intellectual relations of power (Connell, 2007; Grovogu, 2011; Mukherjee, 2019; Ramírez, 2014). It emphasizes, as Mukherjee (2019, p. 5) states, “the global politics of knowledge, since the Global South has been historically treated as a data mine, while the Global North has been associated with the intellectual work of generating theory”. The idea of Global South here envisions the interrogation of the dominance of Western/Global North policies, curricula and pedagogies in English language learning and the inclusion of Global South perspectives into the field of English language teaching (ELT). Connell (2007), in her work titled *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*, argues that:

Knowledge about a colonized society is acquired by an author from the metropole and deployed in a metropolitan debate. Debates among the colonized are ignored, the intellectuals of colonized societies are unreferenced, and social process is analyzed in an ethnographic time-wrap. (p. 44)

The above insight indicates that analysis of issues surrounding a colonized and/or peripheral society (e.g., Saudi Arabia) by researchers from the metropole/Global North and through metropolitan perspectives could offer an “incomplete interpretation of data and generate misunderstanding or limited understanding of social phenomenon occurring in the hybrid contexts of the Global South” (Mukherjee, 2019, p. 2). Inspired by Connell’s above proposition, scholars have recently taken different approaches to examine the possibilities of decolonizing ELT strategies in different geographical locations. These include “remembering as a de-colonial project of language policy” in the Philippines (Tupas, 2021); “dialogue as a decolonial effort” in transforming monolingual ideologies in Nepal (Phyak et al., 2021; see also Macías, 2021); and North–South debates on the epistemologies of the Global South (Wiley, 2021), to name a few.

While the above studies offer insightful accounts of ways of re-thinking ELT in the Global South, still little is known about the ways in which South–South dialogue could serve as a new path for analyzing ELT approaches in peripheral societies. South–South dialogue indicates “the active collaboration and support among marginalized academic communities in different parts of the world including the South in the Global North” (R’boul, 2022b, p. 148). Connell’s (2007) providing an argument citing that “peripheral societies produce social thought about the modern world which has as much intellectual power as metropolitan social thought, and more political relevance” (p. 42). We therefore need to unearth what South–South dialogue could reveal about ELT approaches in the Global South.

It is worth noting that a binary division of South vs. North will not be offered, as such an effort itself is “a division drawn according to colonial logic of modernity arising out of the processes of the first industrial revolution in the Global North and the West, and spreading to the rest of the world from there” (Mukherjee, 2019, pp. 4–5; see also , 2003). The position that analyzing ELT approaches from South–South perspectives is taken one way to generate new insights and knowledge about ELT in a given peripheral society.

To that end, this study uses debates on transnational education (e.g., Altbach & Knight, 2007; Barnawi, 2021; Wilkins & Jusuola, 2018), southern theories (e.g., Connell, 2020; Mignolo, 2011; Mukherjee, 2019), and a post-method pedagogy as a conceptual scheme to engage with what is termed as *South-South* dialogue as a new path for analyzing a postmethod pedagogy in a peripheral society. It demonstrates how different perspectives on a post-method pedagogy shared by two transnational language teachers (i.e., from the Global South) working in a Saudi higher education (HE) institution, Doom University (DU; a pseudonym), during the course of my conversations with them, could offer rich reflection and critical engagement pertinent to analysis of ELT strategies.

With this in mind, the present research examines three research questions (RQs):

- (i) What is your opinion about a post-method pedagogy?
- (ii) How do you actualize it in your classroom?
- (iii) What reasons guide your classroom pedagogical decisions?

In what follows, the notion of transnational education is depicted. Next, why South-South dialogue matters and elaborate on the idea of South-South dialogue in the analysis of ELT is delineated. After introducing the context of the study, the perspectives of two transnational teachers working at DU is shared. The paper with some final reflections will be depicted.

Transnational Education and Its Key Concepts:

Transnational education (TNE) is an increasingly important feature of the modern-day internationalized higher education field. TNE is also discussed under other similar concepts including cross-border, offshore, and borderless higher education, and it manifests in different types of arrangements, such as distance/virtual/online education, franchised or licensed programs, international branch campuses, joint or double degree programs, [mobility of international teachers] and other partnership arrangements, as well as study abroad options. (Wilkins & Jusuola, 2018, p. 1)

Needless to say, the aforementioned different models of transnational education (TNE) alongside their various practices have been widely studied in the research literature (e.g., Altbach & Knight, 2007; Kim, 2017; Phan, 2017; Wilkins & Jusuola, 2018). Nonetheless, the ways in which transnational teachers from/within the Global South come together to reflect on their everyday classroom pedagogical practices, with the intention of exploring transformative pedagogies are still unvoiced in the research literature. This is particularly true in a context like Saudi Arabia where issues of ELT have long been controversial (see, in particular, Barnawi, 2018). This paper attempts to engage with the aforementioned research gap, and hopefully contributes to the existing scholarship of ELT.

Why South-South Dialogue on ELT Matters:

Through “centuries of colonialism, neocolonialism, Cold War expansionism, and, most recently, globalization” (Corradi, 2017, para# 1), English has become the global language of science, trans/international education as well as business communication and cooperation, innovation and technology (Altbach & Knight,

2007; Kim, 2017). Today, communities in the Global South share a common concern about the linguistic colonialism of English. That is, globalization together with expansion of the English language have caused social inequalities and oppressions among peripheral societies, and displaced their rich local knowledge, language, culture and traditions at various degrees and levels (e.g., Canagarajah, 1999; Tupas, 2018). One case in point is that, in many peripheral societies, those who speak the English language can have access to better education and job opportunities, while those who don't speak it often lag behind.

Such observations are not new; instead, they have long been examined and documented by scholars from the global North (e.g., Phillipson, 1992; Tollefson, 1991) as well as the Global South (e.g., Canagarajah, 1999; Hough & Skutnabb-Kangas, 2005; Tupas, 2018). The main concern here is that scholars from the Global South have long been presenting their cases of ELT to the Global North, through publications and other scholarly endeavors, with the intention of providing intellectual, linguistic, cultural, ideological and pedagogical visibility to their concerns for unequal Englishes in the context of globalization. The results of such efforts have often been disappointing. These efforts still do not provide an equal and yet competitive balance of power. As an illustration: through research publications, teaching, conferences and other scholarly works, scholars from the Global South have long been arguing for relevant language assessment practices for multilingual learners, culturally and pedagogically relevant curriculum, and the like. Yet, our everyday realities continue to show that students in different peripheral societies still have to go through Western-oriented modes of knowledge production, assessment practices (e.g., TOEFL or IELTS) and the HE institution system in order to pursue their dreams within the global market (Barnawi, 2018). It is for these reasons that in this article is engaged with the question of how South-South dialogue on the analysis of language pedagogy could lead to the exploration of transformative learning pedagogies in a peripheral society. Before showing how South-South dialogue on language pedagogy could help illuminate monolingual ideologies and approaches to ELT in a given society, it is important to understand what South-South dialogue on ELT means.

Understanding South-South Dialogue on ELT:

South-South dialogue is an effort through which scholars from/within the Global South discuss and share similarities and differences in their English language teaching and practices, with the intention of responding to inequalities and social oppressions brought about by such policies within their individual context. Such an effort could create not only a shared responsibilities and joint opportunities among Global South communities, but could move them towards a new path in critiquing and understanding language pedagogy in the contemporary TNHE context. This is particularly true when such a dialogue is guided by motives of analyzing instructional strategies for the sake of recognizing “epistemologies of the South” for “cognitive justice” (Santos, 2014). The idea of cognitive justice suggests that we pay attention

not only to forms of knowledge but [also] to the diverse communities of problem solving. What one offers then is a democratic imagination with a non-market, non-competitive view of the world, where conversation, reciprocity, translation create

knowledge not as an expert, almost zero-sum view of the world but as a collaboration of memories, legacies, heritages, a manifold heuristic of problem solving, where a citizen takes both power and knowledge into his [or her] own hands. (Visvanathan, 2009, para# 6 cited in Santos, 2014)

Such dialogues on critiquing and understanding language pedagogy from/within Global South communities do not operate in a vacuum, nor are they free from troubles. They are rather complex efforts charged with multiple relations of power. For example, in many Global South communities, local governments, elites and business organizations have multiple interests with the West that mostly benefit them, but not necessarily the vast majority of their communities (Barnawi, 2018; Tupas, 2018). Under the banner of globalization and transnational education, local HE institutions in peripheral societies purposefully import Western theories, knowledge, pedagogy, products and services to maintain their belonging to the global knowledge economy, and be recognized as key players in the global HE market (Barnawi, 2018; R'boul, 2022c). Also, transnational language teachers from India, Pakistan and Algeria, for instance, move to other Global South communities with their own epistemologies, knowledge and pedagogical practices. In everyday workplace realities, they are expected to help their local universities compete internationally through different scholarly activities including teaching and learning, co-publication, obtaining research grants, and helping their university to gain international accreditation (see, for example, Bauder, 2015; Kim, 2017; Rosinger et al., 2016). While this is all happening, they also have ethical and moral obligations to identify negative effects of neocolonial practices in ELT within their institution on the one hand, and have to constantly adjust themselves to fulfill certain economic-oriented needs and expectations set by their institutions on the other.

Taking the above conditions together, South-South dialogue is construed as a multilayered process, charged with complex socio-cultural, political and economic relations of power and interests. This article shows how my conversations with two transnational teachers on a post-method pedagogy reveal both challenges as well as common opportunities and capabilities toward moving beyond tensions related to local/global south/north arising in their everyday classroom pedagogies.

Research Methodology

The research adopted the qualitative method (case study design) to summarize the participants' experience in their natural setting, leading to rich and substantial information regarding the phenomena under study (Creswell, 2012; Patton, 2002). Furthermore, the case study is "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (Yin, 2003, p. 13). Since the case study design is conducted in a natural setting with the intention to comprehend the nature of current processes in a previously little-studied area, it allows the researcher to grasp a holistic understanding of the phenomenon under investigation (Benbasat, Goldstein, & Mead, 1987).

Research Instrument:

The data of this study emerged from semi-structured interviews with two transnational teachers working at Doom University in Saudi Arabia. Semi-structured interview, “as a conversation with a purpose” (Burgess, 1984) , is relevant here because “it records people's attitudes, feelings and behaviors, and provides an in-depth but usually indicative picture about why people act in certain ways” (Barclay, 2018, p. 1).

Disconfirming evidence, a method closely related to triangulation, is the search by researcher (s) for disconfirming or negative evidence as a method of evaluating the credibility of the generated themes (Miles & Huberman, 1994). In terms of the research process, after establishing the initial themes or categories, the researcher began to look through the data for evidence that supports or refutes these themes, and to add, modify, or delete data in light of the newly emerging perspectives. In this process, the researcher used his own lens to represent a constructivist approach that relies on looking at all the different viewpoints on a theme or category. This provided support for the credibility of the account as well as evidence for the validity of the narrative.

The Context of my Study: Doom University

Doom University (AU) is a public university located in the western region of Saudi Arabia. It offers a wide range of degrees in various disciplines, including medicine, social sciences and humanities, business and management, history, Islamic studies, geography, engineering, and information and technology. It has transnational teachers from different countries, including India, Pakistan, Egypt, Sudan, Malaysia, and Jordan, to name a few. These transnational teachers have different cultural, linguistic, and pedagogical backgrounds.

Participants of the Study:

The data of this study, as stated above, emerged from semi-structured interviews with two transnational teachers working at DU. The participants were two transnational EFL teachers working at DU. The table below summarizes the background of these two participants:

No	Participant	Nationality	Languages	Qualifications	Teaching experiences
1	Rajiv (Pseudonym)	India	Hindi, English, and Urdu	MA in Literature and Linguistics	23 years (12 years in Saudi Arabia)
2	Shah (Pseudonym)	Pakistan	Urdu, English, and Punjabi	PhD in TESOL	19 years (14 years in Saudi Arabia)

The interviews were conducted after obtaining the consent form from both participants. Each interview last for about an hour. The interviews were then transcribed verbatim for analysis purposes. The interviews were then codified according to the three research questions presented in the introduction section.

Findings and Discussion

RQ1: What is your opinion about a post method pedagogy?

The findings of research RQ1 revealed that both participants were well informed about the numerous outcomes of a post-method pedagogy in EFL classrooms. Specifically, **Shah** felt that it does not only allow teachers to devise classroom pedagogical practices responsive to the local intellectual conditions of their learners, but it also empowers and liberates them in different forms and ways. Likewise, **Rajiv** stated that the post method pedagogy is a way of “thinking the alternatives while deconstructing the concept of methods”. He believed that it enables teachers to address various pedagogical challenges in their everyday classrooms, including ‘the superior native self and the inferior non-native other’ together with various social, cultural and ideological issues. What is interesting about the responses shared by **Rajiv** and **Shah** is that they both have positive views about a post-method pedagogy in ELT, albeit each one looks at it from a different point of view (i.e., as de-colonial approach in the case of **Rajiv** and as an emancipatory pedagogy in the case of **Shah**). These accounts were fully captured in their responses below:

Shah: It affords a compendium of principles and strategies for context relevant teaching

Post-method pedagogy affords a compendium of principles and strategies for context relevant teaching. The pedagogy has a liberating and empowering element for teachers. It admits teachers’ agency, expertise, judgement and ability to respond to the local conditions and needs. It does not hold teacher bound to a fixed, top-down and imposed methodological procedures. Rather, teacher have freedom to teach as suits and fits the local social, cultural, political and educational exigencies of their immediate context. Thus, post-method pedagogy also takes into account broader external-to-the-classroom factors and internal-to-the-classroom factors. Post-method pedagogy also accounts for equity. Teachers who are trained in a certain English language teaching method and teach according to that method are not superior to teachers who have not been trained in any such method. Around the world a large number of teachers never had an opportunity to get trained and adopt a particular ELT method. Normally, such teachers are considered deficient in teaching expertise compared to method-trained teachers. Post-method pedagogy acknowledges and recognizes the value of the teaching of the former group of teachers. It takes away from their teaching the stigma of inferiority and accords them a status equal to method-trained teachers. Further, the pedagogy also affords a possibility to method-trained teachers to leave the straitjacket of methods procedures, be flexible and be responsive to the local conditions and adopt their teaching accordingly. (**Shah, Interview, 2022**)

What we could be inferred from **Shah**’s response above is that he acknowledged the pedagogical merit of the post-method pedagogy from four dimensions. First, he felt that it offers a rich space to a teacher devise his/her own instructional strategies to accommodate the local conditions of his/her learners. Second, because it encourages bottom-up approach, a teacher who is using a post method pedagogy could feel liberated. He/she has the freedom to use instructional strategies that are responsive to

the immediate needs of his/her learners. Third, it acknowledges and recognizes teacher identity and agency in a sense that he or she would not feel inferior in the current field of ELT that has long been dominated by monolingual approaches to ELT (Johnson, 2000). Finally, it fosters teacher autonomy in today's age of accountability. Collectively, **Shah** seemed to view a post-method pedagogy from a "hermeneutic perspective of situational understanding" (Elliott, 1993; Kumaravadivelu, 2001, p.538). That is, as Kumaravadivelu (2001) convincingly argues, "a meaningful pedagogy cannot be constructed without a holistic interpretation of particular situations and that it cannot be improved without a general improvement of those particular situations" (pp. 538-539).

Rajiv: A post method pedagogy should be views as a de-colonial construct in ELT

Post method pedagogy has been an amalgamation of several streams that objected even the idea of method to impart second language learning. The objections raised against searching for the best methods may be understood in two dimensions— theoretical and practical. Problematizing the concept of method is the theoretical dimension where the concept of method is viewed as a colonial construct employed politically to assert the dominance of English. The result is that due to a created kind of inferiority, learners empathize with the native speaker marginalizing and suppressing the individual voice and cultural identity. Practical dimensions critically analyze the restrictive, obscure, prescriptive, top-down approach of method that does not address context-related issues. Thinking the alternatives while deconstructing the concept of methods—in other words, "post-method condition" as mentioned by Kumaravadivelu ended up in Post-method pedagogy where "a search for an alternative to method rather than an alternative method" is carried out.

To me as an ELT practitioner, a postmethod pedagogy is relevant as it addresses the following:

1. Learning is understood as a social-cultural-political activity
2. Emancipation from the preconceived notions of dogmas and established structures of hegemony
3. Developing an awareness of freedom to learn and manage new skills and knowledge.
4. It problematizes the binary—the superior native self and the inferior non-native other (**Rajiv, Interview, 2022**)

Rajiv's response above indicates that he had theoretical, historical, political, cultural and practical knowledge about a post-method pedagogy. That is, as he narrated, "problematizing the concept of method is the theoretical dimension where the concept of method is viewed as a colonial construct employed politically to assert the dominance of English". Politically, he felt that such a pedagogy could resolve issues of inferiority, self-marginalization and other cultural politics of ELT in the Global South. Practically, he believed that it allows a teacher to develop an awareness of freedom to learn and manage new skills and knowledge. It, as well, enables a teacher to liberate his instructional strategies from 'preconceived notions of dogmas

and established structures of hegemony'. **Rajiv's** response above is in line with Kumaravadivelu's (2001) argument that

a post-method pedagogy must (a) facilitate the advancement of a context-sensitive language education based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities; (b) rupture the reified role relationship between theorists and practitioners by enabling teachers to construct their own theory of practice; and (c) tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them in order to aid their quest for identity formation and social transformation. (p. 537)

RQ2: How do you actualize a post method pedagogy in your classroom?

The findings of RQ2 demonstrated that a post-method pedagogy seemed to allow both participants to devise instructional strategies that are responsive to intellectual conditions of their learners. Importantly, in both participants' responses, issues of power, social justice, learner autonomy, and local needs are placed at the heart of their instructional strategies. These accounts were clearly captured below:

Shah: My main strategy is to keep my teaching flexible and adaptable

My main strategy is to keep my teaching flexible and adaptable. I focus on learners and their learning and adapt my teaching according to their needs and styles. The basic principle of my post-method teaching is "I shall teach in a way that helps the learning of my learners rather remaining restricted by the procedures of an ELT method." This strategy allows me to align my teaching to the learning culture of the learners. Further, I accord substantial autonomy to my learners. I acknowledge their ability to work independently and make wise decisions regarding their learning. All this together, helped me achieve my teaching objectives and learning outcomes for my learners. I am also responsive to the learning and educational culture of the students. I believe that a learning and educational culture of a particular community or society evolves over ages and generations contribute to this evolution. It has its strengths and success stories. Discarding a community's or society's learning culture in favor of an ELT method is ignoring and disregarding the strengths of a local learning and educational culture, the contribution of the generations which went into developing and evolving and this culture and the successes which were achieved by following this culture. Thus, by acknowledging and recognizing the local learning and educational culture of my students, I am able to build on the stronger foundations which already exist in the form of that culture rather building something anew and from a scratch—thus ensuring a sense of continuity for my students. (**Shah, Interview, 2022**)

Shah's response above indicated that he does not use preconceived instructional strategies in his classroom. He seemed to be flexible and adaptable throughout his teaching strategies in order to respond to the needs of his learners. This suggests that, for **Shah**, instructional strategies "do not constitute a method but function as a heuristic to develop an appropriate pedagogy from the bottom up" (Canagarajah, 2002, p. 142) in order to address cultural, linguistic and intellectual conditions of his learners. For **Shah**, as well, due to EFL classroom contingencies together with the constantly changing needs of language learners, flexibility and adaptability are

important. This view is in line with Barnawi and Phan's (2015) argument that "classroom realities often do not correspond to any recognizable method; in other words, a teacher might commence his class with a specific method in mind, but then might be influenced by classroom contingencies to alter his strategies as he goes on" (p. 11).

Rajiv: I use different postmethod driven strategies while teaching extensive reading

I use a wide range of postmethod driven strategies in my everyday classrooms. For instance, I always try to maximize learning opportunities through extensive reading. Also, through reading discussions I tend to facilitate negotiated interaction, foster language awareness, and contextualize linguistic input. These characteristics and others are employed while teaching Extensive Reading. (**Rajiv, Interview, 2022**)

Notably, extensive reading (ER) in EFL classrooms has many benefits, including increasing learners' motivation, and self-esteem; developing their autonomy; and enhancing their language skills (i.e., reading, writing, speaking, listening, and vocabulary) (see, for example, Day, 1998 for a detailed account on this issue). **Rajiv** seemed to believe that by teaching extensive reading through post-method-oriented strategies it would be able to help him not only maximize learning opportunities among his students, but such strategies would facilitate negotiated interaction and foster language awareness among them. Importantly, these strategies, he argued, could ensure social relevance and promote learner autonomy. Sedimented through his prior knowledge and experiences in ELT in general and reading in particular, **Rajiv** seemed to have a strong believe about the effect of extensive reading in relation to second language acquisition. He felt that extensive reading has linguistic, cultural and pedagogical benefits, as presented above. In this context, it could be argued that it is such an awareness of instructional strategies that have been referred to as the teacher's "sense of plausibility" (Prabhu, 1990) or "beliefs and assumptions" (Woods, 1996).

RQ: What reasons guide your classroom pedagogical decisions?

The findings of RQ3 showed that both participants offer rich and different pedagogical justifications for their current classroom strategies. **Shah** felt that his current strategies allow both a teacher and students to construct their own knowledge and liberate themselves from any rigidly prescribed methods. **Rajiv**, on the other hand, believed that allowing language learners to construct their identity; creating authentic learning environment; fostering language awareness among learners; and developing learner autonomy are the primary reasons behind his current classroom strategies. These accounts were well reflected in their responses below:

Shah: I teach-for-learning rather teaching to the method

These teaching strategies allows me to teach-for-learning rather teaching to the method. Method is an imposition taking away my expertise, ability and capacity which I have developed over the years of teaching practice. Teaching to the ELT methods disconnects me from the local culture of learning and education, from the local wisdom, from the local community and above all from my local learners. Methods mean doing things in a certain way and thus there is an element of prescriptivism to it. By following something prescribed, I feel my teacher knowledge

and expertise gets depreciated. I feel being controlled rather acting independently to the local and classroom exigencies. I cannot remain flexible and responsive to the situations which are not accounted and acknowledge in an ELT method. The leading principle for me remains “I am in the situation; I am in the actual place with the actual students in the local learning and educational culture, and I know better what to do; I must not remain enslaved and under control to the prescriptivism of those who have never experienced this situation, this place, the students, the local learning, and education culture. Therefore, I must act and do as my evolved teacher judgement and expertise determines best.” (Shah, Interview, 2022)

The above response shared by **Shah** suggested that he is purposefully disconnecting himself as well as his students from ‘transplanting western pedagogies’ in classrooms (Barnawi & Phan, 2015). By emphasizing local culture, knowledge and wisdom, **Shah** is attempting to realize what he describes “I teach-for-learning rather teaching to the method”. Interestingly enough, **Shah** seemed to be more confident about his classroom pedagogical decisions, explaining: “I must act and do as my evolved teacher judgement and expertise determines best”. Such an assertion made by **Shah** indicated that, building on his own experience of teaching and knowledge of local needs, he had been devising bottom-up strategies with the intention of meeting the local intellectual conditions of his learners. What is crucial in **Shah**’s classroom pedagogical decisions is that when a language teacher gains necessary skills and knowledge “to operate with some personal conceptualization of how their teaching leads to desired learning – with a notion of causation that has a measure of credibility for them” (Prabhu, 1990, p. 172). Prabhu’s position has also been supported by scholars such as Canagrajah (2002) who persuasively argue that “though terms like experience, wisdom, and intuition are unscientific to base a pedagogy upon” (p. 140), in today’s field of ELT that is still dominated by monolingual ideologies, language teachers in the Global South should be comfortable with their own pedagogical decisions.

Rajiv: ER acknowledges the lived experience of my students

The following post-method macro-strategies are used while teaching Extensive Reading because they:

1. Maximize learning opportunities. In this context, learners are given freedom to choose their own study materials. In the case of ER, the reading materials they choose become their study materials as well. No graded books are used.
2. Minimize perceptual mismatches and facilitate negotiated interaction. Throughout the course of this strategy, teacher-learner conferences are encouraged and students are given freedom to change their reading materials. Bottom-up design democratically acknowledges the lived experience of the learner.
3. Enhance the autonomy of learners. This is because ER allows language take control of their learning and self-monitor their learning as well.
4. Contextualize linguistic input and integrate language skills. Such classroom strategies will allow learners get exposed to the holistic nature of learning where they are encouraged to contextualize their own learning.

5. Ensure socially, cultural and linguistically relevant pedagogy. In this strategy, the lived experience of the learners demonstrating their subjectivity, knowledge and identity are highly valued. (**Rajiv, Interview, 2022**)

Rajiv's pedagogical justifications above indicated that language learners alongside their identities and autonomy are key. He strongly believed that teaching extensive reading through post-method-oriented strategies could help him empower his students and raise their cultural and linguistic awareness. Notably, the strategies as well as conceptions of teaching ER used by **Rajiv** with his students seemed to resemble a combination of self-directed learning as well as learner-centered language education. He felt that such teaching strategies would help students improve their language skills at their own pace and at the same time increase their autonomy. He maintained that “throughout the course of this strategy, teacher-learner conferences are encouraged and students are given freedom to change their reading materials”. What is interesting here is that despite there are various western-oriented language pedagogies such as task-based approach, communicative approach and the like, **Rajiv** seemed to hold a strong believe about the pedagogical merit of extensive reading in his EFL classroom. Such a belief might stem from the power of extensive reading that succinctly captured by Nuttall, (1982): “The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it” (p. 168).

Conclusions of the Research

Conceptualizing South–South dialogue as an effort through which scholars from/within the Global South discuss, analyze and share their perspectives on English language teaching and practices, with the intention of responding to inequalities and social oppressions in their everyday language classrooms, this paper, through semi-structure interviews, examines my conversations with two language teachers from the Global South working at Doom University (a pseudonym) in Saudi Arabia. It investigates three questions: (i) what is your opinion about a postmethod pedagogy? (ii) how do you actualize it in your classroom? and (iii) what reasons often guide your pedagogical decisions? The findings revealed that both participants offer rich and different pedagogical justifications for their current classroom pedagogical practices.

I, as a language teacher from the Global South, argue that putting those perspectives on a post-method pedagogy shared by two scholars from the Global South in a dialogic manner is one way of visualizing what I term South-South dialogue. Both participants engage with a post-method pedagogy and its parameters from different perspectives, with the intention of responding to inequalities and social oppressions brought about by the very notion of ELT. Importantly, putting together the conversations shared by **Shah** and **Rajiv** in this study could create not only a shared responsibilities and joint opportunities among Global South transnational teachers, but could move them towards a new path in critiquing and understanding language pedagogy in the contemporary TNHE context.

This study demonstrated that **Shah** and **Rajiv** were well informed about a post-method pedagogy and its parameters as well as their classroom pedagogical decisions. They both saw it as something that could be implemented to decolonize their

classroom pedagogical practices. By collectively reading the views shared by these two scholars from the Global South working in non-English dominant country located in the Global South (i.e., Saudi Arabia in the case of this paper) , we should be able to better understand

the advancement of a context-sensitive, location-specific pedagogy that is based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities. As a pedagogy of practicality, postmethod pedagogy rejects the artificial dichotomy between theorists who have been assigned the role of producers of knowledge and teachers who have been assigned the role of consumers of knowledge (Kumaravadivelu, 2001, p. 544)

Recommendations and Suggestions for Further Research

Although a postmethod pedagogy has been widely examined in the research literature, studies that examine how transnational teachers from the Global South engage with it in a context such as Saudi Arabia are rare. One possible reason for the paucity of such studies is due to the fact that scholars from the Global South tend to mostly implement and reflect on a postmethod pedagogy in their home countries (India in the case of Rajiv and Pakistan in the case of Shah) , not in another non-English speaking dominant country (i.e., Saudi Arabia in the case of this study). Further comparative ethnographic studies, through the lens of South-South dialogue, could help us conceptualize the nuances of a postmethod pedagogy within the Global South; unearth sources of tensions; and bridge epistemological gaps in ELT today. As the south-south dialogue addresses social inequalities in the language classroom; thus, further research is needed for investigating the potential advantages of such a dialogue in ensuring teaching practices focus on equality. Another item of interest is that dynamics have a vital role in formulating the dialogue of south-south which might be taken into account from the viewpoint of future research to clarify their effect on the teaching learning outcomes process. Another item recommended to be further explored in future research is the effectiveness of South-South dialogue in developing both multilingualism and intercultural communication.

References

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11 (3-4) , 290-305.
- Barclay, C. (2018). Semi-Structured Interviews. Retrieved from: https://know.fife.scot/_data/assets/pdf_file/0028/177607/KnowHow-Semistructured-interviews.pdf
- Barnawi, O. Z., & Le Ha, P. (2015). From western TESOL classrooms to home practice: A case study with two 'privileged' Saudi teachers. *Critical Studies in Education*, 56 (2) , 259-276.
- Barnawi, O. Z. (2017). *Neoliberalism and English language education policies in the Arabian Gulf*. Routledge.
- Barnawi, O. Z. (2021). EMI-cum-acceleration policy in the contemporary transnational HE market: Experiences of Saudi engineering students. *Australian Review of Applied Linguistics*, 44 (2) , 208-228.
- Bauder, H. (2015). The transnational mobility of academics: a labour market perspective. *International Migration*, 53 (1) , 83-96.
- Burgess, R. G. (2002). *In the field: An introduction to field research*. Routledge.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In *Globalization and language teaching* (pp. 144-160). Routledge.
- Connell, R. (2007). Social science on a world scale. R. Connell, *Southern Theory*, 211-232.
- Corradi, A. (2017). The linguistic colonialism of English. Retrieved from <http://www.brownpoliticalreview.org/2017/04/linguistic-colonialism-english/>
- Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M., & Yu, V. W. S. (1998). Extensive reading in the second language classroom. *RELC Journal*, 29 (2) , 187-191.
- Feraria, P. A. (2019). The Jamaican Corner in a Virginian Classroom: Constructing an ESL Place-Based Pedagogy. In *English Language Teaching in a Post-Method Paradigm* (pp. 20-38). IGI Global.
- Grovogu, S. (2011). A revolution nonetheless: the global south in international relations. *Global South, The*, 5 (1) , 175-190.
- Harvey, N. M., & McDonald, N. M. (2019). Teacher Constructed Theories for a Post-Method Paradigm. In *English Language Teaching in a Post-Method Paradigm* (pp. 1-19). IGI Global.
- Hough, D. A., & Skutnabb-Kangas, T. (2005). Beyond good intentions: Combating linguistic genocide in education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 1 (1) , 106-127.
- Johnson, K. (2000). *Teacher education*. Alexandria, VA: TESOL
- Jules, J. E. (2019). From teacher talk to student talk: Repositioning learners for success in the language classroom. In *English Language Teaching in a Post-Method Paradigm* (pp. 107-139). IGI Global.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28 (1) , 27-48.

- Kumaravadevelu, B. (2001). Toward a post-method pedagogy. *TESOL quarterly*, 35 (4) , 537-560.
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 981-997.
- Macías, R. F. (2021). Chican@ Studies, Chican@ Sociolinguistics: Dialogues on Decolonizing Linguistic Studies and Southern Multilingualisms. In *A Sociolinguistics of the South* (pp. 78-97). Routledge.
- Mignolo, W. (2003). Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university. *Nepantla: views from South*, 4 (1) , 97-119.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mukherjee, M. (2019). *Southern theory and postcolonial comparative education*. Oxford Research Encyclopedias.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Phan, L. H. (2016). *Transnational Education Crossing 'Asia' and 'the West': Adjusted desire, transformative mediocrity and neo-colonial disguise*. Routledge.
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and challenges in applied linguistics from the global south*. Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phyak, P., Rawal, H., & De Costa, P. I. (2021). Dialogue as a decolonial effort: Nepali youth transforming monolingual ideologies and reclaiming multilingual citizenship. In *A Sociolinguistics of the South* (pp. 155-170). Routledge.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—Why? *TESOL quarterly*, 24 (2) , 161-176.
- R'boul, H. (2022a). Postcolonial interventions in intercultural communication knowledge: Meta-intercultural ontologies, decolonial knowledge and epistemological polylogue. *Journal of International and Intercultural Communication*, 15 (1) , 75-93.
- R'boul, H. (2022b). English and the Dissemination of Local Knowledges: A Problematic for South–South Dialogue. In *The Routledge Handbook of Language and the Global South/s* (pp. 147-157). Routledge.
- R'boul, H. (2022c). Intercultural philosophy and internationalization of higher education: epistemologies of the South, geopolitics of knowledge and epistemological polylogue. *Journal of Further and Higher Education*, 46 (8) , 1149-1160.
- Blanco Ramirez, G. (2014). Trading quality across borders: Colonial discourse and international quality assurance policies in higher education. *Tertiary Education and Management*, 20, 121-134.
- Rosinger, K. O., Taylor, B. J., Coco, L., & Slaughter, S. (2016). Organizational segmentation and the prestige economy: Deprofessionalization in high-and low-resource departments. *The Journal of Higher Education*, 87 (1) , 27-54.
- Santos, B. D. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality*. New York.

- Tupas, R. (2021). Remembering as a Decolonizing Project in Language Policy. In *A Sociolinguistics of the South* (pp. 110-122). Routledge.
- Wiley, T. G. (2021). Outside In 1: The Relevance of Epistemologies of the Global South for North America and the United States Amidst the Immigration Debate. In *A Sociolinguistics of the South* (pp. 31-48). Routledge.
- Wilkins, S., & Juusola, K. (2018). The benefits and drawbacks of transnational higher education: Myths and realities. *Australian Universities' Review*, The, 60 (2) , 68-76.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2012). Choosing a mixed methods design. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2, 53-106.
- Reich, B. H., & Benbasat, I. (1996). Measuring the linkage between business and information technology objectives. *MIS quarterly*, 55-81.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods third edition*. Applied social research methods series, 5.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS quarterly*, 369-386.



**القابلات العاملات في المؤسسات الطبية في مكة
المكرمة والمدينة المنورة خلال الفترة
(١٢٨١هـ/١٨٦٤م-١٣٣٧هـ/١٩١٩م)
دراسة تاريخية وثائقية**

**Midwives in female workers in medical
institutions in Makkah and Madinah during
the period (1281 AH / 1864 AD-1337 AH / 1919 AD)
A historical and documentary study**

إعداد

د. نوير بنت مبارك العميري

دكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر

Dr. Nawiari Mubarak Al-Amiri

PhD in Modern and Contemporary History

DOI:10.36046/2162-000-015-010

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مهنة القبالات في مكة المكرمة والمدينة المنورة خلال الفترة (١٢٨١هـ/١٨٦٤م - ١٣٣٧هـ/١٩١٩م)؛ كونها واحدة من أبرز المهن التي زاولتها المرأة المتمثلة في مهنة التوليد، وقد اشتملت الدراسة على تمهيد ومبحثين، محتواها: التعريف بمهنة القبالة، ولمحة موجزة عن الأوضاع الصحيّة في مكة المكرمة والمدينة المنورة خلال أواخر العصر العثماني، وأسباب إرسال القبالات إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة، والتعرف على أبرز القبالات اللاتي زاولن المهنة في مكة المكرمة والمدينة المنورة ورواتبهن، واختتمت هذه الدراسة بالحديث عن الصعوبات التي واجهت القبالات خلال فترة عملهن. كل ذلك بالاعتماد على ما أوردته الوثائق العثمانية الموجودة في الأرشيف العثماني خلال فترة الدراسة في أواخر العصر العثماني، كونها مصدرًا أوليًا ومهمًا لما حوته من معلومات جديدة وأصيلة، إضافة إلى الاعتماد على الوثائق العثمانية الموجودة في دار الملك عبد العزيز، والوثائق الموجودة في مركز أبحاث ودراسات المدينة المنورة التي قدّمت مادّة جديدة ومختلفة أثّرت موضوع البحث.

وتنبع أهمية الدراسة في كونها من الدراسات التي تسلط الضوء على دور المرأة في واحدة من أهم المهن، خاصة أن الأبحاث المتعلقة بتاريخ المرأة في المجال الصحي محدودة إلى حد ما؛ وترجع هذه المحدودية بشكل أساسي إلى قلة المصادر التاريخية التي تناولت هذا المجال.

وخلصت الدراسة إلى عدّة نتائج؛ أهمها: تعدد أسباب إرسال القبالات في مكة المكرمة والمدينة المنورة؛ إذ أظهرت الدراسة تباعًا في عدد القبالات في مكة المكرمة مقارنة بالمدينة المنورة؛ ومن الممكن تفسير ذلك بعدم ثقة الأهالي بالقبالات الرسميات، وميل الأهالي إلى الاعتماد على القبالات المحليات؛ وهذا ما جعل كثيرًا من القبالات الرسميات يُفضّلن الذهاب إلى المدينة المنورة للعمل فيها، وأثبتت الدراسة تراوح رواتب القبالات بين القابلة الأساسية والقابلة التي تعمل بالوكالة، إضافة إلى تعدد الجهات التي تصريف الراتب، وأوضحت الدراسة الصعوبات التي أحاطت بعمل القبالات سواء اجتماعية أو مالية أو صحيّة؛ مثل: تأخر الرّواتب، وتعرّض بعضهنّ لأمراض معينة؛ مما تسبب في معاناة وقلق كبير لهنّ.

الكلمات المفتاحية: القبالات، الولادة، مكة المكرمة، المدينة المنورة، نظارة الطب الملكية، الجمعية

الطبية.

Abstract

This study aims at highlighting the midwifery profession in Mecca and Medina during the late Ottoman era, as it was one of the most prominent professions women practised. The study consists of a preface and two chapters. Its contents: Midwifery definition, a summary of the health conditions in Mecca and Medina during the late Ottoman era, the reasons for sending midwives to Mecca and Medina and an introduction of the most prominent midwives who worked in Makkah and Madinah and their salaries. I concluded this study by describing the difficulties midwives faced through their work.

I based the research on Ottoman documents found in the Ottoman archives during the study period in the late Ottoman era. They are the most important primary source of new and original information we did not find in other sources. In addition to the Ottoman archive documents, we relied on the Ottoman documents found in King Abd El-Aziz House and the documents in the Madinah Research and Studies Center, which presented new and different elements that have enriched the research.

The importance of this study stems from the fact that it sheds light on women's role in one of the most important professions, chiefly since research on women's history in the health field is somewhat limited due to limited historical sources that deal with it.

The research came to some conclusions, the most important of which is the multiplicity of reasons for sending midwives to Makkah and Madinah. The study showed a disparity in the number of midwives in Makkah compared to Medina. A possible explanation is Makkah's people's lack of confidence in official midwives and their tendency to rely on local midwives. That made many midwives prefer to work in Medina. The study showed that midwives' salaries varied between official midwives and those working by proxy, in addition to the multiplicity of agencies that paid them. The study also showed the difficulties surrounding midwives' work, whether social or financial such as delayed salaries. Moreover, their exposure to certain diseases caused them great suffering and anxiety.

Keywords: Midwives, Labor, Makkah, Medina, Royal Health Ministry, Medical Association.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين؛ نبينا محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين.

تعددت الدراسات التاريخية التي تناولت الأوضاع الصحيّة في الحجاز خلال فترة العصر العثماني، إلا أن دراسة مهنة القبالات في مكّة المكرمة والمدينة المنورة في أواخر العصر العثماني لم تلقَ اهتماماً كافياً من قِبَل الباحثين على الرغم من أهمية الموضوع؛ كونه من الموضوعات المهمّة في التاريخ الاجتماعي؛ إذ يُعدُّ دور المرأة في المجال الطبي دوراً فاعلاً، سواء كانت طبيبةً، أو مُمرضةً، أو قابلةً، أو غيرها من صور عمل المرأة في هذا المجال، فقد عرّفت الحضارات القديمة مهنة التوليد والقبالة؛ إذ كانت تتمهّن مهنة القبالة نساءً كبيرات في السنّ من لهنّ خبرةٌ في مجال التوليد، مُعتمداً على أدواتٍ بدائية في عملية الولادة، ومع تقدّم الرعاية الصحيّة في وقتنا الحاضر أصبح للتخصّص قِسْمٌ يَخْتَصُّ بِطِبِّ النِّسَاءِ والتوليد؛ تجري فيه عمليّات توليد النساء بأحدث الوسائل الطبية الحديثة، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتُلقي الضوء على واحدةٍ من أبرز المهن التي زاوَلتها النساء في مجال الولادة ورعاية الأمومة؛ وهي ما تُسمّى بالقبالة، التي اشتهرت بها النساء، خاصة لعدم وجود دراسة علميّة تبحث في هذا الموضوع خاصة، ولرغبتني الشخصية في معرفة طبيعة تلك المهنة وظروفها، وما اكتنفها من صعوبات من خلال محاولة رصد القبالات اللاتي قدّمن للعمل في مكّة المكرمة والمدينة المنورة.

وتتناول الدراسة "القبالات العاملات في المؤسسات الطبية في مكّة المكرمة والمدينة المنورة خلال الفترة الزمنية المحددة (1281هـ/1864م-1337هـ/1919م) " اعتماداً على الوثائق العثمانيّة غير المنشورة؛ لما حوتّه من معلومات مهمّة خدمت الدراسة بشكل واسع، وهو موضوع جدير بالدراسة والبحث؛ إذ يُوثّق لفترة تاريخية مهمّة، وقد برزت أهميّة الدراسة في الأسباب الآتية:

- تأتي هذه الدراسة لتُسلط الضوء عن مهنة القبالات في مكّة المكرمة والمدينة المنورة خلال أواخر العصر العثماني؛ كونها واحدة من أبرز المهن التي زاوَلتها بعض النساء، ومن الملحوظ أن موضوع القبالات كان نصيبه من الدراسة ضئيلاً؛ إذ ركّزت معظم الدراسات على الأمراض والأوبئة، ولعلَّ شحّ المادة العلمية كان سبباً في إحجام الباحثين عن الكتابة فيه.

- تكمن أهمية الدِّراسةِ في كونها تُسَدُّ فَجْوَةً في مجال الدراساتِ المُتعلِّقةِ بالأوضاعِ الصِّحيَّةِ في الحِجازِ، من خلالِ الكَشْفِ عن مادَّةٍ مَعْرِفِيَّةٍ جديدةٍ تُسَهِّمُ في توثيقِ دورِ المرأةِ في المجالِ الصِّحِّيِّ في الحِجازِ خلالِ فترةِ الدِّراسةِ، في ضوءِ المعلوماتِ الواردةِ في الوثائقِ كونها مصدرًا غنيًّا بالمعلوماتِ في شتَّى نواحي الحياةِ الاجتماعيَّةِ والاقتصاديَّةِ والدينيَّةِ.

- إضافةً إلى أن لهذه الوثائقِ أهميةً خاصَّةً؛ كونها أوثقُ مصدرٍ يُمكنُ من خلالها التعرُّفُ على أسبابِ إرسالِ القابِلاتِ من قِبَلِ الدولةِ العثمانيَّةِ، وإلقاءِ الضوءِ على أبرزِ القابِلاتِ اللاتي زاولنَّ عملهنَّ في مكَّةَ المُكرِّمةِ والمدينةِ المنورةِ؛ حيث أوردتِ الوثائقُ بعضَ المعلوماتِ عن أسمائهنَّ وسنةِ إرسالهنَّ، والإفادةِ برواتبِ القابِلاتِ، كما تُعطينا الوثائقُ تصوُّرًا واضحًا عن الصعوباتِ التي واجهتِ عملهنَّ خلالِ إقامتهنَّ في مكَّةَ المُكرِّمةِ والمدينةِ المنورةِ.

مُشكِلةُ الدِّراسةِ:

تكمن مُشكِلةُ الدِّراسةِ في ندرةِ المصادرِ والمراجعِ التي تحدثتِ عن مهنةِ القابِلةِ، لذا جاءتِ هذهِ الدراسةُ للتعرفِ على مهنةِ القابِلاتِ العاملاتِ في المؤسساتِ الطبيَّةِ في مكَّةَ المُكرِّمةِ والمدينةِ المنورةِ من خلالِ الوثائقِ العثمانيَّةِ؛ ولذا تأتي هذهِ الدراسةُ للإجابةِ عن عدَّةِ تساؤلاتِ:

- ما طبيعةُ عملِ القابِلاتِ الرسميَّاتِ؟
- وهل كان هناكِ ظروفٌ وأسبابٌ استدعتْ إرسالَ القابِلاتِ إلى مكَّةَ المُكرِّمةِ والمدينةِ المنورةِ؟
- ما قيمةُ أُجورِ القابِلاتِ؟
- ما الصعوباتُ التي واجهتْ عملَ القابِلةِ، سواءِ في مكَّةَ المُكرِّمةِ أو المدينةِ المنورةِ؟

أهدافُ الدِّراسةِ:

- تسعى هذهِ الدِّراسةُ إلى تحقيقِ جملةٍ من الأهدافِ، أهمها:
- التعرُّيفِ بمهنةِ القابِلاتِ من خلالِ معرفةِ أسبابِ إرسالهنَّ.
- رَصْدُ أبرزِ القابِلاتِ في مكَّةَ المُكرِّمةِ والمدينةِ المنورةِ.
- توضيحِ بعضِ الجوانبِ الاجتماعيَّةِ والاقتصاديَّةِ التي أحاطتْ بظروفِ عملهنَّ في منطقةِ الدِّراسةِ.

حُدود البَحْث:

الحدود المكانية: تشملُ مدينتي مكة المكرمة والمدينة المنورة باعتبارهما من أبرز المدن التي حظيت باهتمام كبير في الحجاز خلال فترة دراسة البحث.

الحدود الزمانية: بدءًا من عام ١٢٨١هـ/١٨٦٤م، وهو تاريخ صدور نظام الولايات وحتى نهاية الحكم العثماني لبلاد الحجاز عام ١٣٣٧هـ/١٩١٩م، ويرجع السبب في اختيار هذه الفترة الزمنية كونه بدأت وظيفة القابلة النظامية بالظهور بشكل واضح من خلال الوثائق في تلك الفترة التي تزامنت مع تأسيس المؤسسات الطبية في مكة والمدينة.

الدراسات السابقة:

لم يسبق - في حدود علم الباحثة- تناول موضوع "القبائل في مكة المكرمة والمدينة المنورة في أواخر العصر العثماني" بدراسة مُستقلة بشكل مباشر أو غير مباشر؛ حيث تمثل دراسة مهنة القابلات في مكة المكرمة والمدينة المنورة دراسةً جديدة لم يُسلط عليها الضوء من قبل؛ إذ جاءت المادة العلمية الخاصة بالموضوع شحيحة جدًا، خاصةً أن كثيرًا من المصادر أغفلت فكرة وجود قابلات في مكة أو المدينة رغم وجود أطباء ومُستشفيات في تلك الفترة.

مصادر الدراسة:

اعتمدت الدراسة على عدد من الوثائق العثمانية الموجودة في الأرشيف العثماني، وقد تضمنت معلومات فريدة عن أسماء بعض القابلات اللاتي أُرسِلن إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة وتاريخ إرسالهن من خلال المعلومات الواردة فيه، خاصة أن تاريخ الحجاز خلال فترة العصر العثماني لا يكاد يكون مُكتملاً ما لم تُدرس الوثائق العثمانية التي شكّلت مصدرًا غنيًا للمعلومة لا غنى للباحثين والمؤرخين عنها؛ لغزارة معلوماتها، وتنوع موضوعاتها، ففي ظلّ قُصور المصادر المحليّة بالحديث عن القابلات قدّمت الوثائق مادةً جديدةً أثرت جوانب الدراسة؛ إذ كشفت عن أمور مهمّة تتعلق بالنواحي المالية من رواتب القابلات ومصاريف إقامتهن في الحجاز، إضافة إلى أنه من خلال هذه الوثائق يُمكن رسم صورة أكثر دقّة وأكثر تفصيلاً للحياة الاجتماعية للقابلات من خلال التعرف على الصعوبات التي واجهت عملهنّ خلال إقامتهن في مكة المكرمة والمدينة المنورة، بالإضافة إلى الاعتماد على الوثائق العثمانية الموجودة في داره الملك عبد العزيز، إلى جانب الوثائق الموجودة في

مركز أبحاث ودراسات المدينة المنورة التي شملت الوثائق المُصَوَّرة من فرع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد في المدينة المنورة، فقدّمت مادّةً جديدةً ومختلفةً أُنزِلت موضوعَ البحث. **مَنْهَجُ البَحْثِ:**

اعتمدت الدّراسة على المنهج التاريخيّ التحليليّ، من خلال تتبّع المادّة الموجودة في الوثائق، واستخراج ما يُخصُّ منها موضوعَ الدّراسة، ومحاولة تحليل مضمونها وتقسيمها حسب موضوعاتها، الأمر الذي من شأنه أن يجيب عن أسئلة الدّراسة.

خُطَّةُ البَحْثِ:

قسمت الدّراسة إلى: مُقدِّمة، وتمهيد، ومبحثين، ثم خاتمة بأهم نتائج الدّراسة، وقائمة بالمصادر والمراجع، بيّنت في المُقدِّمة أهمية الموضوع والصعوبات اللاتي واجهتني في أثناء إعداده وخُطَّة البحث، ومنهجي في كتابته، وقد جاء فيما يأتي:

تمهيد:

أ- التعريف بمهنة القابِلَة.

ب- لَمَحَةٌ مُوجِزة عن الأوضاع الصّحية في مكّة المُكرّمة والمدينة المنورة خلال فترة الدراسة المبحث الأول: القابِلَات في مكّة والمدينة خلال الفترة (١٢٨١هـ/١٨٦٤م -

١٣٣٧هـ/١٩١٩م)

- أولاً: أسباب إرسال القابِلَات.

- ثانياً: أبرز القابِلَات في مكّة المُكرّمة والمدينة المنورة.

المبحث الثاني: أوضاع القابِلَات المالية والإدارية في مكّة والمدينة خلال الفترة

(١٢٨١هـ/١٨٦٤م - ١٣٣٧هـ/١٩١٩م):

أولاً: رواتب القابِلَات.

ثانياً: الصّعوبات التي واجهت القابِلَات خلال عملهنّ في مكّة المُكرّمة والمدينة المنورة.

خاتمة: تتضمّن أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدّراسة.

- الملاحق.

- قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد

أ. نبذة موجزة عن مهنة القبالة

التعريف بمهنة القبالة: لعل من المهمّ الوقوف على معنى القبالة بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية: القبالة في اللغة هي: المرأة التي تتلقّى الولد عند الولادة، وجمعها: قَوَائِل^(١). جاء في الصحاح عند الجوهري: والقبالة من النساء معروفة، يُقال: قَبِلَتِ القبالةُ المرأةَ تَقْبِلُهَا قبالةً، إذا قَبِلَتِ الولدَ؛ أي: تَلَقَّتْهُ عند الولادة، وكذلك قَبِلَ الرَّجُلُ الدَّلُوَ من المُسْتَقِي قَبُولاً، فهو قابِلٌ، والقَبِيلُ والقَبُولُ: القبالةُ، قال الأعشى:

أصالحكم، حتى تبوءوا بمثلها كَصَرَخَةِ حُبْلِي أَسَلَمَتْهَا قَبِيلُهَا^(٢)

وقد أشار الزبيدي في تاج العروس إلى أنّ القبالة: المرأة التي تأخذ الولد عند الولادة، أي: تَلَقَّاهُ؛ كالقَبُول والقَبِيل^(٣).

ولا يخرج المعنى الاصطلاحي عن المعنى اللغوي، وقد تحدّث ابن خلدون عن القبالة في مُقَدِّمَتِهِ، وسماها صناعة التوليد: "وهي صناعة يُعرَفُ بها العملُ في استخراج المولود الآدمي من بطن أمه...، وهي مُختَصَّةٌ بالنساء في غالب الأمر؛ بما أهنَّ الظاهرَاتُ على عَوْرَاتٍ بعضٍ، وتُسمَّى القائمةُ على ذلك مِنْهُنَّ القبالة"^(٤).

وتعدُّ مهنة القبالة "الدّاية" من المهن القديمة التي احترفتها بعض النساء، وهي بمثابة طبية النساء، وهي التي تقوم بتوليد ومساعدة الحوامل في عملية الولادة مُقابل أجرٍ مُعيَّنة^(٥)، وكانت

(١) الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (٢) بيروت: المكتبة العلمية، (١٩٨٧م)، ج٢، ص ٤٨٨، مادة: قبل.

(٢) الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح في تاج اللغة وصحاح العربية، (ط٤)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين، (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، ج٥، ص ٩٦، مادة: قبل.

(٣) الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، (ط٦)، تحقيق: إبراهيم التريزي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، ج٣٠، ص٢٠٨، مادة: قبل.

(٤) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، (ط٥)، بيروت: دار القلم، (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م)، ص ٤٠٥.

(٥) القبدي، عائشة بنت مانع المرأة في مكة ودورها الحضاري خلال العصرين الأيوبي والمملوكي (٥٦٩-٩٢٣هـ/١١٦٣-١٥١٧م) رسالة دكتوراه، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٠٠٩م، ص ٧٢.

شؤون القبائل وأمراض النساء فرعاً أو فناً من فنون الطبِّ الممارَس خلال فترات العصور التاريخية، وعندما تطوَّر لقبُ القابِلةِ أو المُوَلِّدَةِ إلى "داية"، عرفنا مؤرِّخين باسم ابن الداية مثلاً الذي كتَب عن أخبار الأطباء، أي: إنَّها كانت مهنةً رسميّةً معروفةً يُعتدُّ بها في المجتمع، والدليل على مكانة هذه المهنة في المجتمع الإسلامي، أن مُسمّى الداية أصبح لقباً أو كُنيةً لبعض الشخصيات المعروفة في التاريخ في انتسابهم إلى مِهَنِ أُمَّهَاتِهِمْ أو أخواتهم أو بناتهم مثلاً، ولو كانت هذه المهنة مما تُعابُّ بها صاحبُها لتورَّع أبناؤها عن حَمَلِ هذا اللَّقبِ^(١).

كما قامت القابِلةُ إلى جانب دورها الطبي بدور قضائي من خلال الفحص والإثبات في بعض الحالات؛ مثل: إثبات بلوغِ الزوجة من عدمه، وإثبات بعض العيوب الخلقية للمرأة، إلى جانب دورها في عناية رعاية النساء المُقبِلات على الولادة خلال فترة الحَمَلِ وما بعد الولادة من خلال تقديم الرعاية والاهتمام بهنَّ^(٢).

وتولَّى كذلك معالجة الأمراض النسائية، من اضطرابات الحَمَلِ؛ من إمساكٍ، ودوخة، وقَيْءٍ، ببعض الوصفات العشبية، كما كانت تستعينُ بها النساءُ من خلال خبراتها في معالجة الضَّعْفِ الجِنسيِّ، وفي إعداد وصفات تُساعد على الحَمَلِ، كما تستعينُ بها في موانع الحَمَلِ التي قد يَستمرُّ مفعولها في منع الحمل لمدة تتراوح من سنة إلى ثلاث سنوات، كما كانت القابِلةُ تقوم في بعض الحالات إلى جانب التوليدِ بعملياتٍ أخرى؛ كإسقاطِ الأجنَّةِ من خلال وَضْعِ بعض الأدوية والعقاقير في رَحِمِ المرأة الذي يَنبُج عنه عمليةُ الإجهاض^(٣).

كانت الولاداتُ تُجرى في البيوت على يد القابِلاتِ؛ إذ اختصَّت بعضُ القابِلاتِ بعائلةٍ محدَّدةٍ، فإذا أحسَّتِ المرأةُ بالطلُّقِ استدَّعتِ القابِلةَ الخاصَّةَ بالعائلة لرؤية السيدة الحامل، وتكتسبُ القابِلةُ خبرتها في التوليد من خلال الخبرة الموروثة من الأمِّ أو الجدَّةِ، فقد كان مُعظَمُهُنَّ قد تدرَّبنَ على مهنة

(١) أميمة بكر وهدي السعدي، النساء ومهنة الطب في المجتمعات الإسلامية (٧-١٧هـ)، (٢ط)، القاهرة: ملتقى المرأة والذاكرة، (٢٠٠٤م) ص ٢٦.

(٢) هزاري، مها محمد أحمد، المرأة المكيّة في العصر العباسي (١٣٢-١٣٥٦هـ/٧٥٠-١٢٥٨م) دراسة تاريخية حضارية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٤١هـ/١٩٠٩م)، ٩٦-٩٧.

(٣) سنوك، هورخونيه، صفحات من تاريخ مكة المكرمة، نقله إلى العربية وعلق عليه: محمد محمود السرياني ومعراج نواب مرزا، (٢ط) مكة المكرمة: مركز تاريخ مكة المكرمة، (١٤٣٢هـ)، مج ٢، ٤٥٨ - ٤٥٩.

القبالة مع أمهاتهنَّ أو جدَّتهنَّ قَبْلَ أن يَحْتَرِفَنَهَا، وكان يُشارِكُ القبالةَ في عَمَلِها السيداتُ الكبيراتُ ممن لهنَّ تجارِبُ كثيرةٌ، فإذا كانتِ الوِلاَدَةُ مُيسَّرَةً جرتِ الأمورُ بصورةً طبيعيَّة، أما إذا تعرَّضتِ الوِلاَدَةُ استعانَتِ القبالةُ بِخِبراتها، فإذا كان الجنينُ في بطنِ أمِّه في غيرِ وَضْعِهِ الطبيعيِّ؛ فإنه يَحْتَاجُ إلى تَدْوِيرِ فيَضَعُونَ الحاملَ فَوْقَ سَجَّادَةٍ كبيرةٍ، وحينئذٍ تساعدُ النساءُ بِتَحريكِها يَمِينًا وشَمالًا ليتعدَّلَ وضعُ الجنينِ، ويُولدُ بِشكلٍ طبيعيٍّ^(١).

كما كانتِ القبالةُ تستعينُ بالدُّعاء والأذكار؛ لتسهيلِ عمليةِ الوِلاَدَةِ، وهو ما كان له أثرٌ في نجاحِ مُهمَّتها، وتقليلِ نسبةِ الوفياتِ بينَ الحَبائِلِ^(٢)، فعندِ الوِلاَدَةِ تُستخدَمُ الوصفاتُ الشَّعبيَّةُ لتسهيلِها؛ حيثُ كانت تُساعدُ القبالةُ بِحُكمِ خِبراتها بالأعشابِ والزيتِ الحاملِ أثناءَ عمليةِ الوِلاَدَةِ، فللتخفيفِ من ألمِ الوِلاَدَةِ يُدهنُ حوضُ المرأةِ بِالجَوْزَةِ وزيتِ السِّمسمِ؛ إذ كانَ للجَوْزَةِ مفعولٌ في تخدِيرِ منطقةِ الحَوْضِ؛ مما يُساعدُ في تخفيفِ آلامِ الطَّلُقِ^(٣).

كما برزَ دورُ القبالةِ في التوليدِ ورعايةِ النِّساءِ خلالَ فترةِ الحملِ وبعده؛ فقد كانتُ بعدَ الوِلاَدَةِ تُحضِرُ معها السَّمَنَ والعَسَلَ، وتجلسُ معِ النِّساءِ لِمُدَّةِ سبعةِ أيامٍ لرعايتها^(٤)، وتُحَرِّصُ كذلكِ على تقديمِ الأطعمةِ المُغذِيَّةِ للأُمِّ التي تُقيدُ المرأةَ الواضِعةَ، خاصَّةً إذا كانتِ الوِلاَدَةُ خلالَ فصلِ أيامِ البَرْدِ، فتَحَرِّصُ على تناولِ المَشروباتِ الدافئةِ حتى لا يتأثَّرَ وضعُها الصِّحِّيُّ؛ مثل: السَّحلبِ، والصَّمغِ، والكثيرِ، والموصليِّ؛ لتُطبخَ من الحليبِ والعَسَلِ^(٥)، إلى جانبِ الأطعمةِ تُحَرِّصُ القبالةُ خلالَ فترةِ الأربعينِ على إعطاءِ المرأةِ الواضِعةِ بعضَ الوصفاتِ من الأعشابِ حتى تَسْتَرَدَّ قُوَّها وعافيتها^(٦).

(١) مغربي، محمد علي، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م) ملامح الحياة الاجتماعية في الحجاز، (ط٢) جدة: دار العلم، ص ١٦٤.
(٢) السهلي، هيلة عبد الرحمن، الطبيبات والمشتغلات بالمهن الطبية خلال الفترة من القرن الأول حتى القرن التاسع الهجري دراسة مقارنة بين الشرق الإسلامي والغرب الأوربي، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، المجلد ٦٠، العدد (٦٠)، (٢٠١٧م)، ص ٤١٦.

(٣) أبو زيد، حكاية العطارين، ص ٥٦.

(٤) حجازي، ثروت السيد، الحرف اليدوية في مكة المكرمة، (ط١) جامعة أم القرى: مركز أبحاث الحج، (١٤١٤هـ)، ج ٢، ص ٦٢.

(٥) أبو زيد، عبد العزيز عمر، حكايات العطارين في جدة القديمة، ص ٥٨.

(٦) المرجع السابق، ص ٥٨-٥٩.

وخلال العصور الإسلامية ذكرت المصادر عدداً من هؤلاء النساء اللاتي امتهنَّ مهنة القبالة في مكة المكرمة، منهنَّ "سلمى" مولاة صفية بنت عبدالمطلب التي كانت تُمارس مهنة القبالة قبل الإسلام، وظلَّت على مهنتها بعد ظهور الإسلام^(١)، ومن كانت قابلة أيضاً أمُّ أُمّار بنت سباع، وأمُّ نيار وأمُّ حَبَاب^(٢)، وخلال العصر المملوكي ذكرت المصادر عدداً منهنَّ، مثل: أمُّ الخير بنت أحمد المطرية التي كانت قابلةً لأعيان نساء مكة، إضافة إلى كونها مُحَدِّثَةً^(٣)، ومنهنَّ: هاجر بنت مُحِبِّ الدِّين بن كريم الدين العقيلي، وكانت تُدعى "فائدة" التي تولَّت مشيخة رباط الظاهرية في أسفل مكة، وكانت قابلةً تُولِّد نساء مكة، إلى جانب دورها في وعظ النساء^(٤).

ومن المهمِّ التوضيح أن مجتمع الدراسة عرَّف نوعين من القابلات؛ القابلات المحلِّيات التي اكتسبت خبرتها في عملية التوليد من خلال خبراتهنَّ دون تعليم رسمي، والقابلات المتعلِّمات المرسلات من قبَل الدولة العثمانية ممن تخرَّجن في المدارس الطَّبيَّة، وسرَّكِر الدراسة على النوع الثاني بالتحديد، على الرغم من وجود قابلات محلِّيات ولكن للأسف لا نعرف كثيراً عنهنَّ لغياب المصادر عن تدوين أخبارهنَّ؛ لذا سنكتفي بالدراسة بما ورد في الوثائق العثمانية.

ب. لمحة موجزة عن الأوضاع الصحية في مكة المكرمة والمدينة المنورة أواخر العصر العثماني:

انتشرت العديد من الأمراض والأوبئة في مكة المكرمة، والتي كانت غالباً ما تؤدي إلى هلاك السُّكَّان، فقد كان موسم الحج من أهم الأسباب لتفشي الأمراض بين الأهالي والحجَّاج، ففي سنة ١٢٩٤هـ/١٨٧٧م ظهر وباء الكوليرا بين الحجَّاج، وتسبَّب في وفاة عدد كبير منهم في منى^(٥)، وفي سنة ١٢٩٨هـ/١٨٨١م انتشر المرض عن طريق الحجَّاج القادمين بحراً من الهند، رغم خضوع

(١) الباطين، إمام أحمد، الحياة الاجتماعية في مكة منذ ظهور الإسلام حتى نهاية العصر الأموي، (ط١) الرياض: المؤلف نفسه، (١٤١٩هـ)، ص ص ١٩٥-١٩٦.

(٢) الباطين، إمام أحمد، الحياة الاجتماعية في مكة، ١٩٥-١٩٦.

(٣) العبدلي، المرأة في مكة خلال العصر المملوكي، ص ١٩٩.

(٤) شافعي، حسين عبد العزيز، الأربطة في مكة المكرمة منذ البدايات حتى نهاية العصر المملوكي دراسة تاريخية حضارية، (ط١) مكة المكرمة: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)، ص ١٥٧.

(٥) يلدرز، جولدن صاري، الحجَّج الصحي في الحجاز ١٨٦٥-١٩١٤م، ترجمة: عبد الرزاق بركات، (ط١) الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، ص ١٤١.

تلك السفينة لإجراءات الحجر الصحي، فقد نُقل المصابون المرض إلى الحِجَاز، وتسبَّب هذا الوباء في وفاة أربعة آلاف شخص^(١)، وفي سنة ١٣٠٠هـ/١٨٨٣م انتشرت الكوليرا في أيام التشريق؛ عن طريق الحجاج القادمين من الهند^(٢).

يُضاف إلى ذلك سوء الظروف المعيشية في مكَّة، وتدهور أحوال بعض المساكن لتكدس الحجاج؛ أدى إلى تدهور الأوضاع الصحية، فقد قَدَّرت الهيئة الصحية في الحِجَاز في سنة ١٢٨٤هـ/١٨٦٧ المساكن العشوائية نحو ثلاثة آلاف عشة تجتمع مهاجري إفريقيا والهند الذين يسكنون فيها وعائلاتهم في ظروف صحية سيئة^(٣)، فضلاً عن ذلك فقد كانت تنتشر بعض الممارسات غير الصحيَّة في موسم الحج، التي كانت سبباً في انتشار الأمراض والأوبئة؛ فكان ذَبْح الأضاحي في منى خلال أيام التشريق عشوائياً بين مُحِيَّمَات الحِجَاج، ثم تُرْمَى الذبائح دون الاستفادة منها؛ فتكون مصدرًا للروائح الكريهة؛ مما يؤثر سلبيًا على صحَّة الحِجَاج^(٤).

أما المدينة المنورة فقد كانت من الناحية الصحية أفضل حالاً من مكَّة؛ إذ توفرت فيها النظافة الملائمة، والسكن الملائم من الناحية الصحية للزُّوَّار، كما توفرت بها المياه الصالحة للشُّرب من العَيْنِ الرَّقَاء ومن الأودية المُجاورة؛ لذلك لم تُعَانِ من انتشار الأمراض والأوبئة مثل غيرها من مُدُنِ الحِجَاز^(٥)، وتوفَّر المرافق العامة إضافة إلى أنها من الناحية العمرانية لم يكن بها ما يُخلُّ بالشروط الصحية؛ لايساعها وتعدد طوابقها، وحُسن تهويتها؛ لذا يكون فيها الازدحام أقلَّ في مواسم الحجِّ، ولم يكن بها تكدسٌ للزُّوَّار والحِجَاج، وهو الأمر الذي نتج عنه عدم انتشار الأوبئة والأمراض المُعدية بشكل كبير في مواسم الحجِّ^(٦).

مع ذلك فقد اهتمَّت الدولة العثمانية بالشؤون الصحية لسكان الحَرَمين الشريفين، فخلال

(١) يلدز، المرجع السابق، ص ١٤١.

(٢) يلدز، المرجع السابق، ص ١٤٣.

(٣) يلدز، المرجع السابق، ص ٥٥.

(٤) رفعت، إبراهيم، مرآة الحرمين الرحلات الحجازية والحج ومشاعره الدينية، (ط٢) القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية،

(١٤٣٤هـ/٢٠١٣م)، ج ١، ص ٣٢٩.

(٥) يلدز، الحجر الصحي في الحِجَاز، ص ١٦٨.

(٦) المطيري، سلمان، الإدارة العثمانية في المدينة المنورة (١٢٨١-١٣٢٧هـ/١٨٦٤-١٩٠٩م)، (ط١) المدينة

المنورة: مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، ٢٠١٤م، ص ١٨٩.

فترة العهد العثماني الثاني في الحجاز ١٢٥٦هـ/ ١٨٤٠م برزت العديد من المؤسسات الصحيّة من خلال إنشاء المستشفيات في مكّة المُكرّمة والمدينة المنورة، ففي مكّة أنشئ المستشفى العسكري^(١)، ومستشفى الغرباء والفقراء^(٢)، ومن المستشفيات الموجودة في المدينة المنورة: مستشفى الغرباء^(٣)،

(١) المستشفى العسكري: أنشئ في نهاية القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي في قلعة فلفل الكائنة على جبل لعلع في الفلق، خلال ولاية عثمان نوري باشا على مكّة المكرمة. سعد الدين عثمان أوناك وعايض خزام الروقي ومحمد علي الشريف، دراسة عن الخدمات الصحية المقدمة للحجاج والأهالي بمكة المكرمة والمدينة المنورة وتطورها خلال المراحل التاريخية (من القرن العاشر الهجري حتى بداية العهد السعودي) مركز أبحاث الحج، قسم البحوث الحضارية، جامعة أم القرى، (د، ت)، ص ٣٠.

(٢) رفعت، مرآة الحرمين، ج١، ص ١٨٤. ومستشفى الغرباء: يقع في المحل المعروف بالقبان داخل السوق، في الجانب الشرقي للمروة، وكان في الأصل مدرسة بنتها زوجة السلطان سليمان القانوني، وفي سنة ١٢٨٢هـ/ حُوّلت هذه المدرسة إلى مستشفى مؤقت للغرباء بقرار من اللجنة الطبية التي أرسلت لتفقد أحوال الحجاج الصحية، وقد وصفه دولتشين حين زار الحجاز سنة ١٣١٦هـ/ ١٨٩٨م أن مفروشاتة جيدة، ولوازم المفروشات نظيفة، وطعامه جيد، ويجوي على ثلاثين سريراً، ويعمل به طبيبان وصيدلي على حساب أموال الأوقاف التي تبرعت به والدة السلطان عبدالمجيد، وأنه يمكن أن يستوعب ستين مريضاً في حالات الضرورة، وحين زار اللواء إبراهيم رفعت الحجاز خلال رحلته للحج سنة ١٣١٨هـ/ ١٩٠٠م انتقد الوضع المتردي للمستشفى، وأنه في غاية الإهمال والقدارة، وأنه به ما يُقارب خمسين سريراً، القيصري، الأحوال الصحية العامة في الحجاز، ص ٧٢-٧٣؛ ريزفان، بيغم، الرحلة السرية، ص ٧٧، ١٥٩؛ رفعت، مرآة الحرمين، ج١، ص ١٨٥.

(٣) مستشفى الغرباء: يقع بالقرب من باب السلام للحرم النبوي، وهو من خيرات بزم عالم والدة السلطان عبدالمجيد خان التي عملت على إحياء مستشفى الغرباء بمكة، وقد أشار (دولتشين) إلى أن المستشفى يشغل مبنى واسعاً مكوناً من ثلاثة طوابق، بسعة ثلاثين سريراً، ويعمل به طبيب وصيدلي، ويُقدّم خدماته العلاجية مجاناً، وقد تطور العمل في المستشفى في أواخر العهد العثماني، وأضيف للعاملين فيه طبيب جراحة وإخصائي مختبر وممرض وكاتب، وزود بالألات الجراحية والمخبرية، وأصبح فيه سجلات طبية معدة من الهيئة الطبية بالمستشفى، ترسل بواسطتها متطلبات المستشفى والصيدلية التابعة له من المواد سنوياً إلى إسطنبول. ريزفان، بيغم، الرحلة السرية، ص ١٧٠، الروقي، عايض بن خزام، المنشآت الطبية في الحرمين الشريفين خلال العهد العثماني دراسة تاريخية وثائقية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، (٢٠٠٤م)، العدد (٨٨)، ص ٢٢، ص ٢٥؛ المطيري، سلمان بن سالم، الإدارة العثمانية في المدينة المنورة، ص ١٩٤.

والمستشفى العسكري^(١)، ومستشفى خسته خانة والدة السلطان^(٢)، ومستشفى الحميدية^(٣). وأخذت الدولة العثمانية تُرسلُ اللجانَ الطَّيِّبَةَ لتحسين الأحوال الصَّحِّيَّةِ بالحِجَاز منذ أواسط القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي، وكانت هذه اللجانُ تُعَدُّ التقاريرَ وتُرَفِّعُها لجهات الاختصاص في الدولة^(٤)، ففي سنة ١٢٨٣هـ/١٨٦٦م أرسلت الدولة العثمانية هيئةً طبيةً إلى الحِجَاز لإجراء مَسْحٍ طبي شامل، قَدِّمَت خلالها عددًا من المُقترحاتِ للارتقاء بِالوَضْعِ الصحي، من ضمنها: توفيرُ المياه الكافية للحُجَّاج، والتخلُّص من بقايا الأضاحي بإحراقها؛ كونها مصدرًا للتلوث البيئي وسببًا في سُرعة انتشار الأمراض، وتجهيز وحداتٍ طبيَّة ومراكزٍ صحية مُتنبِّلة لإسعاف المصابين خاصةً في موسم الحجِّ، ومُراقبة جَوَدَةِ المأكولات والمشروبات التي تُباع على الحُجَّاج في موسم الحجِّ، والاهتمام بالنظافة؛ من خلال بناء مراحيض حَجْرِيَّة في أحياء متعددة من مَكَّة المُكْرَمَةِ والمشاعر المُقدَّسة^(٥)، وفي العام الذي يليه ١٢٨٤هـ/١٨٦٧م أُرسِلت هيئةً طبيةً أخرى للوقوف على الأوضاع الصحية في الحِجَاز، واقترح التدابير الصَّحِّيَّة التي من شأنها الحدُّ من انتشار الأمراض والأوبئة في الحِجَاز^(٦)، ولما كانت مِني مصدرًا لانتشار الأمراض في موسم الحجِّ؛ بسبب لحوم الأضاحي التي كانت تُترك في العراء مع مُخلفاتها؛ فقد أنشأت في سنة ١٣٠٠هـ/١٨٨٣م إدارةً

- (١) المستشفى العسكري: يقع في مبنى الخاصية جنوب المسجد النبوي، وكان قَبْل ذلك مقرًّا لمدرسة الخاصية ثم مقرًّا للحكومة، وبعد بناء مقرِّ الحكومة تحوَّل إلى مستشفى عسكري، ويضم صيدلية تابعة له، ويعمل به مجموعة من الأطباء والجراحين والصيدلة، ويُقدِّم خدماته للجنود والعساكر العثمانية. المطيري، الإدارة العثمانية في المدينة، ص ١٩٣.
- (٢) خسته خانة والدة السلطان: أنشئ على نفقة والدة السلطان عبد العزيز برتونيال في شارع العنبرية غرب التكية المصرية أمام قشلة العساكر السلطانية، لكن هذا المستشفى لم يكتَمَل بناؤه. الروقي، المنشآت الطبية، ص ٢٦.
- (٣) الخدمات الصحية المقدمة للحجاج والأهالي، ص ٤١. مستشفى الحميدية: صدر أمر سلطاني إلى محافظ المدينة لإنشائه، وشكَّلت هيئة طبية وعسكرية لاقتراح مكان ملائم لإنشائه، وتقرَّر تسميته الحميدية نسبةً إلى السلطان عبد الحميد الثاني، وإقامته قُرب باب الحميدي بجانب حديقة القاضي إبراهيم لمعالجة الفقراء والمساكين والحجاج، لكن بناء المشروع لم يتم. القيصري، الأحوال الصحية العامة في الحِجَاز، ص ١٨٥.
- (٤) البيشي، سعودية سعيد، الحِجَاز في عهد السلطان عبد الحميد الأول ١٢٥٥-١٢٧٧هـ/١٨٣٩-١٨٦١م دراسة تاريخية حضارية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)، ص ١٧٣.
- (٥) يلدز، الحجر الصحي، ص ص ٤٨-٥٠.
- (٦) المرجع السابق، ص ٥٠.

صحية في مِني؛ لتوفير الرعاية الصحية للحجاج، ومستشفى يتسع لأربعين سريرًا وصيدلية^(١). إلى جانب التقارير الطبية التي يكتبها الأطباء العثمانيون عن الأوضاع الصحية خاصة في موسم الحج، ففي سنة ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م أرسل السلطان عبد الحميد الثاني الطبيب محمد شاعر القيصري^(٢) إلى الحجاز؛ لكتابة تقرير عن الأوضاع الصحية في الحجاز، وتدوين ملاحظاته ومُشاهداته، والمتاعب التي يتعرّض لها الحجاج، والإصلاحات اللازم عملها في الحجاز قدّم خلالها اقتراحاتٍ صحيّة للمدينتين المقدّستين مكّة والمدينة^(٣).

مع ذلك فقد اعتمد الأهالي على الطبّ الشعبي؛ حيث بقيت طرقُ المعالجة الشعبيّة منتشرة في تلك الفترة، فقد كان في مكّة المكرمة أفرادٌ من أهل الهند من الرجال والنساء يمارسون الطبّ بالطرائق القديمة، ويُقدّمون الوصفات الشعبيّة^(٤)، ولا يتّسع المجال هنا للحديث عن الطرق الشعبيّة كافة؛ لأن هذا يحتاج إلى بحثٍ مُستقل؛ لذا سيُركّز على ما يخص المرأة والطفل فيما يتعلّق بالحمل والولادة لارتباطهما بمهنة القبالة، فلم يكن يخلو المنزل من وجود الخَطّاط والأعشاب المُستخدمة في علاج الأمراض؛ لذا تحرّص المرأة في الغالب على تحضير بعض أنواع الوصفات الطبية المكوّنة من الأعشاب والتوابل التي تُحصّل عليها من العطارين لثعالج بها نفسها وأطفالها وأهل بيتها^(٥).

وبسبب تدبّي الوعي الديني والجهل؛ ظهرت بعض الممارسات والطقوس العلاجية؛ فقد يدفَع خوفُ المرأة من تأخُّرها بالحمل إلى اللجوء إلى بعض من يعتقدون أنهم أصحاب بركات؛ من ذلك

(١) مخلوف، ماجدة، الخدمات والمرافق العامة في مكة المكرمة في العهد العثماني، ص ١٨٢.

(٢) محمد شاعر القيصري؛ وُلد سنة ١٢٦٧هـ/١٨٥١م في ولاية قيصري بوسط الأناضول، التحق بالمدرسة الطبية في إسطنبول، وبعد تخرّجه عمل طبيبًا في مستشفى قوله لي بإسطنبول، ثم انتقل إلى المستشفى العسكري في حيدر باشا في إسطنبول؛ حيث كان يدرس مقرّرات في الطب حول الوقاية من الأمراض الباطنية وعلم الأمراض الداخلية، وفي سنة ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م كلف بمراقبة الأحوال الصحية في موسم الحج، وبعد أن عاد عمل في إسطنبول فترة من الزمن، وأرسل في مهمات طبية لمراقبة الأوبئة في الهند وبغداد والبصرة وجزيرة كمران باليمن، تُوفي متأثرًا بإصابته بمرض التيفوئيد. القيصري، محمد شاعر، الأحوال الصحية العامة في الحجاز عام ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م، ترجمة: مصطفى زهران، مراجعة: مسعد الشامان، (ط١) الرياض: دار الملك عبد العزيز، المترجم، (١٤٣٧هـ/٢٠١٥م)، ص ١٨.

(٣) القيصري، الأحوال الصحية العامة في الحجاز، ص ١٦.

(٤) رفيع، محمد عمر، مكة في القرن الرابع عشر الهجري، تحقيق ودراسة ومراجعة: عبد الواحد برهان سيف الدين وحسام

مكاوي، (ط١) بيروت: دار الريان، (١٤٣٨هـ/٢٠١٧م)، ص ٣٨٣.

(٥) سنوك، صفحات من تاريخ مكة، مج ٢، ص ٤٤٤.

ما حدث في مكّة في سنة ١٢٩١هـ/١٨٧٤م إذ قبضوا على رجل يمّي كان يكتب على بطن النساء لأجل الحمل^(١)، كما ساد الاعتقاد بأن بعض الأرواح الشريرة تمنع المرأة من الحمل؛ لذلك تلبس المرأة التي ترغب في الإنجاب حزاماً مقروءاً عليه بعض التعاويذ وبعض العبارات الخاصة لطرد الأرواح الشريرة، وتلتزم بارتدائه في أوقات معينة عند الجماع حتى يحصل الحمل^(٢)، وقد تلجأ المرأة إلى الاستشفاء بالماء؛ ففي المدينة المنورة أشار الرحالة (أوليا جلي) إلى أنه ساد الاعتقاد لدى البعض بأن المرأة التي تتعسر ولادتها لو شربت من مياه بُستان الحضرتين ستكون ولادتها يسيرة، ومن تشرب منه في وقت حيضها ستكون طاهرة؛ لذلك فقد كان نساء وقتيات المدينة يحرضن على الاغتسال فيه؛ ولذا أطلق عليه "بُستان النساء"، ولا يدخله غير النساء^(٣).

وقد يُستعان بالطبوس السحرية في معالجة الأمراض التي تُصيب المواليد بالتمائم، فعندما يأتي المولود ثلاجفه سلسلة من الاعتقادات الخرافية؛ فيعلقون على صدور الأطفال حتى لا تُصيبهم العين الحاسدة - بعض الحُجُب والتمائم، وبعض أنواع العملة القديمة، لحماية طفلها من الحسد^(٤)، ومن هذه الطرق العلاجية التي تُصنع للطفل حتى يُشفى ما يُعرف بـ "أم الصبيان" أو ما يُسمى بـ "القرينة"؛ وهي التابعة من الجرب التي تُسبب منع الحمل، وتلازم الطفل بعد ولادته مباشرة، ومن ثم يمنع المولود من شرب الحليب من ثدي أمه، وتلجأ الأمهات في الغالب إلى بعض الممارسات الشعبية؛ بهدف حماية الطفل باللجوء إلى التعاويذ وتعليق التمائم^(٥)، كما انتشرت بعض العلاجات الخرافية؛ فقد يدفع الخوف على حياة المولود الأهالي نتيجة لغياب الوعي الديني إلى طُرُق ووسائل مخالفة للشرع؛ لحماية طفلهم من الموت، ومن هذه الممارسات للعلاج اللجوء إلى أصحاب الزار حتى يعيش الطفل خاصة إذا تكررت حالات وفاة المواليد؛ من ذلك ما حدث في مكّة في سنة ١٣١٦هـ/١٨٩٨م، وفيها قبضوا على رجلٍ عرض طفله بالحراج لبيعه، وكان قد ولدت زوجته سبعة أولاد وتوفوا، فأخبره

(١) بيت المال، أحمد أمين، (١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م) النخبة السنوية في الحوادث المكية، تحقيق: حسام عبد العزيز مكاي، (ط١)

مكة المكرمة: مركز تاريخ مكة المكرمة، مج ١، ص ٤٨٥.

(٢) سنوك، هورخونيه، صفحات من تاريخ مكة المكرمة، مج ٢، ص ٤٥٢.

(٣) جلي، أوليا، الرحلة الحجازية، ترجمها عن التركية، وقدم لها: الصفصافي أحمد المرسي، (ط١) القاهرة: دار الآفاق العربية،

(د ت)، ص ١٥٥.

(٤) سنوك، صفحات من تاريخ مكة، مج ٢، ص ٤٥٠.

(٥) المرجع السابق، مج ٢، ص ٤٥٢.

أهل الزَّار إذا جاءك ولدٌ فأنزله في الحراج، وخرَّج عليه؛ لاعتقادهم أنهم لو فعلوا ذلك سيعيش الطفل، فعُوقب أهل الزَّار ونُفي بعضهم^(١).

المبحث الأول: القابلات في مكَّة والمدينة خلال الفترة (١٢٨١هـ/١٨٦٤م -

١٣٣٧هـ/١٩١٩م)

أولاً: أسباب إرسال القابلات إلى مكَّة المُكرَّمة والمدينة المنورة

لم تتطرَّق المصادرُ صراحةً إلى أسباب محددة لإرسال القابلات إلى مكَّة المُكرَّمة والمدينة المنورة، لكن يُمكن استنتاجُ بعض الأسباب التي يُمكن إجمالها فيما يأتي:

لم يكن في مكَّة المُكرَّمة والمدينة المنورة خلال فترة الدراسة مستشفى للولادة، غير ما أنشئ من مؤسسات طبية عامة - سبق ذكرها - وكان من الطبيعي أن يترتَّب على إنشاء تلك المستشفيات إرسالُ أطباء وقابلات وصيادلة لمعالجة المَرْضَى والاهتمام بصحَّة الأهالي، فقد كان يَعْمَلُ بمسشفى الغرباء بمكة عددٌ من الموظفين المَحْدودين من بينهم طبيبٌ، وصيدليٌّ، وجراحٌ، ومُعاونٌ للجراح، ومديرٌ، وعاملٌ للمستودع، وقابلةٌ للنساء^(٢)، وقد جرى عليه العديدُ من الإصلاحات؛ من ذلك ما قامت به السُلطانة برتونيال^(٣) من إجراء كثيرٍ من الإصلاحات في مستشفى الغرباء في مكَّة المُكرَّمة والمدينة المنورة، وأمرت بتوظيف أطباء وقابلةٍ وصيدلايٍّ وجراحٍ، وتوفير ما يلزم المستشفى من خِدَمات^(٤)، وفي سنة ١٣١٧هـ/١٨٩٩م أصدر السلطان عبدالحميد الثاني أمرًا بإضافة طابق ثاني لمستشفى الغرباء في مكة^(٥).

(١) بيت المال، النخبة السنبة في الحوادث المكية، مج ٢، ص ٩٥٢.

(٢) أونال وآخرون، الخدمات الصحية المقدمة للحجاج والأهالي، ص ٢٥.

(٣) والدة السلطان عبد العزيز، وهي أصغر زوجات السلطان محمود الثاني، ونالت لقب "والدة سلطان" تكريمًا لها بعد جلوس ابنتها على عرش الدولة العثمانية، تُوِّفِيَتْ سنة ١٣٠٠هـ/١٨٨٣م. مخلوف، ماجدة، الخدمات والمرافق العامة في مكة المكرمة في العهد العثماني، ص ١٨٣.

(٤) المكِّي، محمد الأمين، خدمات العثمانيين في الحرمين الشريفين ومناسك الحج، ترجمة: ماجدة مخلوف، (ط١)، القاهرة:

دار الآفاق العربية، (٢٠٠٤م)، ص ٧١.

(٥) المرجع السابق، ص ٢٢.

وكانت من أهم المشاكل التي تُواجه المرأة الحامل في عملية الولادة الاعتمادُ على القبالات المحلّيات اللاتي ليس لديهنَّ خبرة كافية في مهنة التوليد في معالجة حالات الولادة العسيرة، وكانت تُؤدّي مُهمّتها بالاعتماد على أدوات بدائيةٍ غير صحيحة في عملية الولادة، وفيها قد تتعرّض المرأة لمخاطر خلال الولادة، الأمر الذي يؤدّي في كثير من الأحيان إلى مُضاعفات خطيرة تتعرّض فيها الأمُّ وطفلها أو أحدهما إلى الوفاة أثناء الولادة؛ بسبب تعرّس الولادة ومضاعفاتها، وبسبب كثرة وفيات المواليد في مكّة المُكرّمة ظهرت الحاجةُ المُليحة إلى الاعتماد على قبالاتٍ مُتعلّقاتٍ في عملية الولادة للعمل في المؤسسات الطبية للحفاظ على أرواح المواليد، وللعناية بالأمِّ وطفلها، خاصةً أن كثيراً من الأمراض كانت منتشرة في تلك الفترة، وهذا ما يتّضح في مُذكّرة مرفوعة من الصّدّر الأعظم^(١) في تاريخ ١٤ ربيع الآخر ١٢٨٦م، الموافق ٢٣ يوليو ١٨٦٩م إلى نظارة المالية^(٢) بشأن حاجة الأهالي في مكّة المُكرّمة إلى تعيين قابلةٍ ذات خبرةٍ في عملية التوليد؛ لإرسالها إلى مستشفى الغرباء بمكة المكرمة، من أجل الحفاظ على صحّة الأطفال والنساء من الهلاك وسوء العمليات، خاصةً مع ارتفاع نسبة الوفيات من النساء والأطفال نتيجةً لسوء العمليات، وعدم خبرة بعض القبالات المحلّيات في مجال عملهنَّ؛ لذا صدر أمرٌ بإرسال قابلةٍ خبيرةٍ من نظارة الطّب السلطانية؛ لتخليص النساء في مكّة المُكرّمة من الأهالي والمجاورين من الهلاك، والخطر من سوء عمليات الولادة والحفاظ على الأطفال الصّغار^(٣).

وفي المدينة المنورة ظهرت الحاجةُ كذلك إلى إرسال قبالاتٍ ذات كفاءة عالية؛ لمساعدة النساء في عمليات الولادة؛ فقد كان أهالي المدينة المنورة يُدركون أهمية الاستعانة بالقبالات المُتعلّقات في

(١) الصدر الأعظم: الشخص الذي حازَ على منصب رئيس الوزراء في الدولة العثمانية، ويُعدُّ وكيلاً مطلقاً للسلطان، وقد تمتع صاحب هذا المنصب بصلاحيات واسعة في جميع الأمور في الدولة، ورئيساً للديوان الهمايوني، وكان يُلقَّب بصدر العالي وصاحب الدولة. صابان، سهيل، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، (ط١)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م)، ص ١٤٣.

(٢) هو الاسم الذي أُطلق على وزارة المالية في الدولة العثمانية أثناء تشكيلها في سنة ١٢٥٣هـ/١٨٣٨م، بعد ضم جميع الإدارات المالية، وسُمي المشرف عليها نظراً، واستمرت حتى إعلان الجمهورية التركية سنة ١٣٤١هـ/١٩٢٣م. صابان، المعجم الموسوعي، ص ٢٢٣.

(٣) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف I. DAH 41904، رقم السجل (٢٦٢٥٧)، التاريخ: ١٤/٤/١٢٨٦هـ الموافق ٢٣ يوليو ١٨٦٩م.

المدراس الطبية، ولهذا كانوا يَسْعَوْنَ إلى الاستفادة من خِدْمَاتِهِمْ، خاصةً بعد أن تَسَبَّبَ عدمُ خِبرة بعض القابلاتِ المَحَلِّيَّاتِ في إسقاطِ الأجنَّةِ لدى كثيرٍ من النساء، وتَسَبَّبَ في وقوعِ بعضِ الحسائرِ في الأرواحِ والأنفُسِ من الأطفالِ والنساء؛ لذا في ٢٧ محرم ١٢٨٦هـ الموافق ٠٨ مايو ١٨٦٩م طالب أعضاء المجلسِ المَحَلِّيِّ في المدينة المنورة الصَّدْرَ الأعظمَ بإرسالِ قابِلَتَيْنِ خبيرتين في التوليدِ من مكتبِ الطيبة الشاهاني^(١)؛ من أجلِ حمايةِ الأطفالِ والنساءِ من الهلاكِ والموت؛ لأنه حَدَّثَتْ حالاتٌ كثيرةٌ من الموتِ وإسقاطِ الأجنةِ لدى بعضِ النساء^(٢)، وبناءً على تلكِ الشكوى المرفوعة من أهالي المدينة فقد رَفَعَ الصَّدْرُ الأعظمَ في ٢ جمادى الأولى ١٢٨٦هـ، الموافق ٩ أغسطس ١٨٦٩م إلى نظارةِ مكتبِ الطبِ الشاهاني بشأنِ حاجةِ أهالي المدينة المنورة إلى قابِلَتَيْنِ وإرسالهما إلى المدينة المنورة، فَعَرَضُوا عليه اثنتين من القابلاتِ من اللاتي دَرَسْنَا في مكتبِ الطِبِّ الشاهاني، وحصلتَا على شهاداتِ تخرُّجٍ ولهما خِبرةٌ في عملياتِ الولادة، وهما: زكية خاتم، وعزيمة خاتم^(٣).

ولكن يبدو أن مشكلة القابلاتِ المَحَلِّيَّاتِ قد استمرت، ويؤكد هذا الأمرَ ما جاء في الوثيقة المؤرَّخَةَ في (٢٠ رجب ١٣٠٧هـ، الموافق ١١ مارس ١٨٩٠م) التي طَلَبَ فيها أهالي المدينة المنورة إرسالِ قابلاتِ متعلمات؛ حيث إن القابلاتِ المَحَلِّيَّاتِ الموجوداتِ في المدينة المنورة ليست لديهن خبرةٌ كافيةٌ في عمليةِ الولادة؛ مما قد يؤدي إلى حدوثِ مُشكلاتِ جسيمة، وبناءً على ذلك رَفَعَتْ نظارةِ المالية من الخزينة الجليلة تعيينِ قابلةٍ تكون تَخَرَّجت في مكتبِ الطيبة الشاهانية، وتعيينها وإرسالها إلى ولايةِ الحِجَازِ للعملِ في وظيفة قابلة، وترتيب المعاش الخاص بها من ضمن مُرتبَاتِ

(١) مكتبِ الطيبة الشاهاني: نتيجة لقلَّة الخرجين من الأطباء وكثرة الأطباء من غير المسلمين باذر جمال الدين أفندي في سنة ١٨٦٥م بوضع الأسس الأولى لمدرسة الطب، عُرِفَتْ باسم (مكتبة طبية ملكية)، تأسست بهدف زيادة عدد الأطباء المسلمين، وتخرِيجِ أطباءِ مدنيين لتعيينهم في الولاياتِ العثمانية، وكانت الدراسة فيها لمدة خمس سنوات، ثم أُضيفت سنة إضافية، وكان التعليمُ بها باللغة العثمانية، أوغلو، أكمل الدين إحسان، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، نقله إلى العربية: صالح سعداوي، (ط) إسطنبول: مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، (١٩٩٩م)، مج ٢، ص ٥١٨.

(٢) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية تصنيف I. DAH 41522 رقم السجل (٢٦٢٥٣) تاريخ الوثيقة: ٢٧ محرم ١٢٨٦هـ، الموافق ٠٨ مايو ١٨٦٩م.

(٣) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية تصنيف I. DAH 41522 رقم السجل (٢٦٢٥٣) تاريخ الوثيقة: ٢ جمادى الأولى ١٢٨٦هـ الموافق ٠٩ أغسطس ١٨٦٩م.

الصَّرة^(١) الهمايونية وقد حُوِّل هذا الأمر إلى موازنة الخزينة الجليلة لعمل اللازم لصرف المعاش الخاص بالقبالة^(٢).

ومن تلك الأسباب المُهمَّة: الحاجة إلى عمل القبالات خاصة في موسم الحج، فقد أدركت الحكومة العثمانية ضرورة العناية بالوضع الصحي في الحجاز خاصة في مكة المكرمة والمدينة المنورة في موسم الحج؛ لذا أوفدت عددًا من الأطباء، وأنشأت بعض المراكز الصحية المؤقتة لمعالجة المرضى^(٣)، وبطبيعة الحال فقد كان يُخْرَج مع قافلة الحج نساء حوامل؛ فقد كانت إدارة الكورنيتين (الحجر الصحي) تُعيِّن قابلة من أجل توليد السيدات الحوامل من الحجيج الذين ينتظرون فترة الحجر الصحي المفروض عليهم، وكانت تُقيّد المواليد الجدد في دفاتر المواليد الذين يُولدون في تلك الفترة، كما كان من اختصاصها تقييد الوفيات من الحجاج فترة الحج أثناء وجودهم في الحجر الصحي^(٤)، لذلك فقد كان من ضمن الاقتراحات التي وضعها الطبيب محمد شاكر القيصري وجود قابلة أو مُمرضة في محلٍ مخصوص في جدة بجوار الإدارة الصحية؛ لفحص النساء القادمات للحج مع الحجاج الهنود والمغاربة واليمنيين وأهل السند؛ لأن بعض الأمراض المعدية كانت تنتقل من جدة إلى مكة بواسطة النساء القادمات للحج؛ لأن أطباء الحجر الصحي لا يمكنهم معاينة النساء وفحصهن، خاصة مع وجود قابلة في مكة تنتقل بين البيوت، واقترح استدعاء القابلة الموجودة في مكة إلى جدة

(١) الصَّرة: تعني كيس النقود، واصطلاحًا تُطلق على الأموال ومختلف الهدايا التي كانت الدولة العثمانية تُرسلها إلى أهالي مكة المكرمة والمدينة المنورة والقدس الشريف والقبائل العربية القاطنة على طريق الحج، وكانت الصَّرة تُرسل من إستانبول إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة سنويًا في شهر رجب من كل عام، ثم بعد ذلك أصبحت تُرسل من مصر في شهر شعبان في أواخر القرن الثالث عشر الهجري التاسع عشر الميلادي. صابان، سهيل، مخصصات القبائل العربية من واقع الصرة العثمانية لعام ١١٩٢هـ/١٧٧٨م، مجلة جامعة الملك سعود، (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م)، العدد (الأول)، ص ٥.

(٢) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء. تركيا، تصنيف DH. MKT 1707-954 من نظارة المالية إلى الخزينة الجليلة إرسال قابلة إلى المدينة المنورة بسبب عدم خبرة القبالات المحليات، تاريخ الوثيقة: ٢٠ رجب ١٣٠٧هـ، الموافق ١١ مارس ١٨٩٠م.

(٣) الروقي، عايض بن خزام، المنشآت الطبية في الحرمين الشريفين خلال العهد العثماني، ص ٢٣.

(٤) عيسوي، عصام أحمد، الخدمات والرعاية الصحية للحجاج في الوثائق الرسمية لإدارة المصرية في القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين دراسة تاريخية وثائقية، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، (٢٠٢٠م)، العدد (الأول)، مج ٧، ص ٢١٣.

في موسم الحج، وتخصيص عُرفٍ لها بجوار الحجر الصحي؛ لتتمكّن من علاج نساء الحجاج اللاتي يَرْفُضْنَ فحص الأطباء، كما اقترح تخصيص قسم خاص للنساء في مستشفى الغرباء بمكة^(١).
ثانياً: أبرز القابلات في مكة المكرمة والمدينة المنورة خلال الفترة (١٢٨١هـ/١٨٦٤م - ١٣٣٧هـ/١٩١٩م)

كان اختيار القابلات يجري من طرف نظارة الأمور الطبيّة الملكيّة بالاتفاق مع الجمعية الطبيّة، أما بالنسبة لممارسة القابلة لعملها فقد أصدرت الدولة العثمانية نظاماً يتعلّق بإجراء الطبابة البلديّة في الممالك المحروسة الشاهانية" في سنة ١٢٧٨هـ/١٨٦١م فقد ألزَمَ النظامُ القابلاتِ بأمور، منها:
القابلات اللاتي حصلنَ فنَّ القبالة في البلاد الأجنبية إذا كنَّ يُجْرِبُن هذه المهنة داخل الدولة، كن يأخذن مئة قرش لأجل ورقة الرخصة، أما اللاتي يُجْرِبُن القبالة في خارجها فإنَّهنَّ يصادقن على صورة الإجازات من مجلس الإيالة، ويُرسَلنها إلى نظارة مكتب الطب الشاهاني، كما منع النظامُ القابلات من استعمال الآت القوابل الأخرى وأدواتهن، وعن تدوير الطفل في رجم الأم، وعن استعمال الأدوية قوية التأثير^(٢).

كان عدد القابلات العاملات في مكة المكرمة قليلاً مقارنة بالمدينة المنورة؛ إذ لم يكن للقابلات الرسميات ظهورٌ واضحٌ في الوثائق العثمانية، ويرجع السبب في ذلك إلى أن النساء في مكة اعتدَن أن يلدن على يد القابلات المَحَلِّيَّات، وهو ما أدَّى إلى قلة عددِهِنَّ، وكان يُشترط في القابلات اللاتي يُرْسَلُن إلى مكة أن تكونَ من المسلمّات، فمن القابلات اللاتي عملنَ في مستشفى الغرباء في مكة "خديجة خانم بنت خليل"، التي كانت تَعْمَل في هذا المستشفى في سنة ١٢٨٦هـ/١٨٦٩م عندما أرسلت الدولة العثمانية صيدلياً وقابلة تُولِّد السيدات في مكة، ولتعليم النساء الولادة بطريقة صحيحة، فأرسلت القابلة "خديجة"؛ وهي من الحاصلات على شهادة من مكتب الطب الشاهاني؛ حيث كانت تقوم بعمليات التوليد، وكان لهذه القابلة دورٌ في تعليم نساء مكة من دون أجر،

(١) القيصري، محمد شاكر، الأحوال الصحية العامة في الحجاز، ص ٥١.

(٢) نوفل، أفندي نعمة الله، الدستور، مراجعة خليل أفندي الخوري، (د، ط) بيروت: المطبعة السورية، (١٣٠١هـ)، ج ٢، ص ٧١٧، ٧٢٧.

ويظهر من خلال الوثائق العثمانية أنها عمِلت فترة في مكة المكرمة، ثم طَلبت نُقل خِدْمَاتِهَا إلى المدينة المنورة^(١).

وبسبب تفضيل أهالي مكة المكرمة القبالات المحليات على غيرهنَّ ممن يُرسلنَّ من الدولة العثمانية؛ أدى ذلك إلى تراجع إرسالهنَّ إلى مستشفيات مكة؛ فقد جاءت في مُراسلة من الباب العالي إلى ولاية الحجاز في سنة ١٢٩٠هـ/١٨٧٣م أنه من خلال المعلومات التي قدَّمها بعض الأشخاص ممن لهم إلمام بعدادات المنطقة والتقاليد المُتبعة فيها، أن أهالي مكة يَستخدِمون القبالات المحليات؛ مما جعل القبالات العاملات في المؤسسات الطبية بدون عمل^(٢).

مع هذا لا يُمكن القول بأن القبالات كُنَّ لا يأتين إلى مكة، فقد رصدت دفاتر أوقاف صرة الحرمين الشريفين أسماء عدد من القبالات في مكة المكرمة، منهن القابلة "خديجة خانم" التي كانت موجودة في سنة ١٢٩٦هـ/١٨٧٨م^(٣)، ومنهن القابلة "أسماء خانم بنت أحمد بك" الذي يظهر أنها كانت موجودة في مكة في سنة ١٣٠٥هـ/١٨٨٧م^(٤)، والقابلة "هدية خانم" في سنة ١٣١٦هـ/١٨٩٨م^(٥)، والقابلة "صديقة خانم" في سنة ١٣٢٨هـ/١٩١٠م^(٦).

أما المدينة المنورة فقد كان الأهالي يُدركون أهميَّة وجود القبالات المُتعلِّمات؛ ومن أجل ذلك كانوا يَسعَوْنَ للحصول على خِدْمَاتِهَا الطبية؛ إذ كَشَفَت الوثائق العثمانية عددًا من القبالات اللاتي عمِلنَّ في المدينة المنورة مقارنةً بمكة المكرمة الذين كانوا يُفضِّلون المحليات كما سبق توضيحه.

وفيما يأتي نذكر أبرز مَن تولَّى هذه الوظيفة:

(١) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف I. DAH 598/41689، رقم السجل (٤٠٧١١) تاريخ الوثيقة ١٢٨٦/٦/٢هـ، الموافق ٨ سبتمبر ١٨٦٩م.

(٢) وثيقة بشأن طلب ولاية الحجاز في تعيين قابلة أخرى في مكة المكرمة، وتردُّد الباب العالي في هذا التعيين بسبب عدم العمل في معظم الأحيان بنسبة للقابلة الموجودة في مكة المكرمة نقلًا عن صابان، سهيل مراسلات الباب العالي إلى ولاية الحجاز في الأرشيف العثماني دفتر العينيات رقم ٨٧٣ (١٢٨٣-١٢٩١هـ/١٨٦٦-١٨٧٥م)، مكة المكرمة: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)، ص ٣٣٦.

(٣) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء - تركيا، تصنيف EV. d 34659 ٢٠ ذي الحجة ١٢٩٦هـ الموافق ٤ ديسمبر ١٨٧٩م.

(٤) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء - تركيا، تصنيف EV. d 35862 ٢٩ صفر ١٣٠٥هـ الموافق ١٥ نوفمبر ١٨٨٧م.

(٥) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء - تركيا، تصنيف EV. d 28899 ٢٩ جمادى الثاني ١٣١٦هـ، الموافق ١٣ نوفمبر ١٨٩٨م.

(٦) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء - تركيا، تصنيف EV. d 31316 ٣ ربيع الثاني ١٣٢٨هـ، الموافق ١٢ أبريل ١٩١٠م.

القابلتان زكية خانم وعزيمة خانم وهما من اللاتي دَرَسْنَ في المدرسة الطبية السلطانية، وحصلتا على شهادات تخرُّج، ولهما خبرة في عمليَّات الولادة، وقد ورد اسم القابلتَيْن في وثيقة مؤرَّخة (٢) جمادى الأولى ١٢٨٦هـ، الموافق ٩ أغسطس ١٨٦٩م)، وفيها طلب الصدر الأعظم من نظارة المالية إرسال اثنتين من القابلات إلى المدينة المنورة، فتقرر إرسال القابلتَيْن زكية خانم وعزيمة خانم^(١). ويظهر من خلال الوثائق أن القابلة زكية خانم قد استمرت في عملها قابلاً في المدينة حتى سنة ١٢٨٨هـ/١٨٧١م؛ حيث عادت إلى إسطنبول في إجازة لمدة ستة أشهر، وعُيِّنت قابلاً في المدرسة الطبية السلطانية^(٢)، أما القابلة عزيمة خانم فلم تُفصح المصادر عن مُدَّة بقائها قابلاً في المدينة المنورة. ومنهن القابلة حفيظة خانم تُشير الوثائق العثمانية إلى أنها عُيِّنت قابلاً في المدينة المنورة خلال سنة ١٣٠٥هـ/١٨٨٨م، يستدل على ذلك من خلال المراسلات التي دارت بشأن صرف راتبها؛ ففي (١٩ جمادى الآخرة ١٣٠٦هـ، الموافق ٢١ يناير ١٨٨٩م) رَفَع والي الحجاز محمد نافذ أحمد^(٣) مذكرةً إلى نظارة المالية بشأن الاستفسار عن الجهة المُحوَّلة بصرف راتب حفيظة خانم، وفيها يشير إلى أنها لم تتقاضَ راتبها منذ ما يُقارب سنة تقريباً مع شِدَّة حاجة أهالي المدينة المنورة إلى عمل القابلة في البلدة المُباركة^(٤)، ويظهر من خلال الوثائق أنها استمرت في عملها قابلاً في المدينة المنورة

(١) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية تصنيف I. DAH 41522 رقم السجل (٢٦٢٥٣) تاريخ الوثيقة: ٢

جمادى الأولى ١٢٨٦هـ، الموافق ٩ أغسطس ١٨٦٩م.

(٢) وثيقة بشأن القابلة المعيّنة في المدينة المنورة والتي ذهبت في إجازة إلى إستانبول. نقلًا عن صابان، سهيل مراسلات الباب العالي إلى ولاية الحجاز في الأرشيف العثماني دفتر العينيات رقم ٨٧٣ (١٢٨٣-١٢٩١هـ/١٨٦٦-١٨٧٥م)، ص ٣٦٧.

(٣) تولَّى خلال الفترة ١٣٠٦هـ/١٨٨٨م بعد الوالي جميل باشا، وخلال فترة ولايته أزال كثيرًا من المنكرات؛ كالمكوس التي كانت على أهالي مكة، ثم غُزل وتولَّى بعده إسماعيل حقي باشا. الشريف، حنين بنت طلال، ولاة الحجاز خلال العصر العثماني في الفترة ما بين (١٢٨٧-١٣٣٤هـ/١٨٧٠-١٩١٦م) دراسة تاريخية حضارية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)، ص ٧٢.

(٤) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف، DH. MKT. PRK 1101/6، رقم السجل (٤٠٥٠٢) تاريخ الوثيقة: ١٩/٦/١٣٠٦هـ، الموافق ٢١ يناير ١٨٨٩م.

حتى سنة ١٣٠٩هـ/١٨٩٢م^(١).

ومنهن القابله نفيسه خانم عملت قابله في المدينة المنورة بعد وفاة القابله حفيظة هامم في سنة ١٣٠٩هـ/١٨٩٢م، وتخرجت هذه القابله بشهادة من مكتب الطبية الشاهاني، وعملت لمدة سنتين في المدينة المنورة، لكنها اضطرت إلى العودة إلى دار السعادة^(٢)؛ من أجل التداوي والعلاج، ويظهر من خلال الوثائق العثمانية أنها استمرت في عملها حتى سنة ١٣١٢هـ/١٨٩٤م؛ فقد ورد طلب من شيخ الحرم^(٣) إلى محافظ المدينة بشأن سفر القابله "نفيسه خانم"؛ بسبب مرضها - كما سيأتي توضيحه - إلى إسطنبول^(٤). كما ورد اسمها في وثيقة مؤرخة ٢٥ محرم ١٣١٢هـ، الموافق ٢٨ يوليو ١٨٩٤ بشأن سفر القابله نفيسه خانم لمدة أربعة شهور، اعتباراً من شوال ١٣١١هـ وحتى محرم ١٣١٢هـ إلى دار السعادة؛ لظروفها الصحيّة، والاستفسار عن أنه إذا كان ما زال يقوم بالعمل بالوكالة أو إذا لم يقبل بتعيين شخص آخر بالوكالة وتسوية معاش الوكيل^(٥)، ولكن يظهر من خلال المعلومات الواردة في الوثائق أن القابله نفيسه قد حصلت لها ظروف طارئة جعلتها لا تعود إلى عملها بعد انتهاء إجازتها؛ لذلك في (٢٢ ربيع أول ١٣١٢هـ، الموافق ٢٢ سبتمبر ١٨٩٤م) رفع

(١) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة، مجلد [ج ١٤ / ١٥٤ أ، ب، ١٥٥ أ، ب] رسالة مرسله المديرية العلية إلى رئاسة صندوق تقاعد المدنيين بشأن تركه قابله المدينة حفيظة خانم، تاريخ الوثيقة: ١١ ذي القعدة ١٣١٠هـ، الموافق ٢٦ مايو ١٨٩٣م.

(٢) دار السعادة: اسم أطلق على دار الحكم، وقصد به إسطنبول، فعرفت بدار السعادة؛ لأنها كانت قصرًا للحكم العثماني، كما أطلق على جناح الحرم في قصر طوب قابي. صابان، سهيل، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية، ص ١٠٨.

(٣) شيخ الحرم المدني: كان منصب شيخ الحرم النبوي من المناصب المهمة في الجهاز الإداري والعسكري في الحجاز؛ إذ كان يمثل السلطان العثماني، وكان تحت إمرته خمسمائة جندي. هريدي، محمد، شؤون الحرمين الشريفين في العهد العثماني في ضوء الوثائق التركية العثمانية، ط ١، القاهرة: دار الزهراء للنشر، (١٤١٠هـ/١٩٨٩م)، ٣١.

(٤) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة، مجلد [ج ١١ / ١٣٢ أ، ب] رسالة من المشيخة الجليلية إلى محافظة المدينة المنورة بشأن سفر قابله المدينة المنورة نفيسه هامم.

(٥) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة مجلد [ج ١٦ / ٦٤ أ، ب] بشأن سفر القابله نفيسه تاريخ الوثيقة: ٢٥ محرم ١٣١٢هـ، الموافق ٢٨ يوليو ١٨٩٤م.

كلٌّ من مدير الحرم النبوي^(١) السيد محمد وهيبي وشيخ الحرم النبوي محمد عارف إلى نظارة المالية للنظر في سبب تغيُّبها عن العمل^(٢)، فقد جاء في وثيقةٍ أُخرى مُؤرَّخَة (٢٩ جماد الثاني ١٣١٢ هـ، الموافق ٢٧ ديسمبر ١٨٩٤ م) بشأن طلب الإفادة من نظارة المالية باسم القابِلة التي سوف تُعيَّن بالوكالة بدلاً من القابِلة نفيسة خانم والتي سافرت إلى دار السعادة، وانتهت المُدَّة المُصرَّح لها بها؛ مما استدعى تعيين قابِلةٍ أُخرى بالوكالة عنها لمُعابنة نساء المدينة المنورة^(٣).

في شهر جُمادى من سنة ١٣١٢ هـ/ ١٨٩٤ م باشرت القابِلة "فاطمة زهراء خانم" عملها قابِلةً في الوكالة بدلاً من القابِلة "نفيسة خانم"، وبناءً على ذلك فقد ورد استفسارٌ إلى نظارة المالية بشأن الراتب المُخصَّص لها كما سيأتي^(٤)، ولكن على ما يبدو أن فترة عمَل هذه القابِلة كانت قصيرة؛ إذ يظهر من خلال الوثائق أنها استمرت في عملها في المدينة المنورة حتى تُوفِّيت سنة ١٣١٣ هـ/ ١٨٩٥ م^(٥).

عُيِّنت بعد وفاة القابِلة "فاطمة زهراء خانم"؛ حيث وردت رسالةٌ إلى نظارة المالية أن القابِلة "شاكرا خانم" سوف تبدأ مباشرةً وظيفتها من يوم ٢٣ من شهر شعبان لسنة ١٣١٣ هـ، الموافق ٨

(١) مدير الحرم النبوي: أحد المناصب المهمة في المدينة المنورة، ويأتي بعد شيخ الحرم النبوي من حيث الأهمية، استحدث هذا المنصب لأول مرة في سنة ١٢٥١ هـ/ ١٨٣٥ م بهدف الإشراف المباشر على الأموال التي تأتي للخزينة النبوية من الأوقاف، ويُعد صاحبها من هيئة أركان اللواء، إضافة إلى عضويته الدائمة في مجلس إدارة المدينة، وهو الشخص المسؤول عن أموال المسجد النبوي، كما يتولَّى شؤون الصُّرة الهمايونية والمخصصات المالية والعينية لفقراء الحرم النبوي الشريف. الخالدي، دابلي علي، الإدارة العثمانية وأنظمتها في الحجاز في عهد السلطان عبد الحميد الثاني (١٢٩٣-١٣٢٧ هـ/ ١٨٧٦-١٩٠٩ م) الرياض: دار الملك عبد العزيز، (١٤٣٥ هـ/ ٢٠١٤ م)، ص ص ١٢٣-١٢٤؛ المطيري، سلمان بن سالم، الإدارة العثمانية في المدينة المنورة، ص ١٥١.

(٢) دار الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف DH. MKT. PRK 1413/40 رقم السجل (٥٢٦٣١)، تاريخ الوثيقة: ٢٢ ربيع أول ١٣١٢ هـ، الموافق ٢٢ سبتمبر ١٨٩٤ م.

(٣) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، رسالة إلى نظارة المالية بشأن الاستفسار عن تعيين قابِلة جديدة بدلاً من القابِلة نفيسة رقم الوثيقة (١٣٥)، تاريخ الوثيقة: في ٢٩ جماد الثاني ١٣١٢ هـ الموافق ٢٧ ديسمبر ١٨٩٤ م.

(٤) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة، مجلد [ج ١٠٧/١٦ أ، ب] بشأن تعيين قابِلة بالوكالة، تاريخ الوثيقة ١٧ رجب ١٣١٢ هـ الموافق ١٣ يناير ١٨٩٥ م.

(٥) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، مجلد [٤٥ رقم الوثيقة] ٢٥٢، رسالة إلى نظارة المالية بشأن تعيين قابِلة جديدة بدلاً من القابِلة المتوفاة تاريخ الوثيقة: ٩ رمضان ١٣١٣ هـ الموافق ٢٢ فبراير ١٨٩٦ م.

فبراير ١٨٩٦م^(١)، وقد كانت موضع تقدير الأهالي؛ لكفاءتها في عملها، ويُظهر ذلك ما كان يصدر من التماس أو طلب من السُلطة المحليّة آنذاك من تخصيص مكافأة أو إرسال ميدالية لبعض الموظفين العاملين في المؤسسات الطبية، ومُنَّ حظي بذلك التقدير قابِلُة المدينة "شاكرا خانم" التي يبدو أنها كان لها دور كبير في خدمة نساء المدينة؛ بسبب تفانيها في عملها وحُسن خِدْمَتِها؛ ففي ١٩ ربيع الثاني ١٣١٤هـ، الموافق ٩ نوفمبر ١٨٩٥م وردت رسالة مُرسَلة من مشيخة ومديرية المسجد النبوي إلى الرئاسة العامة للمدارس العسكرية والمدرسة الطبية السُلطانية بشأن الشهادة الرسمية التي تستحقها قابِلُة المدينة المنورة "شاكرا هانم"؛ لكفاءتها في عملها^(٢)، وفي وثيقة أُخرى مؤرَّخَة ٥ جمادى أول ١٣١٤هـ، الموافق ١١ أكتوبر ١٨٩٦م رَفَعَت وكالة محافظة المدينة إلى نظارة المكاتب العسكرية الشاهانية بشأن التلطف بمنح القابِلة "شاكرا خانم" مكافأة وميدالية الصنائع، كما جاء من محافظة المدينة المنورة بشأن طلب منحها مكافأة لحُسن خِدْمَتِها^(٣)، وفي ٨ شعبان ١٣١٤هـ، الموافق ١١ يناير ١٨٩٧م، رفع نظارة عُموم المكاتب العسكرية الشاهانية الجليلة بشأن صدور براءةٍ عاليّةٍ عن مَنح ميدالية الصنائع النفيسة إلى السيدة شاكرا خانم التي تعمل في وظيفة قابِلةٍ في المدينة المنورة^(٤)، ويظُّهر من خلال المعلومات الواردة في الوثائق أنها استمرت في عملها في المدينة المنورة حتى سنة ١٣١٧هـ/١٨٩٩م، فقد جاء في وثيقة مؤرَّخَة في التاسع من شهر جمادى الأولى سنة ١٣١٧هـ، الموافق ١٤ سبتمبر ١٨٩٩م، وفيها رَفَع والي الحِجاز أحمد راسم إلى نظارة الداخلية يَسْتَفْسِر فيها عن الميدالية بعد أن وردت رسالةً من وكالة محافظة المدينة المنورة عن تأخُّر وصولها^(٥).

(١) الوثيقة السابقة.

(٢) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة، مجلد [ج ٩ / ١٨٧، ١٨٨ أ، ب] رسالة مرسله من مشيخة ومديرية المسجد النبوي إلى الرئاسة العامة للمدارس العسكرية والمدرسة الطبية السلطانية. تاريخ الوثيقة: ١٩ ربيع الثاني ١٣١٤هـ الموافق ٩ نوفمبر ١٨٩٥م.

(٣) داره الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف: DH. MKT. PRK 1735/37 رقم السجل (٢٠٩٤٠٧).

(٤) تاريخ الوثيقة: ١٣١٤هـ/٦/٥ الموافق ١١ أكتوبر ١٨٩٦م.

(٥) داره الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف: DH. MKT. PRK 1779/89 رقم السجل (١٢٦٢٥٥) تاريخ الوثيقة: ٨/٨/١٣١٤هـ، الموافق ١١ يناير ١٨٩٧م.

(٥) داره الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف: DH. MKT. PRK 2202/96 رقم السجل (١٤٠١٥٥) ب تاريخ الوثيقة: ٩ جمادى الأول ١٣١٧هـ الموافق ١٤ سبتمبر ١٨٩٩م.

وهي من هؤلاء القابلات اللاتي عمِلن في مستشفى الغرباء "فاطمة خانم"، وقد ورد اسمها في وثيقة مؤرّخة في ١٤ جمادى الآخر لسنة ١٣٣١هـ، الموافق ٢٠ مايو ١٩١٣ مُصدرة من المديرية العلية^(١) إلى قيادة ومحافظة المدينة حوّل طلب "فاطمة خانم" التي كانت تعمل في وظيفة قابلة في المدينة المنورة إجازةً لمدة أربعة شهور؛ من أجل التداوي من مرضها العارض الذي أصاب عيّنهما اليسرى، ومن أجل تغيير الجو كذلك، بناءً على التقرير الصادر من رئيس الأطباء في مستشفى الغرباء في المدينة المنورة، وبالرغم من أن الوثائق لا تكشف تاريخ بداية عمل القابلة "فاطمة خانم"، ولكن يبدو أنها استمرت في عملها حتى سنة ١٣٣١هـ/١٩١٣م؛ حيث جرى الاستعانة بقابلة أُخرى بعد سفرها للعمل بالوكالة لسدّ العجز الحاصل من ذلك^(٢).

ومنهن القابلة أمينة خانم وقد عملت قابلةً بالوكالة عن القابلة "فاطمة خانم" التي انقطعت عن عملها بسبب ظروف مرضها وسفرها للعلاج، وكانت قد خدمت من قبل في هذه الوظيفة، ومشهود لها بحسن البتيرة والسلوك^(٣).

المبحث الثاني: أوضاع القابلات الإدارية والمالية في مكة والمدينة خلال الفترة

(١٢٨١هـ/١٨٦٤م - ١٣٣٧هـ/١٩١٩م)

لا شك أن القابلات واجهن عددًا من التحديات خلال فترة عملهن؛ سواء كانت ماديّة تتعلّق بصرف رواتبهنّ وتأخّرها إلى جانب الظروف والمشكلات الأخرى، والتي سنحاول أن نُفصّلها في مبحثين هما:

(١) المديرية العلية: يقصد بها إدارة شؤون الحرم النبوي. مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، المدينة المنورة في الوثائق العثمانية، (المدينة المنورة، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة) ١٤٢٣هـ، ج٢، المقدمة، ص ع.

(٢) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، رقم الوثيقة ٦٤، المجلد ٤٣، رسالة مُرسلة من المديرية العلية إلى الجانب العالي في محافظة وقيادة المدينة المنورة بشأن منح القابلة فاطمة خانم إجازة لمدة أربعة أشهر، تاريخ الوثيقة ١٤ جمادى الآخر ١٣٣١هـ، الموافق ٢٠ مايو ١٩١٣م.

(٣) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، رقم الوثيقة ٦٤، المجلد ٤٣، رسالة مُرسلة من المديرية العلية إلى الجانب العالي في محافظة وقيادة المدينة المنورة بشأن منح القابلة فاطمة خانم إجازة لمدة أربعة أشهر، تاريخ الوثيقة ١٤ جمادى الآخر ١٣٣١هـ الموافق ٢٠ مايو ١٩١٣م.

أولاً: راتب القبالات:

لم تكن الرواتب الخاصة بالقبالات ضمن مسؤولية الطبية الملكية؛ إذ كان الأمر يجري من طرف الولاية التابعين لها، بالنظر إلى مقدار الأموال المتاحة في الولاية من أجل طلب تعيين قبالات، وربط رواتبهن من طرف الولاية المذكورة، وكانت القبالات يحصلن على رواتب شهرية مقابل خدماتهن الطبية إلى جانب نفقات مصاريف السفر خلال إقامتهن سواء في مكة المكرمة أو المدينة المنورة، فقد أوضحت الوثائق العثمانية رواتب ومخصصات القبالات العاملات في مستشفيات مكة المكرمة والمدينة المنورة، فقد جاء في الوثيقة المؤرخة (٢ جمادى الآخرة ١٢٨٦هـ، الموافق ٨ سبتمبر ١٨٦٩م) بشأن القابلة "خديجة خانم بنت خليل" التي كانت تعمل في مستشفى الغرباء بمكة المكرمة بأنه خصص لها راتب مقداره (١٠٠٠) قرش^(١)، يُضاف إلى ذلك تخصيص (٤٠٠٠) قرش مصاريف سفر حتى تصل إلى مكة، ثم عُيِّنَت قابلة في المدينة المنورة بنفس الراتب، وبناءً على ذلك فقد عُرض أمر نقلها على ناظر مكتب الطبية من أجل إرسال القابلة إلى محل عملها في المدينة، وحول الناظر هذا الأمر إلى نظارة المالية؛ لتحويله إلى الجهات المختصة للموافقة على طلب النقل^(٢). وفي وثيقة أخرى مؤرخة (٢ جمادى الأولى ١٢٨٦هـ، الموافق ٩ أغسطس ١٨٦٩م) أُرسِلَ اثنتان من القبالات إلى المدينة المنورة هما: "زكية خانم" و"عزيمة خانم"، وعُيِّنَ راتب شهرية لهما مقداره (١٠٠٠) قرش لكل واحدة منهما، إلى جانب مصاريف السفر (٤٠٠٠) قرش لكل واحدة منهما^(٣).

وتشير مراسلات الباب العالي إلى ولاية الحجاز إلى أوجه الاهتمام بصرف رواتب القبالات؛ من ذلك المعروض الذي قدَّمته قابلة المدينة "زكية خانم" إلى وزارة الطبية في (٤ ذي القعدة

(١) القرش: يسمى أحياناً بالقرش الأسدي أو الدينار الهولندي، وهو نقد أوروبي من الفضة، كان متداولاً في القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلادي، وتعادل ٧٠ آفة خلال القرن السادس عشر، وما بين ٦٨-١٦٠ في القرن السابع عشر، و١٤٤ في القرن الثامن عشر. باموك، شوكت، التاريخ المالي للدولة العثمانية، ترجمة: عبد اللطيف الحارس، (ط١) بيروت: دار المدار الإسلامي، (٢٠٠٥م)، ص ص ١٩٠، ٢٦٧.

(٢) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف I. DAH 598/41689، رقم السجل (٤٠٧١١) تاريخ الوثيقة/٢ جمادى الآخرة/١٢٨٦هـ، الموافق ٨ سبتمبر ١٨٦٩م.

(٣) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية تصنيف I. DAH 41522، رقم السجل (٢٦٢٥٣) تاريخ الوثيقة: ٢ جمادى الأولى ١٢٨٦هـ، الموافق ٩ أغسطس ١٨٦٩م.

١٢٩٠هـ، الموافق ٢٣ ديسمبر ١٨٧٣م)؛ من أجل الحصول على رواتبها المترامية خلال عملها في المدينة المنورة، وقد استجابت وزارة الطب، وطالبت بمنح الرواتب المُقرَّرة للقابلة^(١).

وفي حال سفر القابلة دون استلام راتبها يُصرف إلى وكيلها، فقد جاء في وثيقة مؤرخة (٢٢ ربيع الأول ١٣١٢هـ، الموافق ٢٢ سبتمبر ١٨٩٤م) إفادة بشأن صرف راتب قابلة المدينة المنورة "نفيسة هانم"، الموقوف بالخزينة النبوية وهو (١٢) ألف قرش عن مُدة اثني عشر شهراً، اعتباراً من صفر ١٣١٢هـ وحتى محرم ١٣١٣هـ؛ حيث إنها قد حصلت على إذن بالسفر إلى إستانبول للعلاج لمدة أربعة أشهر، اعتباراً من شوال ١٣١١هـ، وحتى محرم ١٣١٢هـ، وبناءً على ذلك فقد صرف راتبها حسب النظام إلى وكيلها إلا أنها لم تحضر خلال المدة المذكورة^(٢).

أما بالنسبة للقابلات اللاتي يطلبن التقاعد عن العمل، كأن تُصاب بمرض أو تُصبح عاجزة عن العمل فتقدم طلب إحالتها إلى التقاعد، وفي هذه الحالة كانت تُصرف رواتبهن من صندوق الملكية للتقاعد، ويكون مقداره رُبع الراتب، ففي سنة ١٣١٢هـ / ١٨٩٥م مُنحت قابلة المدينة المنورة "نفيسة زكية خانم" راتباً تقاعدياً مقداره (٢٥٠) قرشاً من صندوق الملكية للتقاعد بعد أن رفع ناظر صندوق المتقاعدين إلى النظارة الطبية^(٣)، لصرف راتبها التقاعدي^(٤)، ومثال ذلك ما ورد في الوثائق المؤرخة في (السادس من شهر شوال لسنة ١٣١٢هـ، الموافق ١ أبريل ١٨٩٥م)، وفيها أرسلت قابلة المدينة المنورة "نفيسة خانم" إلى الصدر الأعظم حول مرض إحدى بناتها؛ مما اضطرها

(١) بشأن راتب القابلة المعينة في المدينة المنورة والتي ذهبت في إجازة إلى إستانبول نقلاً عن صابان، سهيل، مراسلات الباب العالي، ص ٣٧٦.

(٢) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة، مجلد [ج ١٦ / ٣١ أ، ب] بخصوص راتب القابلة نفيسة خانم الموقوف في الخزينة النبوية، تاريخ الوثيقة: ٢٢ ربيع الأول ١٣١٢هـ الموافق ٢٢ سبتمبر ١٨٩٤م.

(٣) النظارة الطبية: تأسست النظارة الطبية الملكية لأجل أمور الطب الملكية، وتكون ملحقة إلى نظارة مكتب الفنون الطبية، وتمثلت وظيفة ناظر أمور الطب الملكية في إجراء مصالح الطب الملكية مع ارتباطه بمكتب الفنون الطبية، ومكاتب رؤساء الدوائر والولايات في استحصال المعلومات في الأمور الإجرائية. نوفل، الدستور، ج ٢، ص ٧١٣.

(٤) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف A. VRK 134/84 رقم السجل (٤٣٧٩٠) تاريخ الوثيقة: ١٠/٢٧/١٣١٢هـ الموافق ٢٢ أبريل ١٨٩٥م.

إلى طلبِ إجازةٍ لمدة أربعة أشهر، وعودتها إلى إستانبول، والمُطالبة براتبها التقاعديّ؛ بسبب مرضِ ابنتها وحاجتها إلى المال؛ لِفقرها^(١).

أما بالنسبة للقابلةِ المُتوقّاة فقد كانت هناك بعضُ الإجراءات تُتخذُ من جانب بعض الجهاتِ المسؤولة لتحصيل الراتبِ والتّركة بعد الوفاة، فعندما تُوفّيَت قابِلَةُ المدينة المنورة "حفيفة خانم" سنة ١٣٠٩هـ/١٨٩٢م طالبتِ المديرية العلية^(٢) من رئاسة صندوق تقاعد المدتيين في (١١ ذي القعدة ١٣١٠هـ، الموافق ٢٦ مايو ١٨٩٣م) المبالغ المالية المطلوب تحصيلها من راتبِ القابلةِ التي تُوفّيَت في رمضان ١٣٠٩هـ؛ حيث سلّمت تركة القابلةِ إلى الوصي عليها "عمر أفندي"، المُدرّس بالمدرسة المحمودية، وأن وارث المذكورة هو إبراهيم إحسان قد تُوفي، وأن التّركة محفوظة في الصندوق الآمن^(٣)، كذلك الحال حينما تُوفّيَت القابلةُ "فاطمة الزهراء خانم" سنة ١٣١٣هـ/١٨٩٥م؛ ففي ٩ رمضان ١٣١٣هـ، الموافق ٢٢ فبراير ١٨٩٦م مُرِع في شأنها إلى نظارة المالية لحصر مقدار راتبها الموقوف الخاص بها من طرفِ النظارة حين تاريخ وفاتها؛ وذلك بواسطة دفتر دارية^(٤) ولاية الحجاز^(٥).

أما القابلات اللاتي كنَّ يَعْمَلن بالوكالة، فقد كان يُدفع لهن نصف الراتب؛ ففي وثيقة عثمانية مؤرّخة في (١١ شعبان ١٣١٢هـ، الموافق ٦ فبراير ١٨٩٥م) مُرسلة إلى نظارة المالية بشأن الإفادة

(١) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية تصنيف A. VRK 868/65 رقم السجل (١٨٢٢٤٧)، تاريخ الوثيقة ١٠/٦/١٣١٢هـ الموافق ١ أبريل ١٨٩٥م.

(٢) المديرية العلية: يُراد بها إدارة شؤون المسجد النبوي الشريف. المدينة المنورة في الوثائق العثمانية، ج٢، مقدمة الكتاب.
(٣) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، مجلد [ج ١٤ / ١٥٤ أ، ب، ١٥٥ أ، ب]، رسالة مُرسلة المديرية العلية إلى رئاسة صندوق تقاعد المدتيين بشأن تركة قابلة المدينة حفيفة خانم، تاريخ الوثيقة: ١١ ذي القعدة ١٣١٠هـ الموافق ٢٦ مايو ١٨٩٣م.

(٤) الدفتر دارية: أكبر منصب في الإدارة المالية في ولاية الحجاز، ويُعيّن من العاصمة العثمانية؛ لأنه يعد المرجع والمسؤول عن دوائرها وأعمالها أمام نظارة المالية في إسطنبول، ويكون تحت إدارته مجموعة من الموظفين، ومن مهامه إبلاغ الوالي عن مخالقات موظفي المالية من قبل المواطنين، إضافة إلى إشرافه على توزيع الميزانية المرسله من خزينة بإسطنبول وتبليغ أوامر نظارة المالية في أنحاء الولاية وتنفيذها. العواد، شروق عبدالله محمد، التنظيمات المالية في مكة المكرمة (١٢٥٦-١٣٣٤هـ/١٨٤٠-١٩١٦م)؛ دراسة تاريخية، رسالة دكتوراه، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، (١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م)، ص ٤٧.

(٥) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، مجلد ٤٥ رقم الوثيقة ٢٥٢، رسالة إلى نظارة المالية بشأن تعيين قابلة جديدة بدلاً من القابلة المتوفاة تاريخ الوثيقة: ٩ رمضان ١٣١٣هـ الموافق ٢٢ فبراير ١٨٩٦م.

بأنه سوف يُصْرَف معاش القابلة بالوكالة "فاطمة خانم" مبلغ وقدره (٥٠٠) قرش اعتبارًا من جمادى الآخرة ١٣١٢هـ/١٨٩٥م^(١)، ولكن يظهر أنه تأخَّر صَرْفُ راتبها لشهرين، فَنَجِد في وثيقة أخرى مؤرَّخَة ١٣ شعبان ١٣١٢هـ، الموافق ٨ فبراير ١٨٩٥م مُوجَّهَة إلى نظارة المالية بشأن تسوية راتب القابلة التي ستَعْمَل بالوكالة لسفر قابِلَة المدينة المنورة "نفيسة خانم" إلى إستانبول؛ وذلك اعتبارًا من شهر رجب حسب إشعار الحكومة المحليَّة؛ وهو مبلغ (٥٠٠) قرش شهري^(٢)، وفي ٢٤ رجب ١٣١٢هـ، الموافق ٢٠ يناير ١٨٩٥م صُرِفَ راتبُ لقابِلَة المدينة المنورة "نفيسة هانم" خلال مدة التصريح لها بالسفر إلى إستانبول للعلاج، ومنح النصف الآخر إلى القابلة بالوكالة من راتبها الموقوف بالخزينة النبوية^(٣).

وفي بعض الحالات الطارئة يُدْفَع مُرْتَبُ القابلة من المُخصَّصات الموجودة في خزينة مديرية المدينة المنورة؛ وذلك بعد اعتمادها من نظارة المالية في إسطنبول، وينطبق ذلك على القابلات اللاتي يَعْمَلْنَ في الوكالة في حال وفاة القابلة أو سفرها، وفي هذه الحالة كان يُدْفَع لها نصف الراتب، فقد جاء في وثيقة مؤرَّخَة في ١٠ رمضان ١٣١٣هـ، الموافق ٢٣ فبراير ١٨٩٦م؛ وهي عبارة عن مُذَكِّرة مُوجَّهَة من ولاية الحِجَاز إلى نظارة المالية بشأن دَفْع نصف الراتب إلى القابلة التي ستؤدي وظيفتها بالوكالة لحين قُدومها من خزينة مديرية المدينة المنورة من المُخصَّصات الموجودة إلى أننا نَعْرِض عليكم أنه سوف تُعَيَّن قابِلَة مكان السيدة "فاطمة زهراء خانم" التي كانت تعمل قابِلَة في المدينة

(١) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، مجلد [ج ١٦ / ١١٤ أ، ب]، رسالة إلى نظارة المالية بشأن راتب القابلة بالوكالة، تاريخ الوثيقة: ١١ شعبان ١٣١٢هـ الموافق ٦ فبراير ١٨٩٥م.

(٢) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، مجلد [ج ١٦ / ٤٣ أ، ب] رسالة إلى نظارة المالية بشأن راتب القابلة بالوكالة، تاريخ الوثيقة: ١٣ شعبان ١٣١٢هـ الموافق ٨ فبراير ١٨٩٥م.

(٣) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، مجلد [ج ١٦ / ٤١ أ، ب] بشأن الإفادة بصرف راتب القابلة بالوكالة، تاريخ الوثيقة: ٢٤ رجب ١٣١٢هـ، الموافق ٢٠ يناير ١٨٩٥م. الخزينة النبوية: تتبع مديرية الحرم النبوي الشريف بالمدينة المنورة، ولها مقر يسمى (دار الخزينة الجليلة النبوية) وتختص بالإشراف على الأوقاف الخاصة بالمسجد النبوي، وتسليم الرواتب والمعاشات للموظفين والعاملين في خدمة المسجد النبوي. الخالدي، دايل، الإدارة العثمانية وأنظمتها في الحجاز، ص ٣٠٩.

المنورة وتُوفِّيت، وحتى وصول القبالة المُعَيَّنة من طرف الجمعية الطبية الملكية^(١) سيُدْفَع نصف الراتب للقبالة بالوكالة، وتم إخبار دفتر دارية الولاية بذلك، وهذا وفقاً لما هو قادم من طرف نظارة المالية^(٢). ويُظْهر في الجدول الآتي أسماء القبالات اللاتي شَمِلْتَهُنَّ الدِّرَاسَةُ، ومكان عملِهِنَّ وما حُصِّصَ لهُنَّ من رواتب، ومدة العمل سواء في مَكَّة المُكْرَمَة أو في المدينة المنورة^(٣):

اسم القبالة	المكان	السنة	الراتب	ملاحظات
خديجة خاتم	مكة المكرمة	١٢٨٦هـ	١٠٠٠ قرش	نُقلت خِدْمَاتِها من مكة إلى المدينة المنورة.
زكية خاتم وعزيمة خاتم	المدينة المنورة	١٢٨٦هـ	١٠٠٠ قرش	أُرْسِلَتْ إلى المدينة المنورة بعد الشكوى التي تقدم بها الأهالي.
خديجة خاتم	مكة المكرمة	كانت موجودة في سنة ١٢٩٦هـ	-	-
أسماء خاتم بنت أحمد بك	مكة المكرمة	كانت موجودة في سنة ١٣٠٥هـ/١٨٨٨م	-	-
حفيظة هامم	المدينة المنورة	١٣٠٥هـ/١٨٨٨م-١٣٠٩هـ	١٠٠٠ قرش	عملت قابلة لمدة سنة ونصف، ولم تستمر في عملها لوفاتها.
نفيسة خاتم	المدينة المنورة	١٣٠٩هـ-١٣١١هـ	١٠٠٠ قرش	أخذت إجازة عن العمل ولم تُعَد إلى المدينة.

(١) الجمعية الطبية الملكية: تتكون من ثمانية أعضاء من بينهم ستة أطباء واثان من الصيادلة، ويتعَيَّن بمعية الجمعية كاتب أيضاً، ويكون انتخاب أعضائها من طرف النظارة الطبية الملكية، ومن مهامها: المذاكرة في المسائل العائدة إلى الصحة العمومية، والتدقيق في الإجراءات المتعلقة بالطبابة وصيدلياتها، والكشف عن الأدوية ومعاينتها، وتنظيم التعليمات المختصة بصورة حركات الأطباء الذين يتعينون إلى الولايات، وترتيب التدابير التسهيلية لأجل المحتاجين إلى الأطباء والقوابل. نوفل، الدستور، ج٢، ص ٧١٧.

(٢) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف DH. MKT. PRK 1556/50 رقم السجل (٧٤٠٣٣)، تاريخ الوثيقة: ١٠ رمضان ١٣١٣هـ، الموافق ٢٣ فبراير ١٨٩٦م.

(٣) جدول من إعداد الباحثة اعتماداً على وثائق الدراسة.

اسم القابلة	المكان	السنة	الراتب	ملاحظات
فاطمة زهراء خانم	المدينة المنورة	١٣١٢هـ - ١٣١٣هـ	(٥٠٠) قرش	عملت قابلة بالوكالة بعد سفر القابلة "نفيسة خانم" لم تستمر خدمتها؛ لوفاتها.
شاكرا هانم	المدينة المنورة	١٣١٤هـ - ١٣١٧هـ	(١٠٠٠) قرش	عملت قابلة بعد وفاة القابلة زهراء خانم.
هدية خانم	مكة المكرمة	كانت موجودة في سنة ١٣١٦هـ	-	-
صديقة خانم	مكة المكرمة	كانت موجودة في سنة ١٣٢٨هـ	-	-
فاطمة خانم	المدينة المنورة	١٣٣١هـ	(٥٠٠) قرش	عملت فترة في المدينة، ثم قَدِّمَتْ إجازة؛ لظروفها الصحية.
أمينة خانم	المدينة المنورة	١٣٣١هـ	(٥٠٠) قرش	عملت قابلة بالوكالة عن القابلة فاطمة خانم.

يَتَّضِحُ من خلال هذا الجدول أن أكثر القابلات اللاتي يُرْسَلْنَ من الدولة العثمانية إلى الحجاز كُنَّ يُرْسَلْنَ في الغالب إلى المدينة المنورة؛ حيث كان نساء مكة يُفَضِّلْنَ القابلات المحليات المتفرسات لمهنة القبالة بالتجربة؛ لذلك نجد أن معظم القابلات اللاتي جرى رصدُهنَّ في هذه الدراسة كان معظمهن في المدينة المنورة خلال الفترة ١٢٨٦هـ / ١٨٦٩م حتى عام ١٣٣١هـ / ١٩١٣م؛ ولعل إقبال أهالي المدينة على القابلات ذوات الخبرة الطبية هو ما جعل كثيراً من القابلات يفضلن الذهاب إلى المدينة، ومما يُلاحظ أن مدة بقاء القابلة في المدينة المنورة تتراوح من سنتين إلى أربع سنوات، وبعضهنَّ كان يُفَضِّلُ العودة إلى الدولة العثمانية، إما لظروف صحِّية أو مالية أو عائلية، فيستعان بقابلات أخريات للعمل بالوكالة نيابةً عنهنَّ، أما فيما يتعلَّق بالراتب؛ فقد حرصت الدولة العثمانية على تخصيص مرتب شهري مقداره (١٠٠٠) قرش للقابلة إلى جانب ما يُخصَّص لها من مصاريف السفر، أما بالنسبة للقابلات اللاتي كن يعملن بالوكالة فكان يُخصَّص لهنَّ نصفُ الراتب مناصفةً

بين القبيلة الأساسية وبين القبيلة التي تنوب عنها بالوكالة، وعادةً ما كان يُدفع من المُخصَّصات الموجودة في الخزينة النبوية، في حين أن القبيلة المُتقاعدة كان يُخصَّص لها رُبع الراتب.

ثانيًا: الصعوبات التي واجهت القبائل:

لا شك أن هناك صعوبات واجهت القبائل خلال فترة عملهنَّ في مكة المكرمة والمدينة المنورة، خاصةً أن هؤلاء القبائل جئنَ من بيئات مختلفة؛ مما أثر سلبياً في عملهنَّ، وسنحاول إجمال هذه الصعوبات فيما يأتي:

١- إغراض بعض النساء عن القبائل:

لم يكن عمل القبائل في مكة المكرمة والمدينة المنورة سهلاً إلى هذا الحدِّ؛ فقد كان من أولى المشاكل التي واجهت القبائل، خاصةً في مكة المكرمة إحجامُ بعض النساء عن عرَّض أنفسهنَّ للقبائل الرِّسميات، فقد كان لدى بعضهنَّ تحفُّظات ومخاوف من عمل القبيلة الرسمية واعتمادهنَّ على القبائل المحليَّات في الولادة، وإزاء ذلك الإغراض من عامة النساء وبقاء القبائل بدون عمل يبدو أن الحكومة العثمانية قد توقَّفت عن إرسال القبائل إلى مكة المكرمة في بعض الفترات^(١)؛ لذلك فضَّل بعضهنَّ نقلَ خدماتهنَّ من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة؛ كالقبيلة خديجة خانم^(٢).

٢- تعرُّض بعض القبائل لظروف صحية:

رصدت الوثائقُ بعضَ الأوضاع والظروف الصحية الصعبة التي ألمَّت ببعض القبائل أو بدويهنَّ؛ مما اضطرَّهنَّ إلى ترك عملهنَّ وتقديم إجازة؛ فقد تضطرَّ القبائلُ إلى السفر بسبب الظروف الصحية، ففي (٢٥ شعبان ١٣١١هـ، الموافق ٢ مارس ١٨٩٤م) رَفَع شيخُ الحرم النبوي إلى محافظ المدينة المنورة بشأن طلب ورغبة قبيلة المدينة المنورة "نفيسة هانم" في السفر إلى إستانبول؛ بسبب

(١) وثيقة بشأن طلب ولاية الحجاز في تعيين قابلة أخرى في مكة المكرمة مكة المكرمة، وتردد الباب العالي في هذا التعيين؛ بسبب عدم العمل في معظم الأحيان بنسبة للقابلة الموجودة في مكة المكرمة مكة المكرمة نقلاً عن صابان، سهيل مراسلات الباب العالي إلى ولاية الحجاز في الأرشيف العثماني دفتر العينيات رقم ٨٧٣ (١٢٨٣-١٢٩١هـ/١٨٦٦-١٨٧٥م)، ص ٣٣٦.

(٢) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف I. DAH 598/41689، رقم السجل (٤٠٧١١)، تاريخ الوثيقة ٢/جمادى الآخر/١٢٨٦هـ الموافق ٨ سبتمبر ١٨٦٩م

ظروفها الصحية، ويستفسر إذا ما كانت هناك عوائق تحول دون سفرها؛ مثل: وجود من يحل محلها خلال مدة السفر، ومُرفق الطلب بتقرير من إدارة صيدلية الغرباء بحالتها الصحية للنظر في مسألة سفرها^(١)، كما اضطرت قابِلَةُ المدينة المنورة "نفيسة خانم" إلى ترك عملها في سنة ١٣١٢هـ/١٨٩٥م بسبب مرض ابنتها^(٢).

إضافة إلى ذلك، فقد كان عدم وجود أطباء مُتخصّصين في الحِجاز، والافتقار إلى طرق العلاج والتداوي من المشاكل التي واجهت بعض القابلات اللاتي تعرضن لأمراض طارئة؛ مما يضطرهن إلى الرحيل، أو طلب إجازة بالاستعانة بالتقارير الطبية والبحث عن قابِلة أخرى تعمل بالوكالة خلال فترة غيابهن، ومثل ذلك ما وقع لقابِلة المدينة المنورة "فاطمة خانم" التي أُصيبت بمرض الزُّرقة في عينها اليسرى، فطلبت إجازة من عملها لمدة أربعة أشهر، بناءً على التقرير الصادر من رئيس الأطباء في مستشفى الغرباء في المدينة المنورة في سنة ١٣٣١هـ/١٩١٣م، وقد تمت الموافقة على منح الإجازة بعد أخذ التعهد اللازم من القابِلة التي تعمل بالوكالة "أمينة خانم" للقيام بمهام عملها حتى عودة القابِلة من سفرها^(٣).

٣- تعرّض بعض القابلات لضائقة مالية:

بالرغم من أن القابلات كُنَّ من الموظفات التابعات للمؤسسات الطبية؛ فقد عاش بعضهنَّ في حالة مادية يئس لها، ويظهر ذلك جلياً من خلال الرسائل التي تبعث بها القابلات بين فترة وأخرى أو ذويهم للنظر إليهن بعبء العطف والشفقة؛ وهذا ما حدّث مع قابِلة المدينة المنورة "نفيسة خانم"؛ ففي (٢٦ ذي الحجة ١٣١١هـ، الموافق ٢٩ يونيو ١٨٩٤م) أرسلت إلى نظارة عموم المكاتب العسكرية الشاهانية الجلييلة تطلب تخصيص راتب مناسب لها؛ لحاجتها إلى العلاج والتداوي خاصةً

(١) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة، مجلد [ج ١١ / ١٣٢ أ، ب] رسالة من المشيخة الجلييلة إلى محافظة المدينة المنورة بشأن سفر قابِلة المدينة المنورة نفيسة خانم، تاريخ الوثيقة: ٢٥ شعبان ١٣١١هـ الموافق ٢ مارس ١٨٩٤م.

(٢) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية تصنيف A. VRK 868/65 رقم السجل (١٨٢٢٤٧)، تاريخ الوثيقة ١٠/٦ / ١٣١٢هـ الموافق ١ أبريل ١٨٩٥م.

(٣) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، رسالة مرسله من المديرية العلية إلى الجانب العالي في محافظة وقيادة المدينة المنورة بشأن منح القابِلة فاطمة خانم إجازة لمدة أربعة أشهر، تاريخ الوثيقة ١٤ جمادى الآخر ١٣٣١هـ الموافق ٢٠ مايو، ١٩١٣م، رقم الوثيقة ٦٤، المجلد (٤٣).

أنها عمّلت قابلة لمدة سنتين في المدينة المنورة، لكنها اضطرت إلى العودة بسبب تقدّمها في السنّ، وتطلّب في رسالتها تقديم طلبها هذا إلى الصدارة العظمى لعمل ما يلزم، وبالفعل فقد عُرضت رسالتها على الصدارة العظمى، وجرى التخاطب كذلك مع نظارة عموم المكاتب العسكرية الشاهانية الجليلة، ومراسلة الباب العالي من أجل صرّف راتب القابلة المذكورة^(١).

ومن تلك الصعوبات التي واجهت القبائل تأخّر صرف الرواتب؛ كما حدّث لقابلة المدينة المنورة "شاكرا خانم"؛ ففي ٩ رمضان ١٣١٣هـ، الموافق ٢٢ فبراير ١٨٩٦م، طلب شيخ الحرم النبوي من نظارة المالية إرسال الراتب المُخصّص لها ومصاريف السفر التي بدأت مباشرة وظيفتها في ٢٣ من شهر شعبان من سنة ١٣١٣هـ، الموافق ٢٢ فبراير ١٨٩٦م، ويطلب سرعة الإرسال؛ لكونها وحيدة ومُعدّمة^(٢)، ولكن يظهر من خلال الوثائق أن راتب القابلة قد تأخّر؛ ففي ١٧ محرم ١٣١٤هـ، الموافق ٢٧ يونيو ١٨٩٦م رُفعت مُذكرة إلى نظارة المالية بناءً على الاستفسارات الواردة من ولاية الحجاز من أجل إشعار وإخبار نظارة عموم المكاتب العسكرية الشاهانية تسوية وصرّف راتب القابلة شاكرا خانم مع صرّف مصاريف السفر لها؛ حيث اتضح من خلال التحقيقات من الصندوق المالي المحلي أن راتب القابلة سوف يُصرّف من مرتبات الصرة الهمايونية التابعة إلى الخزينة الجليلة، وأُرسلت رسالة إلى المُحاسبة العامة وإلى الصدر الأعظم؛ من أجل تسوية الراتب المذكور.

وبناءً على ذلك رُفعت مذكرة إلى ولاية الحجاز بأن هذا الراتب سيُصرّف من مرتبات الصرة الهمايونية التابعة إلى الخزينة الجليلة، وأُخبرت نظارة المالية الجليلة من أجل عمل اللازم^(٣)، وفي الأول من شهر ذي القعدة ١٣١٤هـ، الموافق ٢ أبريل ١٨٩٧م رَفَع شيخ الحرم النبوي مرة أخرى إلى نظارة المالية؛ من أجل اتخاذ ما يلزم لإرسال راتب قابلة المدينة المنورة "شاكرا خانم" التي عمّلت بعد وفاة القابلة "زهراء خانم" دون أن تستلم راتبًا، وكذلك طالب النظارة بإرسال بدل السفر بدءًا من بداية

(١) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء - تركيا، تصنيف DH. MKT 236/34، تاريخ الوثيقة: ٢٦ من ذي الحجة ١٣١١هـ، الموافق ٢٩ يونيو ١٨٩٤م.

(٢) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، رسالة إلى نظارة المالية بشأن تعيين قابلة جديدة بدلاً من القابلة المتوفاة رقم الوثيقة (١٣٥) مجلد (٤٥) تاريخ الوثيقة: ٩ رمضان ١٣١٣هـ، الموافق ٢٢ فبراير ١٨٩٦م.

(٣) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء - تركيا، تصنيف DH. MKT. PRK 1640/54 من نظارة المالية إلى ولاية الحجاز بشأن راتب قابلة المدينة المنورة شاكرا خانم، تاريخ الوثيقة: ١٧ محرم ١٣١٤هـ، الموافق ٢٧ يونيو ١٨٩٦م.

تاريخ عملها، وأن ترسل مع الصرة الهمايونية للعام القادم، وأزفّق مع طلبه كشف حساب بما صُرف على القابلة المذكورة حتى ٢٠ شوّال ١٣١٤ هـ والمتبقي لها^(١).

وفي بعض الأحوال قد تضطر القابلة إلى بيع ممتلكاتها للإنفاق على نفسها؛ بسبب انقطاع الراتب؛ ومثل ذلك ما حدث مع القابلة "حفيظة خانم" التي تقدّمت بطلب إلى نظارة المالية في (١٠ ربيع الأول ١٣٠٦ هـ، الموافق ١٤ نوفمبر ١٨٨٨ م) من أجل صرف راتبها بعد أن عملت قابلة في المدينة المنورة لمدة تسعة أشهر دون أن تستلم رواتبها، إلى جانب عدم استلامها مصاريف السفر التي بلغ مقدارها (٢١٠٠) قرش، وطلبت من السلطان العثماني النظر بعين الرحمة والعطف لحالها، خاصة بعد أن باعت جميع متاعها؛ للإنفاق على نفسها نتيجة للضائقة المالية، وطالبت بإرسال مستند رسمي يثبت عملها قابلة من أجل صرف مستحقّاتها المالية وإرسال مصاريف السفر معه، وإرسال أمر سلطاني إلى مديرية مشيخة الحرم النبوي، أو إرسال أمر بعودتها إلى دار السعادة؛ لتخليصها من الفقر والحاجة^(٢).

كما رَفَع والي الحجاز محمد نافذ أحمد مذكرةً في (١٩ جمادى الآخرة ١٣٠٦ هـ، الموافق ٢٠ فبراير ١٨٨٩ م) إلى نظارة المالية بشأن الاستفسار عن الجهة المُحوّلة بصرف راتب "حفيظة خانم" التي عُيّنَت في وظيفة قابلة، وأُرسلت إلى المدينة المنورة دون أن تحصل كذلك على مصاريف السفر الخاصة بها، خاصة وأنه أُرسِل إلى الصدر الأعظم بشأن تسوية راتب القابلة مع مصاريف السفر الخاصة بها، وتحويل الأمر إلى خزينة المحاسبة المعنية بهذا الشأن، ويطلب إرسال مبلغ ١٠٠٠ قرش راتباً شهرياً، غير أنه لم يصل إليهم مستند رسمي حول راتب القابلة، وأن الراتب لا يُصرف من واردات المدينة المحليّة؛ لأن هذه الواردات لا تكفي لدفع رواتب الموظفين؛ لذلك طالب والي

(١) مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، أوقاف المدينة المنورة، مجلد [ج ٩/ ١٥٦، ١٥٧ أ، ب]، رسالة من مشيخة ومديرية الحرم النبوي إلى نظارة المالية الجليلية بشأن راتب قابلة المدينة شاكرة خانم تاريخ الوثيقة: ١ ذو القعدة ١٣١٤ هـ، الموافق ٢ أبريل ١٨٩٧ م.

(٢) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف، DH. MKT. PRK 1101/6، رقم السجل (٤٠٥٠٢)، تاريخ الوثيقة: ١٠ ربيع الأول ١٣٠٦ هـ، الموافق ١٤ نوفمبر ١٨٨٨ م.

الحجاز بضرورة صرف راتب القابلة؛ لشدة حاجة أهالي المدينة المنورة إلى خدماتها مع فقرها وحاجتها^(١).

ولكن يبدو أن الراتب المُخصَّص للقابلة حفيظة "خانم" قد تأخَّر؛ فقد ورد ذلك في إحدى الوثائق المؤرَّخة في (١٧ رجب ١٣٠٧هـ، الموافق ٨ مارس ١٨٩٠م)؛ حيث وردت رسالة من أحمد محي الدين أفندي إلى نظارة المالية - وهو من كتَّبة قلم التحريرات في نظارة صندوق ملكية التقاعد الجلييلة - بأن والدته "حفيظة خانم" كانت تعمل في المدينة المنورة في وظيفة قابلة لمدة سنة ونصف، لكنها لم تأخذ معاشاً عن هذه الفترة، ولم تأخذ مصاريف سفر أيضاً، وقد تضررت مادياً بسبب انقطاع راتبها؛ مما أدى إلى وقوعها في الفقر والحاجة، وطلب ابؤها في رسالته أيضاً صرف المبالغ المستحقة لها والمتراكمة سواء الراتب أو مصاريف السفر، وبناءً على أن المعاشات المستحقة لمن عمل في وظيفة قابلة في المدينة المنورة تُصرف ضمن مرتبات الصِّرة الهمايونية، فقد طالب بإرسال طلب إلى محاسبة الداخلية الخاصة بالنظارة الجلييلة من أجل صرف المبلغ المذكور الخاص بوالدته^(٢)؛ وهكذا أشارت الوثائق العثمانية إلى عدة صور تُبيِّن مُطالبات القابات بحقوقهن المالية سواء رواتب وظيفية أو إعانات مالية، كما جاء في مطالبة ابن القابلة "حفيظة خانم" بالراتب الخاص بوالدته.

وبالرغم من الصعوبات التي واجهت القابات خلال عملهن؛ فإن الوثائق تُمكننا من تكوين صورة عامة عن وضع القابات في فترة الدراسة، ومن أن نستنتج أنهن كنَّ يتقدَّمن بشكاواهن ورسائلهن، ويستخدمن الإجراءات القانونية في ذلك للمُطالبات بحقوقهن المالية سواء رواتب وظيفية أو إعانات مالية.

(١) دارة الملك عبد العزيز، مجموعة الوثائق العثمانية، تصنيف، DH. MKT. PRK 1101/6، رقم السجل (٤٠٥٠٢)،

تاريخ الوثيقة: ١٩/٦/١٣٠٦هـ، الموافق ٢٠ فبراير ١٨٨٩م.

(٢) أرشيف رئاسة مجلس الوزراء - تركيا، تصنيف DH. MKT 1666/19، تاريخ الوثيقة: ١٧ رجب ١٣٠٧هـ الموافق ٨

مارس ١٨٩٠م.

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة مهنة القابلات في مكة المكرمة والمدينة المنورة في أواخر العصر العثماني من خلال الاعتماد على الوثائق العثمانية، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج، من أهمها:

- تعددت الأسباب والظروف التي دفعت الدولة العثمانية إلى إرسال القابلات إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة؛ إذ ظهرت الحاجة إليهن في ظل وجود القابلات المحليات وزيادة عدد الوفيات من الأطفال والنساء؛ بسبب أساليبهن التقليدية، فحرصت الدولة على إرسال قابلات للنهوض بالوضع الصحي للنساء الحوامل، وتدريب القابلات على ممارسة مهنة القبالة بطريقة صحية.

- كان هناك تبايناً في عدد القابلات في مكة المكرمة مقارنة بالمدينة المنورة، ومن الممكن تفسير ذلك بعدم ثقة الأهالي بالقابلات الرسميات، وميل الأهالي إلى الاعتماد على القابلات المحليات، وهذا ما جعل كثيراً من القابلات الرسميات يُفضّلن الذهاب إلى المدينة المنورة للعمل فيها.

- حظيت القابلات بالاحترام والتقدير من طرف الأهالي؛ لإدراكهم أهمية وجودهن، ويظهر ذلك ما كان يصدر من التماس أو طلب من السلطة المحلية آنذاك من تخصيص مكافأة، أو إرسال ميدالية لبعض الموظفين العاملين في المؤسسات الطبية، ومُنَّ حظي بذلك التقدير قابلاً المدينة "شاكرا خانم"؛ مما يعكس نظرة الاحترام التي تمتعت بها القابلات؛ لأهمية عملهن.

- أهمية وجود القابلات المُختصات في معالجة الأمراض النسائية في المدينتين المُقدستين؛ إذ كان لهن دور في إرشاد وتعليم النساء فن القبالة للتقليل من حوادث الوفيات، وظهرت أهميتهن في موسم الحج من أجل الكشف على النساء القادمات للحج؛ لمنع انتشار الأوبئة.

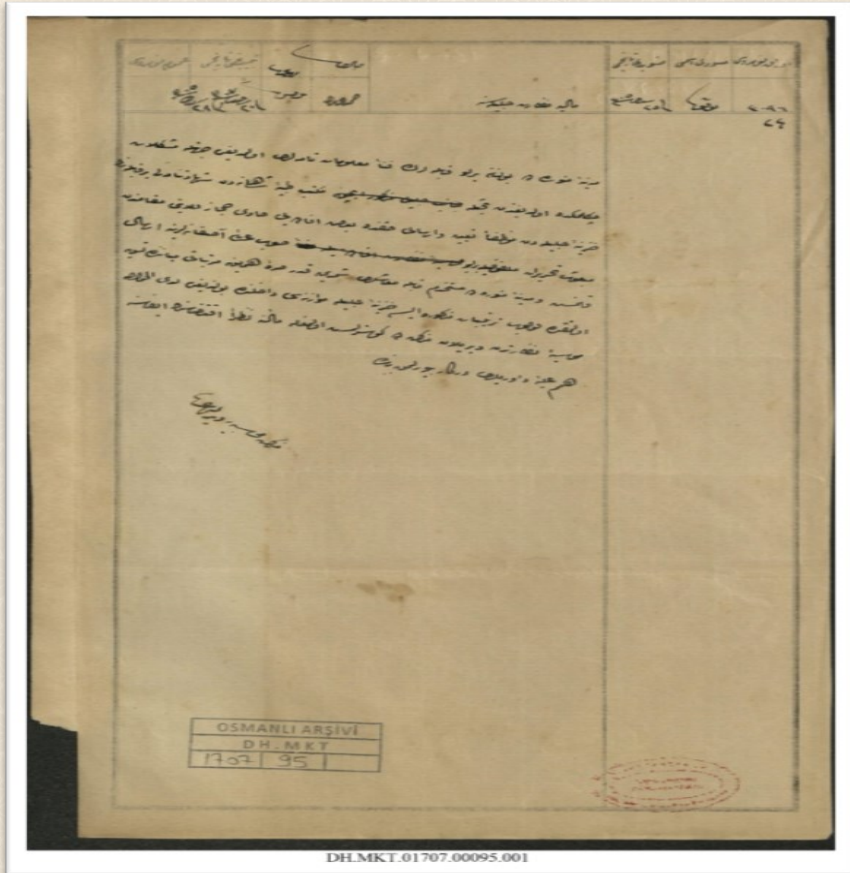
- رصدت الدراسة أبرز من تولّى مهنة القابلات في مكة المكرمة والمدينة المنورة من خلال الوثائق والمراسلات العثمانية.

- لم يكن للقابلات رواتب ثابتة يتقاضونها من الدولة، إنما كانت الرواتب الخاصة تُصرف من طرف الولاية التابعين لها، ومن مصادر أخرى؛ كخزينة المسجد النبوي، وأموال الصرة.

- على الرغم من أهمية مهنة القبالات؛ فإن عمل القبالات في مكة المكرمة والمدينة المنورة لم يكن سهلاً؛ إذ كان محفوفاً بظروف وصعوبات واجهت القبالات سواء اجتماعية أو اقتصادية؛ بسبب تأخر صرف رواتبهن، أو صحية؛ لتعرض بعضهن لأمراض في ظل غياب الأطباء المتخصصين؛ مما دفع بعضهن إلى الرحيل.

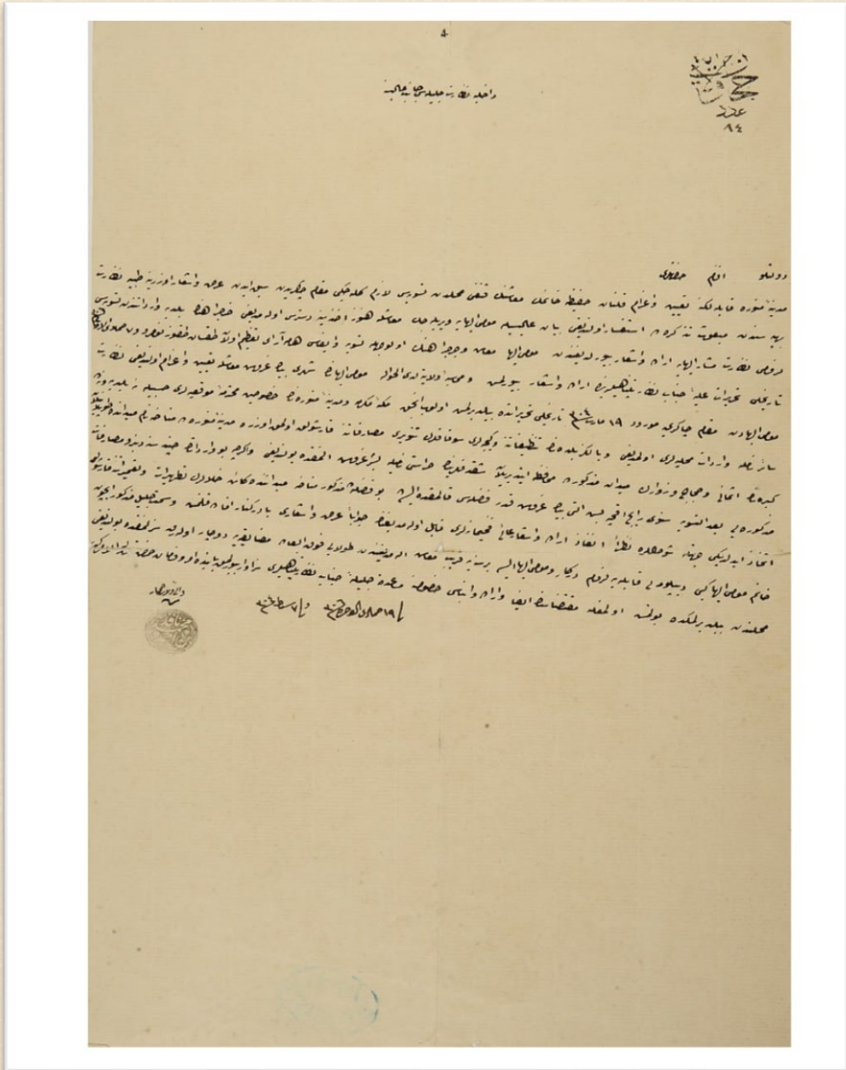
الملاحق

ملحق رقم (١): وثيقة محفوظة في الأرشيف العثماني، تصنيف DH. MKT 1707.95 عبارة عن رسالة مرسلة إلى نظارة المالية بخصوص القابلات الخليات في المدينة المنورة. تاريخ: ٢٥ فبراير ١٣٠٥ رومي / ٢٠ رجب ١٣٠٧ هـ.

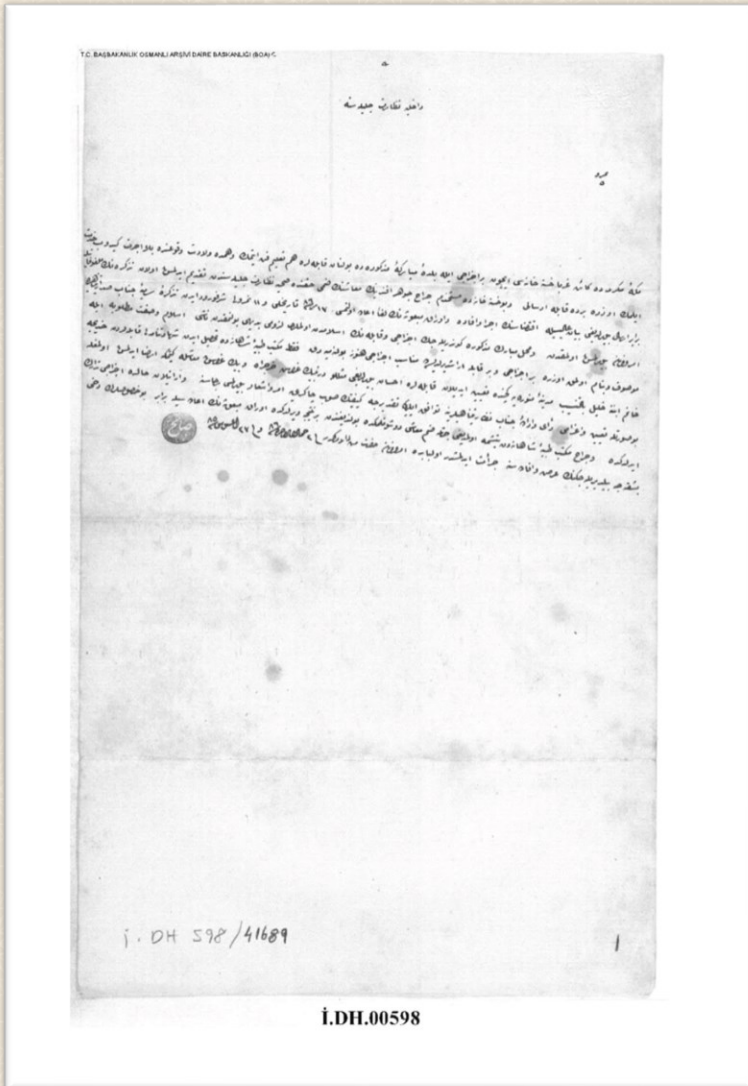


موضوع الوثيقة: إلى نظارة المالية الجليلة: بشأن أن القابلات الخليات الموجودة في المدينة المنورة ليست لديهن معلومات كافية عن هذا الفن - أي عن فن الولادة - مما قد يؤدي إلى حدوث مشكلات جسيمة.

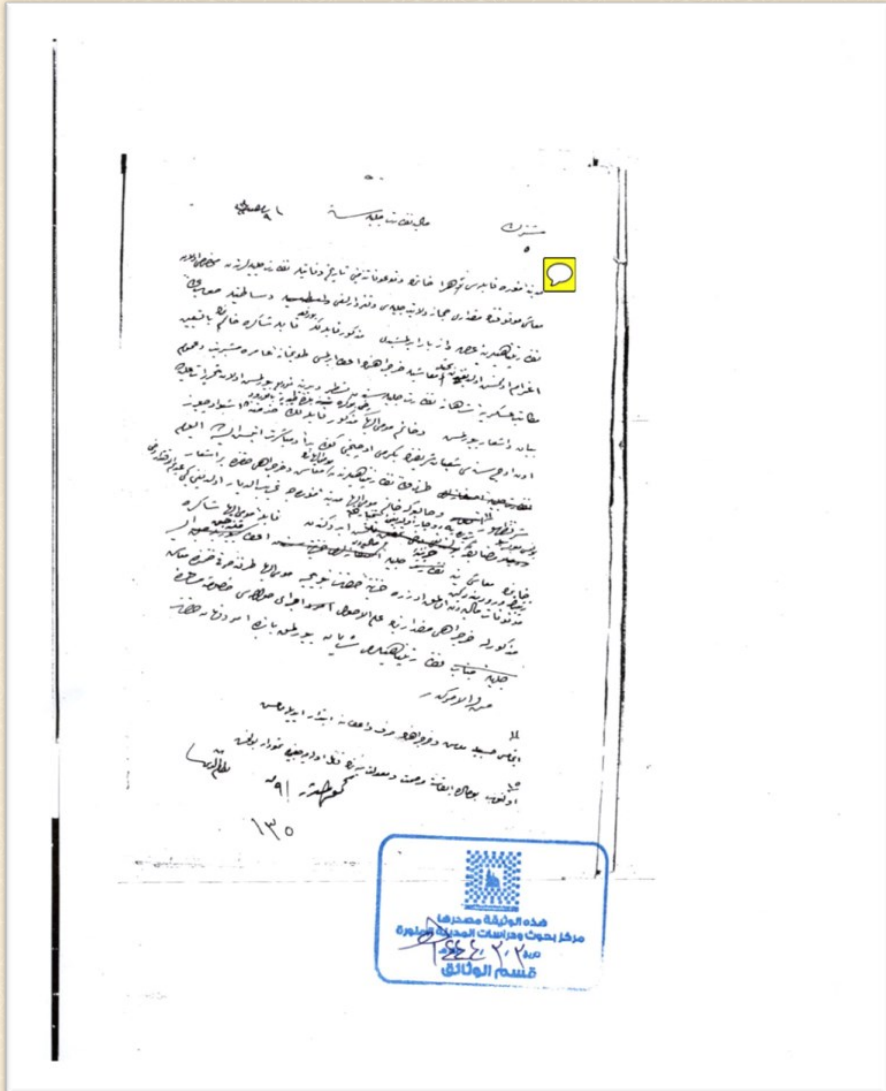
ملحق رقم (٢): وثيقة عثمانية محفوظة في داره الملك عبد العزيز، تصنيف، DH. MKT. PRK/1101/6، رقم السجل (٤٠٥٠٢) بخصوص الاستفسار عن الراتب الذي سيمنح للقابلة المرسلة إلى المدينة المنورة، تاريخ الوثيقة: ١٩/٦/١٣٠٦هـ الموافق ٢٠ فبراير ١٨٨٩م.



ملحق رقم (٣): وثيقة عثمانية محفوظة في دارة الملك عبد العزيز تصنيف I. DAH 598/41689، رقم السجل (٤٠٧١١) تاريخ الوثيقة ١٢٨٦/٦/٢هـ الموافق ٨ سبتمبر ١٨٦٩م بخصوص منح راتب للقابلة التي ستذهب إلى مكة.



ملحق رقم (٤): وثيقة عثمانية محفوظة في مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، مجلد ٤٥ رقم الوثيقة ٢٥٢، رسالة إلى نظارة المالية بشأن تعيين قابلة جديدة بدلاً من القابلة المتوفاة



المراجع

المراجع العربية:

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، (ط5)، بيروت: دار القلم. (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م).
- أبو بكر، أميمة والسعدي، هدى، النساء ومهنة الطب في المجتمعات الإسلامية (٧-١٧هـ)، (ط٢)، القاهرة: ملتقى المرأة والذاكرة، (٢٠٠٤م).
- أبو زيد، عبد العزيز عمر، حكايات العطارين في جدة القديمة دراسة تاريخية وصور اجتماعية للمعتقدات والوصفات الشعبية، (ط٢)، جدة: المؤلف نفسه، (١٤٣٣هـ).
- أوكسنولد، ولیم، الدين والمجتمع والدولة في جزيرة العرب الحجاز تحت الحكم العثماني، ترجمة: عبد الرحمن سعد العرابي، (ط١)، جدة: مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، (١٤٣٧هـ/٢٠١٦م).
- أونال، سعد الدين عثمان والروقي، عايض خزام والشريف، محمد علي، دراسة عن الخدمات الصحية المقدمة للحجاج والأهالي بمكة المكرمة والمدينة المنورة وتطورها خلال المراحل التاريخية (من القرن العاشر الهجري حتى بداية العهد السعودي) مركز أبحاث الحج، قسم البحوث الحضارية، جامعة أم القرى، (د، ت): ص ص ٣-١٠٢.
- البايطين، إلهام أحمد، الحياة الاجتماعية في مكة منذ ظهور الإسلام حتى نهاية العصر الأموي، (ط١)، الرياض: المؤلف نفسه، (١٤١٩هـ).
- باموك، شوكت، التاريخ المالي للدولة العثمانية، ترجمة: عبد اللطيف الحارس، (ط١)، بيروت: دار المدار الإسلامي، (٢٠٠٥م).
- بيت المال، أحمد أمين، النخبة السننية في الحوادث المكية، تحقيق: حسام عبد العزيز مكايوي، (ط١)، مكة المكرمة: مركز تاريخ مكة المكرمة، (١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م).
- البيشي، سعدية سعيد، الحجاز في عهد السلطان عبد المجيد الأول (١٢٥٥- ١٢٧٧هـ/١٨٣٩-١٨٦١م) دراسة تاريخية حضارية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م).
- جلبي، أوليا، الرحلة الحجازية، ترجمها عن التركية وقدم لها: الصفاي أحمد المرسي، (ط١)، القاهرة: دار الأفاق العربية، (د ت).
- الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح في تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، (ط٤)، بيروت: دار العلم للملايين، ج٥، (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م).
- حجازي، ثروت السيد، الحرف اليدوية في مكة المكرمة، (ط١)، جامعة أم القرى: مركز أبحاث الحج، ج٢، (١٤١٤هـ).
- الخالدي، دايل علي، الإدارة العثمانية وأنظمتها في الحجاز في عهد السلطان عبد الحميد الثاني (١٢٩٣-١٣٢٧هـ/١٨٧٦-١٩٠٩م) الرياض: دار الملك عبد العزيز، (١٤٣٥هـ/٢٠١٤م).
- رفعت، إبراهيم، مرآة الحرمين الرحلات الحجازية والحج ومشاعره الدينية، (ط٢)، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، (١٤٣٤هـ/٢٠١٣م).

رفيع، محمد عمر، مكة في القرن الرابع عشر الهجري، تحقيق ودراسة ومراجعة: عبد الواحد برهان سيف الدين وحسام مكايوي، (ط١)، بيروت: دار الريان، (١٤٣٨هـ/٢٠١٧م).

الروقي، عايض بن خزام، المنشآت الطبية في الحرمين الشريفين خلال العهد العثماني دراسة تاريخية وثائقية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مج ٢٢، ٨٨٤ (٢٠٠٤): ص ١١ - ٤٦.

ريزفان، بيغم، الحج قبل مئة سنة الرحلة السرية للضابط الروسي عبد العزيز دولتشين إلى مكة المكرمة ١٨٩٨-١٨٩٩م، (ط٢)، بيروت: دار التقريب، (١٩٩٣هـ/١٤١٣هـ).

الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: إبراهيم التريزي، (ط٦)، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (١٩٩٠هـ/١٤١٠م).

سنوك، هورخونيه، صفحات من تاريخ مكة المكرمة، نقله إلى العربية وعلق عليه: محمد محمود السرياني ومعراج نواب مرزا، (ط٢)، مكة المكرمة: مركز تاريخ مكة المكرمة، (١٤٣٢هـ).

السهلي، هيلة عبد الرحمن، (٢٠١٧م) الطبيبات والمشتغلات بالمهن الطبية خلال الفترة من القرن الأول حتى القرن التاسع الهجري دراسة مقارنة بين الشرق الإسلامي والغرب الأوروبي، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، ع ٦٠، (٢٠١٧): ص ٣٨٥ - ٤٣٠.

شافعي، حسين عبد العزيز، الأربطة في مكة المكرمة منذ البدايات حتى نهاية العصر المملوكي دراسة تاريخية حضارية، (ط١)، مكة المكرمة: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م).

الشريف، حنين بنت طلال، ولاية الحجاز خلال العصر العثماني في الفترة ما بين (١٢٨٧-١٣٣٤هـ/١٨٧٠-١٩١٦م) دراسة تاريخية حضارية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م).

صابان، سهيل، (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م) مخصصات القبائل العربية من واقع الصرة العثمانية لعام ١١٩٢هـ/١٧٧٨م، مجلة جامعة الملك سعود، مج ٢٠، ع ١ (٢٠٠٨): ص ١ - ٤٨.

صابان، سهيل، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، (ط١)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م).

العبدلي، عائشة بنت مانع، المرأة في مكة ودورها الحضاري خلال العصرين الأيوبي والمملوكي (٥٦٩-٩٢٣هـ/١١٦٣-١٥١٧م) رسالة دكتوراه، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م).

العواد، شروق عبدالله محمد، التنظيمات المالية في مكة المكرمة (١٢٥٦-١٣٣٤هـ/١٨٤٠-١٩١٦م) دراسة تاريخية، رسالة دكتوراه، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، (١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م).

عيسوي، عصام أحمد، (٢٠٢٠م) الخدمات والرعاية الصحية للحجاج في الوثائق الرسمية لإدارة المصرية في القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين دراسة تاريخية وثائقية، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مج ٧، ع ١٤ (٢٠٢٠): ص ١٧٩ - ٢٥٦.

الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (ط٢) بيروت: المكتبة العلمية، (١٩٨٧م).

القيصري، محمد شاكر، الأحوال الصحية العامة في الحجاز عام ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م، ترجمة: مصطفى محمد زهران، مراجعة: مسعد سويلم الشامان، (ط١) الرياض: دار الملك عبد العزيز، (١٤٣٧هـ/٢٠١٥م).

المطيري، سلمان بن سالم، الإدارة العثمانية في المدينة المنورة (١٢٨١-١٣٢٧هـ/١٨٦٤-١٩٠٩م)، (ط١) المدينة المنورة: مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، (١٤٣٥هـ/٢٠١٤م).

مغربي، محمد علي، ملامح الحياة الاجتماعية في الحجاز، (ط٢)، جدة: دار العلم، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م).
المكي، محمد الأمين، خدمات العثمانيين في الحرمين الشريفين ومناسك الحج، ترجمة: ماجدة مخلوف، (ط١)، القاهرة: دار الآفاق العربية، (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م).

نوفل، نوفل أفندي نعمة الله، الدستور، مراجعة: خليل أفندي الخوري، (د، ط)، بيروت: المطبعة السورية، (١٣٠١هـ).
هزاري، مها محمد أحمد، المرأة المكية في العصر العباسي (١٣٢-٦٥٦هـ/٧٥٠-١٢٥٨م) دراسة تاريخية حضارية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٤١هـ/٢٠١٩م).

وثائق الأرشيف العثماني.

وثائق دار الملك عبد العزيز.

وثائق مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة.

يلدز، جولدن صاري، الحجر الصحي في الحجاز ١٨٦٥-١٩١٤م، ترجمة: عبد الرزاق بركات، (ط١)، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م).

ترجمة المراجع العربية:

Abū Bakr, Umaymah wa al-Sa'dī, Hudā, al-nisā' wa-mihnah al-ṭibb fi al-muḥtama'āt al-Islāmīyah (q7-17h) , (t2) , al-Qāhīrah: Multaqā al-mar'ah wa-al-dhākīrah, (2004m).

Abū Zayd, 'Abd al-'Azīz 'Umar, Hikāyāt al-'aṭṭārīn fi Jiddah al-qadīmah dirāsah tārikhīyah wa-ṣuwar ijtīmā'īyah lil-mu'taqadāt wa-al-waṣfāt al-sha'bīyah, (t2) , Jiddah: al-mu'allif nafsih, (1433h).

Al'abdly, 'Ā'ishah bint māni', al-mar'ah fi Makkah wa-dawruhā al-ḥaḍārī khilāl al-'aṣrayn al-Ayyūbī wa-al-Mamlūkī (569-923h / 1163-1517m) Risālat duktūrāh, Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz, Kullīyat al-Ādāb wa-al-'Ulūm al-Insānīyah, (1430h / 2009M).

al-Anṣārī, Nājī ibn Muḥammad, alt'yimh min maẓāhir al-ḥayāh al-ijtimā'īyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah, (T1) , al-Madīnah al-Munawwarah: Nādī al-Madīnah al-Munawwarah al-Adabī, (1422H / 2001M).

al-'Awwād, Shurūq Allāh Muḥammad, al-Tanzīmāt al-mālīyah fi Makkah al-Mukarramah (1256-1334h / 1840-1916m) dirāsah tārikhīyah, Risālat duktūrāh, Jāmi'at al-Qaṣīm, Kullīyat al-lughah al-'Arabīyah wa-al-Dirāsāt al-ijtimā'īyah, (1442h / 2020m).

al-Bābāṭīn, Ilhām Aḥmad, al-ḥayāh al-ijtimā'īyah fi Makkah mundhu zuhūr al-Islām ḥattā nihāyat al-'aṣr al-Umawī, (T1) , al-Riyāḍ: al-mu'allif nafsih, (1419h).

Albyshy, Sa'dīyah Sa'īd, alhjjāz fi 'ahd al-Sulṭān 'Abd al-Majīd al-wl1255-1277h / 1839-1861m dirāsah tārikhīyah ḥaḍārīyah, Risālat duktūrāh, Jāmi'at Umm al-Qurā, Kullīyat al-sharī'ah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, (1428h / 2007m).

- al-Fayyūmī, Aḥmad ibn Muḥammad, al-Miṣbāḥ al-munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr, (t2) Bayrūt: al-Maktabah al-‘Ilmīyah, (1987m).
- al-Jawharī, Ismā‘īl ibn Ḥammād, al-ṣṣiḥāḥ fī Taj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-‘Arabīyah, taḥqīq: Aḥmad ‘Abd al-Ghafūr ‘Attār, (t4) , Bayrūt: Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, j5, (1407h / 1987m).
- al-Khālīdī, Dāyil ‘Alī, al-Idārah al-‘Uthmānīyah wa-anzimatehā fī al-Hijāz fī ‘ahd al-Sulṭān ‘Abd al-Ḥamīd al-Thānī (1293-1327h / 1876-1909m) al-Riyād: Dārat al-Malik ‘Abd al-‘Azīz, (1435h / 2014m).
- al-Kurdī, Muḥammad al-Ṭāhir, al-tārīkh al-qawīm li-Makkah wa-Bayt Allāh al-Karīm, (t3) , Makkah al-Mukarramah: Maktabat al-Asadī, (1425h / 2004m).
- Al-Maki, Mohammed Al-Amin, Ottoman services in the two holy mosques and Hajj rituals (in Arabic) , translation: Magda Makhlouf, (Ed1) Cairo: Dar Alafak, (1425 AH / 2004 AD).
- al-Maqrīzī, Aḥmad ibn ‘Alī ibn ‘Abd al-Qādir, Imtā‘ al-asmā‘ bi-mā lil-Nabī min al-aḥwāl wa-al-amwāl wa-al-ḥafadah wa-al-matā‘, taḥqīq: Muḥammad ‘Abd al-Ḥamīd al-Numaysī, (T1) , Bayrūt: Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah, (1420h / 1999M).
- al-Muṭayrī, Salmān ibn Sālim, al-Idārah al-‘Uthmānīyah fī al-Madīnah al-Munawwarah (1281-1327h / 1864-1909m) , (T1) al-Madīnah al-Munawwarah: Markaz Buḥūth wa-dirāsāt al-Madīnah al-Munawwarah, (1435h / 2014m).
- Al-Qaysari, Mohammed Shaker, General Health Conditions in Hejaz in 1307 AH / 1980 AD (in Arabic) , Translated by: Mustafa Mohammed Zahran, Review by Massad Swelim Al-Shaman, (Ed1) Riyadh, King Abdulaziz's Darah, (1437 AH / 2016 AD).
- al-Rūqī, ‘Āyīd ibn Khuzām, al-munsha’āt al-ṭibbīyah fī al-Ḥaramayn al-Sharīfayn khilāl al-‘ahd al-‘Uthmānī dirāsah tārikhiyah wathā’iqīyah, al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Insānīyah, Jāmi‘at al-Kuwayt, Majj 22, ‘A 88 (2004): § § 11-46.
- al-Sahlī, Hīlah ‘Abd al-Rahmān, (2017m) alṭbybāt wālmshghlāt bālmhn al-ṭibbīyah khilāl al-fatrah min al-qarn al-Awwal ḥattā al-qarn al-tāsi‘ al-Hijrī dirāsah muqāranah bayna al-Sharq al-Islāmī wa-al-Gharb al-‘Urubbī, Majallat Kullīyat al-Ādāb, Jāmi‘at al-Mansūrah, ‘A 60, (2017): § § 385-430.
- al-Sharīf, Ḥunayn bint Ṭalāl, wulāt al-Hijāz khilāl al-‘aṣr al-‘Uthmānī fī al-fatrah mā bayna (1287-1334h / 1870-1916m) dirāsah tārikhiyah ḥadārīyah, Risālat mājistūr, Jāmi‘at Umm al-Qurā, Kullīyat al-sharī‘ah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, (1439h / 2018m).
- al-Wathā’iq al-maḥfūzah fī al-arshīf al-‘Uthmānī.
- al-Wathā’iq al-maḥfūzah fī Dārat al-Malik ‘Abd al-‘Azīz.
- Bayt al-māl, Aḥmad Amīn, al-nukhbah al-sanīyah fī al-ḥawādith al-Makkīyah, taḥqīq: Ḥusām ‘Abd al-‘Azīz Makkāwī, (T1) , Makkah al-Mukarramah: Markaz Tārīkh Makkah al-Mukarramah, (1443h / 2022m).
- Ḥannā, Nabīl Ṣubḥī, al-ṭibb al-sha‘bī fī al-Khalīj Asālīb al-‘ilāj al-taqīdī, (T1) , al-Dawḥah: Markaz al-Turāth al-sha‘bī, (1998M).
- Hijāzī, Tharwat al-Sayyid, al-Ḥarf al-yadawīyah fī Makkah al-Mukarramah, (T1) , Jāmi‘at Umm al-Qurā: Markaz Abḥāth al-ḥajj, j2, (1414h).
- Hzāzy, Mahā Muḥammad Aḥmad, al-mar’ah al-Makkīyah fī al-‘aṣr al-‘Abbāsī (132-656h / 750-1258m) dirāsah tārikhiyah ḥadārīyah, Risālat mājistūr, Jāmi‘at Umm al-Qurā, Kullīyat al-sharī‘ah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, (1441h / 2019m).

- Ibn 'Abd al-Barr, Abū 'Umar Yūsuf ibn Allāh ibn Muḥammad, al-Istī'āb fī ma'rifat al-aṣḥāb, taḥqīq: 'Alī Muḥammad al-Bajāwī, (T1), Bayrūt: Dār al-Jīl, (1412h / 1992m).
- Ibn Khaldūn, 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad, al-muqaddimah, (t5), Bayrūt: Dār al-Qalam. (1404h / 1984m).
- 'Īsawī, 'Iṣām Aḥmad, (2020m) al-Khidmāt wa-al-ri'āyah al-ṣiḥḥīyah lil-ḥujjāj fī al-wathā'iq al-Rasmīyah li-idārat al-Miṣrīyah fī al-qarnayn al-tāsi' 'ashar wa-al-'ishrīn al-Milādīyayn dirāsah tārikhīyah wathā'iqīyah, al-Majallah al-Dawliyah li-'Ulūm al-Maktabāt wa-al-Ma'lūmāt, al-Jam'īyah al-Miṣrīyah lil-Maktabāt wa-al-Ma'lūmāt wa-al-Arshīf, mj7, '1 (2020): § § 179-256.
- Jalabī, awlyā, al-Riḥlah al-Ḥijāzīyah, tarjamahā 'an al-Turkīyah, wqddam la-hā: al-Safṣāfi Aḥmad al-Marsā, (T1), al-Qāhirah: Dār al-Āfāq al-'Arabīyah, (D t).
- Maghribī, Muḥammad 'Alī, Malāmiḥ al-ḥayāh al-ijtimā'īyah fī al-Ḥijāz, (t2), Jiddah: Dār al-'Ilm, (1405h / 1985m).
- Mirdād, Muḥammad 'Abd al-Ḥamīd, min Bāb al-Duraybah bi-al-Masjid al-Ḥaram Riḥlat 'Umar ṣuwar lil-ḥayāh al-ijtimā'īyah fī Makkah fī al-qarn al-rābi' 'ashar al-Hijrī, (T1), Makkah al-Mukarramah: Dār Tāshkandī, (1433h / 2012m).
- Nawfal, Nawfal Afandī Ni'mah Allāh, al-Dustūr, murāja'at: Khalīl Afandī al-Khūrī, (D, T), Bayrūt: al-Maṭba'ah al-Sūrīyah, (1301h).
- Rafī', Muḥammad 'Umar, Makkah fī al-qarn al-rābi' 'ashar al-Hijrī, taḥqīq wa-dirāsāt wa-murāja'at: 'Abd al-Wāḥid Burhān Sayf al-Dīn wa-Ḥusām Makkāwī, (T1), Bayrūt: Dār al-Rayyān, (1438h / 2017m).
- Rif'at, Ibrāhīm, Mir'āt al-Ḥaramayn al-rihlāt al-Ḥijāzīyah wa-al-Ḥajj wa-mashā'iruhu al-dīnīyah, (t2), al-Qāhirah: Maktabat al-Thaqāfah al-dīnīyah, (1434h / 2013m).
- Ṣābān, Suhayl, (1429h / 2008M) Mukhaṣṣaṣāt al-qabā'il al-'Arabīyah min wāqī' al-ṣurrah al-'Uthmānīyah li-'ām 1192h / 1778m, Majallat Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, Majj 20, 'A 1 (2008): § § 1-48.
- Ṣābān, Suhayl, al-Mu'jam al-mawsū'ī lil-muṣṭalaḥāt al-'Uthmānīyah al-tārikhīyah, (T1), al-Riyād: Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah, (1421h / 2000M).
- Shāfi'ī, Ḥusayn 'Abd al-'Azīz, al-Arbiṭah fī Makkah al-Mukarramah mundhu al-bidāyāt ḥattā nihāyat al-'aṣr al-Mamlūkī dirāsah tārikhīyah ḥaḍārīyah, (T1), Makkah al-Mukarramah: Mu'assasat al-Furqān lil-Turāth al-Islāmī, (1426h / 2005m).
- Wathā'iq Markaz Buḥūth wa-dirāsāt al-Maḍīnah al-Munawwarah.
- Yildiz, Golden SariQuarantine in Hejaz 1865 AD-1914 AD (in Arabic), Translation: Abdul Razzaq Barakat, (Ed1) Riyadh, King Faisal Center for Research and Islamic Studies, (1422 AH/2000 AD).

المراجع الأجنبية:

- Bāmwk, Shawkat, al-tārikh al-mālī lil-dawlah al-'Uthmānīyah, tarjamat: 'Abd al-Laṭīf al-Ḥāris, (T1), Bayrūt: Dār al-Madār al-Islāmī, (2005m).
- Nawwāb, 'Awāṭif bint Muḥammad, (1436h) namādhij Isḥrāqāt Nisā' Miyāt min al-qarn 9-14h / 16-20m, Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā li-'Ulūm al-sharī'ah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, '65 (2015): § § 303-339.

- Oxenold, William, religion, society and the state in the Arabian Peninsula Hijaz under Ottoman rule (in Arabic) ، Translation: Abdul Rahman Saad Al-Orabi, (Ed1) Jeddah: Scientific Publishing Center, King Abdulaziz University, (1437 AH / 2016 AD).
- Pamuk, Shawkat, The Financial History of the Ottoman Empire (in Arabic) , Translated by: Abdullah Al-Haris, (Ed1) Beirut: Dar Al-Madar Islamic, (2005 AD).
- Rīzfān, byghm, al-ḥajj qabla mi'at sanat al-Riḥlah al-sirriyah lil-dābiṭ al-Rūsī 'Abd al-'Azīz Dawlīshīn ilā Makkah al-Mukarramah 1898-1899m, (t2) , Bayrūt: Dār al-Taqrīb, (1993h / 1413h).
- Ūghlū, Akmal al-Dīn Iḥsān, al-dawlah al-'Uthmāniyah Tārīkh wa-ḥaḍārah, naqalahu ilā al-'Arabīyah: Šālīḥ Sa'dāwī, (T1) , Istanbūl: Markaz al-Abḥāth lil-tārīkh wa-al-Funūn wa-al-Thaqāfah al-Islāmiyah, (1999M).
- Ūnāl, Sa'd al-Dīn 'Uthmān wālrwqy, 'Āyid Khuzām wālsḥryf, Muḥammad 'Alī, dirāsah 'an al-Khidmāt al-šihḥīyah al-muqaddimah lil-ḥujjāj wāl'hāly bi-Makkah al-Mukarramah wa-al-Madīnah al-Munawwarah wa-taṭawwuruhā khilāl al-marāḥil al-tārīkhīyah (min al-qarn al-'āshir al-Hijrī ḥattā bidāyat al-'ahd al-Sa'ūdī) , Markaz Abḥāth al-ḥajj, Qism al-Buḥūth al-ḥaḍāriyah, Jāmi'at Umm al-Qurā, (D, t): § § 3-102.





جامعة المدينة الإسلامية
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الخامس عشر - الجزء الثاني

صفر 1445 هـ - سبتمبر 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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



البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

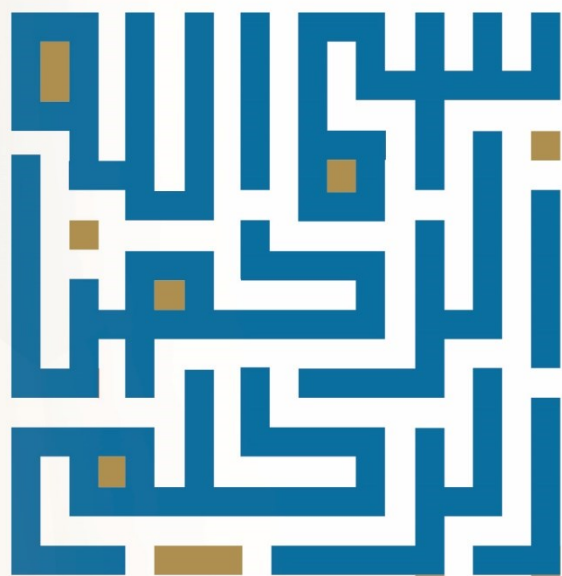




الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار بالإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%).

أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.

لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

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

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

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

المجلة لا تفرض رسوماً للنشر.



الهيئة الاستشارية :

معالي أ.د. : محمد بن عبدالله آل ناجي

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د. : سعيد بن عمر آل عمر

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د. : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د. : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د. : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د. : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د. : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د. : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د. : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د. : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ.د. : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د. : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



فهرس المحتويات : *

الصفحة	عنوان البحث	م
11	واقع استخدام معلمات اللغة العربية لملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية د. رانيه بنت فواز اللهيبي	1
45	برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) وفاعليته في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي د. نوال بنت سلطان الخضر	2
81	العلاقة بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها د. محمد بن أحمد آل مسلط	3
119	دراسة تقويمية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAA) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب د. عائض بن عبد الله آل معيض	4
165	العوامل المؤثرة على نية تبني طلبة المرحلة الثانوية لتقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في التعليم: دراسة في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا د. حامد بن علي مبارك الشهراني	5
195	المرونة النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برامج الاستثمار الأمثل بجامعة شقراء د. محمد بن فهد بن فارع الدلحي	6
231	مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض د. أحمد بن خثيم بن محمد العتيبي	7
277	الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالإفشاء عن الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية من الجنسين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية د. هيفاء بنت شبنان الدوسري	8
319	The effectiveness of applying Augmented Reality technology on learning English vocabulary, and motivating elementary students toward learning from Their Perspectives Dr. Suda Nasser Hamad Shaman	9
339	الأنماط الاجتماعية في مدينة الرياض (1395 - 1351 هـ / 1975 - 1932 م) دراسة تاريخية حضارية د. بندر بن سفر الروقي	10

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



**واقع استخدام معلمات اللغة العربية لملف
الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي
لطالبات المرحلة الثانوية**

**The Reality of the use of Arabic language
teachers of the Digital Achievement File in
Evaluating The linguistic achievement of the
High Stage students**

إعداد

د. رانية بنت فواز اللهيبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بجامعة الباحة

Dr. Raniyah Fawaz Al-luhaybi

Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching
Arabic Language
At Al-Baha University

DOI:10.36046/2162-000-015-011

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي للطالبات، والكشف عن مدى وجود فروق بين المعلمات في تقدير الأهمية ودرجة الاستخدام تُعزى لاختلاف بعض المتغيرات، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من محورين: أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي، ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٨٩) معلمة للغة العربية بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات بمنطقة الباحة. وقد أظهرت النتائج أن أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية كانت بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات، بينما كان استخدامهن له في تقويم التحصيل اللغوي للطالبات بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير المعلمات لأهمية ملف الإنجاز الرقمي واستخدامهن له في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف مؤهلاتهن العلمية، وعدد سنوات خبرتهن في تدريس اللغة العربية. وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية، وإعداد أدلة إرشادية لإكساب معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات إعداد واستخدام ملف الإنجاز الرقمي.

الكلمات المفتاحية: ملف الإنجاز الرقمي، التحصيل، التقويم، اللغة العربية.

Abstract

The study aimed to identify the reality of the use of Arabic language teachers in the secondary stage of the digital achievement file in evaluating the linguistic achievement of students, and to reveal the extent to which there are differences between the teachers in estimating the importance and the degree of use due to the difference in some variables, and the study followed the descriptive survey approach, and the tool was a questionnaire consisting of two axes: the importance of using the digital achievement file in evaluating language achievement, and the degree of using the digital achievement file in evaluating language achievement. The study was applied to a sample of (89) Arabic language teachers in government secondary schools for girls in Al-Baha region. The results showed that the importance of using the digital achievement file in evaluating the language achievement of secondary school students was to a high degree from the teachers' point of view, while their use of it in evaluating the language achievement of students was moderate. The results of the study also found that there were no statistically significant differences in the teachers' assessment of the importance of the digital achievement file and their use of it in evaluating the linguistic achievement of secondary school students due to their different scientific qualifications and the number of years of experience in teaching Arabic. The study recommended designing training programs and preparing guidelines to provide Arabic language teachers at the secondary stage with the skills of preparing and using the digital achievement file.

Keywords: Digital Achievement File, Collection, Evaluation, Arabic Language.

المقدمة

يُعدّ تحسين التعليم وتحقيق جودته أحد أهم الأهداف التربوية في القرن الحادي والعشرين؛ إذ تواجه النظم التعليمية العديد من التحديات التي نتجت عن التطور التكنولوجي وانعكاسه على الفكر التربوي، وما نتج عن ذلك من سعيٍ حثيثٍ لتطوير بيئة التعلم تطوراً شاملاً متكاملًا، محققاً معنى المنهج الحديث الذي يتضمن كافة عناصر البيئة التعليمية البشرية والمادية والمعنوية، وظهر ذلك جلياً في العديد من الإنجازات التي برز منها مشروعات تطوير المقررات الدراسية وتنمية المعلمين، والعمليات المستمرة لتحسين نتائج التعلم.

وقد أدرك التربويون أن أي تطوير أو تحسين نوعي للتعليم لن يكون مجدياً دون أن يكون هناك تطوير وتنوع في أساليب التقويم، ودون التخلص من الأساليب التقليدية أو إضفاء تحسينات وبدائل مناسبة عليها، بما يتفق مع التوجهات والتطورات وأساليب بناء المقررات الجديدة.

وظهر التقويم البديل بأدواته وأساليبه المتعددة كحل مناسب ومدخل مهم لتطوير أساليب التقويم التقليدية، بما يتفق مع متطلبات التطور التربوي، سواء على المستوى الفكري، أو على مستوى المقررات، أو مستوى الأداء التربوي والمعايير الموضوعية لجودة العملية التعليمية بصورة عامة.

ويُعدّ مفهوم التقويم البديل (Alternative Assessment) من المفاهيم الحديثة التي ترتبط مع عدد من المفاهيم الأخرى، والتي أشار إليها علام (٢٠٠٩) وتمثل في: التقويم الحقيقي أو الواقعي أو الأصيل، والتقويم الأدائي، والتقويم بملفات التعلم، وهي جميعها مصطلحات عديدة تشير إلى أساليب تقويم حديثة؛ غير أن مفهوم التقويم البديل يعدّ أكثرها عمومية.

وتتعدد الأساليب والأدوات التي تتبع تقويم تحصيل الطلاب في ضوء التقويم البديل، من أهمها استخدام ملفات الإنجاز الرقمية، وملف الإنجاز الرقمي كما ترى هناء أبو مطلق (٢٠١٢) ليست ملفات لجمع الأعمال التي يقوم بها الطالب، وإنما "حافضة لجميع أفضل الأعمال المتميزة للطلاب وإنجازاته بصيغ مختلفة (صور، نصوص كتابية، عروض تقديمية، فيديو، رسوم بيانية) وتختلف محتوياته حسب الهدف من استخدامه، ويتم التنقل بين هذه المحتويات باستخدام الروابط" ص٢٦، وهي وسيلة لمعرفة مستوى تقدمه، ويمكن قياسها بمعايير تقدير درجات معروفة

سلفاً، وهذه المعايير تشمل أدلة تقدير درجات أو بطاقات ملاحظة أو مقاييس الفئات، ويمكن أن تشمل على تقييمات مبنية على الأداء أو تقارير معملية أو تقارير بحثية.

وذكر عرفان (٢٠٠٤) أن ملفات الإنجاز الرقمية تستخدم في أغراض متعددة، مثل: تقويم أداء المعلم، والطالب، والبرامج التعليمية؛ كما أشارت نادية لطف الله (٢٠٠٦) إلى أن ملفات الإنجاز أصبحت من متطلبات الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم، وتستخدم في تقويم أداء المعلم كاتجاه حديث، كما تُستخدم في تعزيز النمو المهني والتوظيف، وأشهر استخداماتها في مجال تحصيل الطلاب.

ولا شك أن ملف الإنجاز الرقمي كصيغة تقويم حديثة، يُعدّ من أهم أساليب التقويم البديل، وذلك لما يحققه من أهداف وما له من أهمية تنعكس على الطالب والمعلم والعملية التعليمية؛ وفي هذا الصدد ترى هند الغامدي ومها كمال (٢٠١٩) أن استخدام ملفات الإنجاز الرقمية يتيح للطالب ممارسة التقويم الذاتي لأعماله، وتنمي مهارات التفكير العليا لديه، ويحقق للمعلمين دراية أكثر بمستوى الطالب خلال السنوات المختلفة، كما يُعدّ أحد التطبيقات البنائية في التعليم، والتي تؤكد على أن التعلم عملية بنائية ذاتية نشطة يقوم فيها الطالب باكتشاف المعرفة بنفسه. أضف لذلك أن استخدام المعلمين لملفات الإنجاز الرقمية لمتابعة تقدم الطلاب في التحصيل اللغوي على منصة مدرستي خلال أزمة كورونا يمكنهم من بعض المهارات مثل دمج الوسائط والروابط في ملفات التقويم الإلكترونية، وتصميم التغذية الراجعة المباشرة الإلكترونية بعد إجراء التقويم بشكل مستمر.

وبناءً على ما سبق، ومن خلال ما أثبتته دراسات عدة، مثل دراسة السيابي (٢٠٢٢) وهويذة مسعود (٢٠٢٠) وأمل الموسى (٢٠٢٠) وإيناس الحملي (٢٠١٩) والرشيدي (٢٠١٧) وناغي وبانغ وهيو وواه (Ngui, Pang, Hiew & Wah, 2020) وموريالي وزيل تامسن (Morreale, & Zile-Tamsen, 2017) وآذار فلمبان (٢٠١٠) حول أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي وفاعليته في كافة مراحل التعليم، بدءاً من الصفوف الأولية وحتى نهاية مراحل التعليم، يُضاف لهذه الدراسات توصيات العديد من المؤتمرات العلمية التي اهتمت بالتقويم الرقمي بشكل عام و ملف الإنجاز الرقمي بشكل خاص، مثل المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم (٢٠٢٢) المنعقد في الرياض، ومؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس (٢٠٢٢) المنعقد في الشارقة، والمؤتمر العاشر لمركز

البحوث والاستشارات (٢٠٢٠) المنعقد في لندن، حيث تناولت وقائع هذه المؤتمرات العديد من البحوث والندوات التي أظهرت فاعلية التقويم الرقمي وأهميته في تطوير العملية التعليمية في جميع المراحل، وخاصة المرحلة الثانوية.

في ضوء ما سبق، تتضح أهمية ملفات الإنجاز الرقمية كأسلوب تقويم مناسب للمقررات الدراسية في المملكة العربية السعودية، والتي تم بناءها وفق مبادئ التعلم الذاتي وأسس التعلم البنائي والتعاوني، وتحتاج إلى أدوات تقويم تناسب المهارات التي تتضمنها والأسس التي بنيت على أساسها، وهو ما يبرز أهمية الدراسة الحالية التي تأتي استجابة لتوصيات الدراسات والمؤتمرات العلمية، ومواكبة لتوجهات وزارة التعليم لتوظيف ملف الإنجاز الرقمي كمستحدث تقني وكأحد أساليب التقويم البديل لنشاطات الطالبات والمعلمات، وأداة تقويمية فعالة لكثير من جوانب التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعدّ التقويم الرقمي أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وقد ازدادت أهمية امتلاك المعلمات لمهارات التقويم الرقمي في ظل التغيرات المعاصرة والتحول الرقمي والتي تبلورت بقوة خلال التجربة التي مرت بها العملية التعليمية أثناء أزمة انتشار فيروس كورونا الأخيرة، وتحولت المنظومة التعليمية على إثرها إلى منظومة افتراضية تقوم كلياً على تقنيات التعلم الرقمي، فكانت أزمة كورونا أزمة فاعلة في تحقيق التغيير الشامل وخوض تجربة التعلم الافتراضي، يأتي في مقدمتها إدراك معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لأهمية التحول الرقمي ودمج التقنية في جميع جوانب وأركان تعليم اللغة العربية، بما في ذلك تقويم التحصيل اللغوي، الذي ينبغي أن يواكب التطورات ويتخلص من النمطية والأساليب التقليدية، وينتقل إلى أساليب تكاملية شاملة تستفيد من التكنولوجيا الرقمية وتجذب الطالبات وتستثير دافعيتهم للتعلم، وتعالج مشاكلهن التعليمية بطريقة منظمة ودقيقة، وتقدم لهن تغذية راجعة مستمرة.

ويُعدّ ملف الإنجاز الرقمي من أهم هذه الأساليب والأدوات التقويمية الحديثة التي يمكن توظيفها لتطوير تدريس اللغة العربية وتنمية تحصيل الطالبات فيها، كما أن ملف الإنجاز الرقمي بميزاته وخصائصه ومكوناته المتعددة، يُعدّ أداة تحفيزية مهمة للطالبات، وينمّي لديهن المسؤولية عن

التعلم، فضلاً عن كونه سجلاً مميّزاً لرصد إنجازاتها ومشروعاتها اللغوية التي تفخر بها، إضافة إلى أنه يدعم شراكة الأسرة في متابعة أداء الطالبة في تعلم اللغة العربية، ومعرفة نقاط الضعف والقوة، والجهود المبذولة لتحسين تعلمها، كما أنه سجل مرجعي للمعلمات لمتابعة تحسن الطالبات في تعلم اللغة العربية. كما أن سهولة التنقل، والتعديل، وإمكانية تضمينه العديد من الوسائط وأنواع الإنجازات والمعلومات، ودعمه لأساليب واستراتيجيات التعلم النشط، والاستراتيجيات التعليمية المعتمدة على التقنية، تجعله من الأدوات الأكثر مرونة في تقويم التحصيل اللغوي للطالبات، ويسهل توظيفه في العديد من جوانب التعلم وتنمية المهارات اللغوية وحل مشكلاته، وتحقيق النمو اللغوي الشامل للطالبات.

وعلى الرغم من أهمية ملف الإنجاز الرقمي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية، إلا أن دراسات أبو عفانة (٢٠١١)، وآذار فلمبان (٢٠١٠)، والركابي (٢٠١٦) أظهرت أن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لملف الإنجاز كان متوسطاً؛ بينما أكدت نتائج دراسات الرشيدى (٢٠١٧)، وأمل الموسى (٢٠٢٠) أن استخدام ملف الإنجاز الرقمي لدى معلمات اللغة العربية كان مرتفعاً، في ضوء هذا التباين الذي أظهرته الدراسات في درجة استخدام المعلمات لملف الإنجاز الرقمي، يستوجب الاهتمام بملف الإنجاز الرقمي وتدريبهن على متطلبات التعلم الرقمي قبل التحاقهن بالخدمة وأثناء عملهن بالتدريس؛ لتقليل الفجوات في المستوى بينهن، في ضوء ذلك، تستشعر الباحثة أهمية إجراء الدراسة الحالية، والتي تتحدد مشكلتها الأساسية في الكشف عن واقع استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية وأهميته من وجهة نظر المعلمات، وفي ضوء طبيعة المشكلة المحددة أعلاه، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

٢. ما درجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

٤. الكشف عن أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.

٥. تحديد درجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.

٦. الكشف عن الفروق الدالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

أولاً: الأهمية العلمية:

حيث يُعد استخدام ملف الإنجاز الرقمي من الاتجاهات الحديثة في تقويم التحصيل اللغوي، وهو اتجاه يتناسب مع اتجاهات تطوير المقررات الدراسية، ويؤكد على تفعيل التعلم النشط، ويُسهّم في تحديث أساليب التدريس واستراتيجياته، وبذلك فإن أهمية الدراسة تنطلق من أهمية الموضوع، واتجاه الدراسات التربوية نحو الاهتمام به، مما يجعل الدراسة بداية لدراسات أخرى يمكن أن تستخدم التجريب للتوصل لمدى الأثر والفاعلية لاستخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية، وبذلك فإن الدراسة تثرى مكتبة طرق تدريس اللغة العربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في التعرف على أهمية ملف الإنجاز الرقمي في تقويم تحصيل الطالبات اللغوي، وأن يحفزهن ذلك على استخدامه، كما يؤمل أن تستفيد المشرفات التربويات وإدارة التدريب التربوي من نتائج الدراسة حول واقع استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تعزيز الاستخدام الإيجابي، وتنمية اتجاهات المعلمات اللواتي لا يستخدمه نحو استخدامه، وتدريبهن على أساليب إعداد وتوظيف ملف الإنجاز الرقمي في عملية التقويم.

حدود الدراسة:

الحدّ الموضوعي: اقتصر موضوع الدراسة على تحديد واقع استخدام معلمات اللغة العربية لملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية.

الحدّ البشري: طبقت الدراسة على معلمات اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمنطقة الباحة.

الحدّ الزمني: طبقت الدراسة الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

ملف الإنجاز الرقمي Portfolio Digital:

عرّف قطيپ (٢٠١١) ملف الإنجاز الرقمي بأنه: "مجلد أو سجل لتجميع أعمال المعلم والطالب من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين، حيث توظف الوسائط صوراً ثابتة، أو رسوماً بيانية، أو عروضاً تقديمية، ويتم التنقل بمكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية (Links) ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على أسطوانات مدمجة (CD's)" ص ١٤٩.

ويُعرف ملف الإنجاز الرقمي إجرائياً بأنه: ملف خاص بكل طالبة من طالبات المرحلة الثانوية يحتوي أعمالها وإنجازاتها التي تبين جهودها وتقدمها في مقرر الكفايات اللغوية خلال فترات زمنية محددة، يعتمد في عرضها على الوسائط المتعددة (صوت، صورة، فيديو، عروض تقديمية)، بحيث يتمّ التنقل بين محتوياته عن طريق الروابط الإلكترونية، ويمكن قياسه من خلال

معايير معدة مسبقاً، ويأشراف المعلمة وتوجيهها، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على استبانة الدراسة الحالية، وتشمل: أهمية ملف الإنجاز الرقمي، ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي.

التقويم Evaluation:

عزف الشيخ وآخرون (٢٠٠٩) التقويم بأنه: "عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات وأنه ينطوي على أحكام قيمة، ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية ويحقق غرضاً أساسياً وهو تقديم معلومات مهمة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية" ص ١٠.

ويُعرف التقويم إجرائياً بأنه: إصدار الحكم على مدى تحقق أهداف تعليم مقرر اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في سلوك الطالبة، والذي يظهر بوضوح في مستوى نموها العقلي والمهاري والانفعالي وأدائها، وتحديد العقبات التي تعيق هذا النمو والعمل على علاجها وتحديد الإيجابيات وتدعيمها، من خلال توظيف ملف الإنجاز الرقمي كأحد أساليب التقويم البديل.

الإطار النظري

مفهوم ملف الإنجاز الرقمي:

نبعت فكرة التقويم باستخدام ملفات الإنجاز من خلال الاهتمام الذي أبداه علماء النفس التربوي فيما بعد بمفهوم الإنجاز، فبدأ إدخال هذا الأسلوب في المدارس في أواخر القرن العشرين، وانتشر في العديد من المدارس على مستوى العالم، حتى أصبح جزءاً من ثقافة المدارس والجامعات في الوقت الراهن.

ويُعدّ مفهوم ملف الإنجاز الرقمي من المفاهيم الحديثة نسبياً، ومنذ ظهور هذا المفهوم في الميدان التربوي ظهر له مسميات عديدة، ومن هذه المسميات: الحقيبة الوثائقية الرقمية، وحافظة أعمال رقمية، وملف المنتجات الرقمي، وملف التقويم الرقمي، وحافظة تقويم رقمية، وملف الطالب الرقمي.

وتُعرفه عرفته هند الغامدي ومها كمال (٢٠١٩) بأنه: "سجل أو حافظة لحفظ جميع الأعمال المميزة للمعلم من دروس ومشاريع وتمارين، في مقرر دراسي ما، أو مجموعة من المقررات الدراسية. وتتلف مكونات الملف من معلم لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم الملف، ويعتمد

في عرض هذه الأعمال على الوسائط المتعددة من صوت ونص ومقاطع فيديو وصورة ثابتة ورسوم بيانية وعروض تقديمية" ص ١٩٠.

بينما يُعرفه قدرتي وإلهامي (Kadry & El Hami, 2019) بأنه: "حاوية رقمية قادرة على تخزين عناصر مختلفة مثل المحتوى المرئي والسمعي، بما في ذلك النصوص والصور والفيديو والصوت، وهي مصممة خصيصاً لدعم مجموعة متنوعة من العمليات التربوية وأغراض التقييم" p244.

وعرّفه قطيط (٢٠١١) بأنه: "مجلد أو سجل لتجميع أعمال المعلم والطالب من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمرين، حيث توظف الوسائط صوراً ثابتة، أو رسوماً بيانية، أو عروضاً تقديمية، ويتم التنقل بمكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية (Links) ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على اسطوانات مدججة (CD's) ص ١٤٩.

كما عرّفه كل من غلبهار وتنمار (Gulbahar & Tinmaz, 2006) بأنه: "مجموعة من أعمال وانعكاسات الطالب تُظهر نموه على مدار العملية التعليمية، ويتم تخزينها في أشكال إلكترونية" p2.

ويتّضح مما سبق؛ أن ملفات الإنجاز الرقمية هي أحد أشكال التقويم البديل تقوم على التجميع التراكمي المنظم الهادف والمخطط له لنتائج أعمال الطالبات ونشاطاتهن التي تبين جهودها وتقدمها في مقرر الكفايات اللغوية خلال فترات زمنية محددة، يُعتمد في عرضها على الوسائط المتعددة (صوت، صورة، فيديو، عروض تقديمية)، بحيث يتمّ التنقل بين محتوياته عن طريق الروابط الإلكترونية، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على اسطوانات مدججة.

أهمية ملف الإنجاز الرقمي وخصائصه:

تُعدّ ملفات الإنجاز الرقمية أحد مستحدثات التعلم الإلكتروني التي جاءت نتيجة للتقدم الحالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكمن أهمية ملفات الإنجاز الرقمية من خلال ما تقوم به من وظائف في مجال التقويم، وما تقدمه من فوائد وما تنسم به من خصائص أوردتها العديد الأدبيات والدراسات، من بينها دراسة آذار فلمبان (٢٠١٠) ونهى مغازي (٢٠٠٩) والأغا (٢٠٠٥) وتلخص الباحثة جملة ما قدموه من المميزات التي تبرز أهمية ملف الإنجاز الرقمي

بأنه يقيس مجالات متعددة من جوانب تعلم الطلاب، فيمكن من خلاله تقويم نتائج التعلم المعرفي، والمهاري، والوجداني، كما أنه يساعد في الكشف عن المواهب والقدرات الإبداعية لدى الطلاب، ويمكن من خلاله توثيق أفضل أعمال الطالب وجهده ونموه الأكاديمي، ويعد أسلوب من أساليب التقويم والتعلم الأصيل، ويعمل كأداة للتقويم المستمر والتقويم النهائي، حيث أنه يركز على أبعاد متعددة للتقييم بدلاً من بعد واحد كما هو الحال في أدوات التقويم التقليدية، ويساعد في الكشف عن قدرة الطالب على تطبيق المعرفة والأداء العملي والتفكير، ويعد أحد أساليب التقويم الذاتي للطلاب مما يتيح له تأمل أعماله وتقديمه الدراسي، كما أنه ينمي لدى الطالب القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار والإخلاص في العمل، والاهتمام بإتقانه، وينمي استراتيجيات التعلم الذاتي، وتقدير الذات والتفكير حول التفكير، وتنمية مهارات التفكير الواعي والناقد، ومهارات البحث وحل المشكلات.

وأشارت زينب خليفة (٢٠١٦) وذو الفقار (Zulfikar,2016) إلى أن ملف الإنجاز الرقمي ينمي لدى الطلاب مهارات إنتاج وتصميم الوسائط المتعددة، ومهارات العرض والتنظيم، كما أنه يعد وسيلة للتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب وبقية الطلاب في حالة الاشتراك في ملف أو عرض ملفه للآخرين، يسمح للطلاب باختيار الوسائط التي يستخدمها عرض أعماله (نصوص، ورسومات، ومقاطع فيديو، وغيرها من الوسائط)، ويمكنه من تعلم وتطبيق التكنولوجيا المتعلقة بالحاسوب، بالإضافة إلى أنه يدعم التعلم والتقييم مدى الحياة.

ويتضح مما سبق؛ أن الاهتمام بملف الإنجاز الرقمي وتنميته واستخدام الاستراتيجيات التي تدعمه يعد ذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ فهو أداة تحفيزية مهمة للطلبات، كما أنه ينمي لديهن المسؤولية عن التعلم، ومهارات التفكير، ومهارات إنتاج وتصميم الوسائط المتعددة، ويدرنهن على التعاون، ويسهم في إيجاد بيئة تفاعلية بين المعلمة وطلباتها، كما أنه سجل مرجعي للمعلمات لمتابعة تحسن الطالبات في تعلم اللغة العربية، مما يمثل التطور الذي تحتاجه العملية التعليمية في ظل انتشار التعلم الإلكتروني وإتاحة شبكة الإنترنت بصورة واسعة، والحاجة إلى الاستفادة من ذلك في تحسين العملية التعليمية لتواكب التطورات التربوية، والتخلص من النمطية والأساليب التقليدية، والانتقال إلى أساليب تكاملية تستفيد من التكنولوجيا الرقمية لجذب الطالبات واستثارة دافعيتها للتعلم، ومعالجة مشاكلهن التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة.

أنواع ملف الإنجاز الرقمي:

يمكن القول إن هناك عدة صيغ لملفات الإنجاز الرقمية المستخدمة في تقويم الطالب،
وأشارت نادية لطف الله (٢٠٠٦) إلى أن من أهمها:

١. الصيغة التمثيلية Exemplary Folio: مجموعة من الأمثلة تراكمت عبر فترة زمنية تمثل
أحسن الأعمال الممثلة للطالب.

٢. الصيغة العملية Process Folio: يضم أمثلة لعمليات النمو المعرفي لتعليم الطالب.

٣. الصيغة الموحدة: Combined Folio يضم حقيقتين صغيرتين، كل منهما تضم محتويات
مختارة من النوعين السابقين.

٤. صيغة توثيق التقدم Progress Documentation Folio: وتشمل عينات من أعمال
الطالب توضح تقدمه ونموه خلال فترة دراسية معينة، وتهدف لتقديم سجل منظم ومستمر
ومؤشرات متعددة تتعلق بكفاءة الطالب استناداً إلى التقويم الكمي والكيفي لهذه الأعمال.

٥. صيغة التقويم Evaluation Folio: وتشمل عينات من أعمال الطالب يختارها المعلم أو
المسؤولين في المدرسة وفق محكات محددة مسبقاً بغرض التقويم الختامي للطالب في دراسية معينة.
وذكرت سناء أبو دقة (٢٠٠٢) أن هناك ثلاثة أنماط رئيسة لملفات الإنجاز، هي:

١. ملف إنجاز الطالب المجمع Working Portfolio: يشتمل الملف على أعمال الطالب التي
أنجزت خلال عملية التعليم، فهي شبه وعاء يتم به حفظ الأعمال التي يختارها بناء على معيار محدد،
والعنصر الأساسي في إعداد ملف العمل المجمع هو الطالب، وبارشاد المعلم، وهنا يصبح الطالب
أكثر توجهاً لذاته من خلال إنجازه لأعمال حقيقته، وتأمله الذاتي لنوعية العمل الذي تحويه.

٢. ملف إنجاز الطالب للعرض Showcase Portfolio: يهدف هذا الملف إلى تجميع أفضل
أعمال الطالب التي تبين إنجازه وتقديمه، أي هي عرض لأهم أعماله، والغرض من هذا الملف هو
إظهار أعلى مستوى لتحصيل الطالب، وقد تشتمل أفضل رسوماته، أو أبحاثه أو حلوله لمشكلة أو
تلخيصه لموضوع أو إضافة لمعلومات معينة.

٣. ملف إنجاز التقييم Assessment Portfolio: يهدف هذا الملف إلى توثيق تعلم الطالب في نتائج منهجية خاصة، والأعمال الواردة في هذا الملف يجب أن تصمم بطريقة ما لإظهار المعرفة والمهارة الخاصة بهذه النتائج، فهي تستخدم لإظهار الإتقان في أي مجال من مجالات المنهاج.

محتويات ملف الإنجاز الرقمي ومراحل إعدادها:

تختلف محتويات ملف الإنجاز الرقمي من طالب لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم محتوياته، وذكر الحمدي (٢٠١٤) أن الاختلاف بين محتويات ملف الإنجاز الرقمي يعود إلى التطور التقني، والجمهور المستهدف، وفلسفة الشخص والتنظيم. إلا أن هناك اتفاقاً على محتوياته، فقد أشار بولوك وهاوك (Bullock & Hawk, 2001) إلى أن هناك أربعة مكونات رئيسة لا بد من توافرها في ملفات الإنجاز الرقمية، وهي: الهدف المنشود، والجمهور المستهدف، والنواتج والمخرجات، وتأملات الطلاب.

كما أشارت نادية لطف الله (٢٠٠٦) إلى أن ملف الإنجاز الرقمي يجب أن يضم المحتويات التالية بغض النظر عن غرض أو نوع الملف:

١. فلسفة الملف وأهداف التدريس.
 ٢. عينات لعمل المعلم، مثل خطة الدرس وتقييم الطالب.
 ٣. عينات لعمل الطالب مثل قراءته ومذكراته ومشروعاته.
 ٤. عناوين توضح باختصار عمل العينات.
 ٥. تعليقات تعكس وثائق التدريب والتعلم في الملف.
- وأضافت سعاد شاهين (٢٠٠٧) إلى أن محتويات ملف الإنجاز الرقمي تكونت من وسائط إلكترونية تتمثل في المواد الصوتية، ومقاطع الفيديو، والمصورات الكتابية، والعروض التقديمية.
- وأشارت ابتسام تسماح (٢٠٢١) إلى أن هناك مجموعة من الخطوات والمهارات يمكن إتباعها عند تصميم ملف الإنجاز الرقمي وهي كما يلي:
- مهارات التخطيط: وتشمل على تحديد أهداف الملف، مثل تجميع محتوياته وتخزينها وعرضها التي يجب أن يعمل عليها الطلاب.

- مهارات التصميم والإنتاج: وتشمل على البرامج المستخدمة وإدخال الأعمال والمنجزات إلى ملف الإنجاز الرقمي وطريقة التعامل معه وتنظيم محتوياته واستخدامه من أي مكان.
- مهارة النشر والاتصال: وتشمل على كيفية نشر ملف الإنجاز الرقمي عبر الإنترنت ومشاركته مع الآخرين عبر الروابط الإلكترونية.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي أجريت حول ملف الإنجاز الرقمي، سواء أجريت هذه الدراسات حول ملف الإنجاز الرقمي بصورة مستقلة، أو باعتبار ملف الإنجاز الرقمي أحد وسائل التقويم التربوي الحديث، وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات مرتبة تاريخياً من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أجرى شعيب (٢٠٢١) دراسةً هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٣٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ومعلمو معهد تعليم اللغة العربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن استجابات عينة الدراسة حول أهمية استخدام ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي كانت بدرجة كبيرة؛ بينما جاءت درجة الاستخدام متوسطة، وأما المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي معهد تعليم اللغة العربية لملف الإنجاز لتقويم الأداء اللغوي جاءت بدرجة كبيرة جداً.

كما أجرت أمل الموسى (٢٠٢٠) دراسةً هدفت إلى التعرف على واقع استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني ودوره في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (١١٠) معلمة بمراحل التعليم العام بمنطقة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات عينة الدراسة حول دور ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين التعليم جاءت بدرجة كبيرة؛ كما جاءت درجة الاستخدام كبيرة، وأما الصعوبات التي تحول دون تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني في التعليم جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين عملية التعليم تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والدورات التدريبية، وعدم وجود

فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين عملية التعليم تُعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

وهدفت دراسة **إيناس الحملي (٢٠١٩)** إلى التعرف على فاعلية ملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي التجاري، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذات المجموعة الواحدة، وتمثلت الأدوات في اختبار الكتابة الوظيفية ومقياس الاتجاه نحو ملفات الإنجاز الإلكترونية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب إدارة شمال السويس التعليمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية ملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي التجاري ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الوظيفية ومقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة **الرشيدي (٢٠١٧)** إلى التعرف على واقع استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة بمدينة بريدة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٩٥) معلماً ومشرفاً بإدارة تعليم بريدة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن استجابات عينة الدراسة حول أهمية استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة إيجابية وبدرجة عالية؛ كما جاءت درجة الاستخدام عالية، وأما الصعوبات التي تحول دون استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة جاءت بدرجة كبيرة.

وأما دراسة **الركابي (٢٠١٦)** فقد سعت إلى التعرف على واقع استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقويم في محافظة بابل في ضوء الاتجاهات الحديثة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من (١٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣١٥) مدرساً ومدرسة من مدرسي المرحلة الثانوية بمحافظة بابل، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالمرحلة الثانوية لأساليب التقويم التربوي البديل جاءت بدرجة متوسطة، ماعدا أسلوب التقويم القائم على الأداء وتقويم الأقران جاء بدرجة منخفضة.

وأجرى أبو عفانة (٢٠١١) دراسةً هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل (ملف الإنجاز - تقويم الأداء...) في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات في استبانة وبطاقة ملاحظة طبقت على عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة، و (٢٤) مشرفاً ومديراً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تقدم تقويم الأداء في المرتبة الأولى، في حين جاء التقويم باستخدام ملفات الإنجاز في المرتبة الأخيرة بنسبة ٢٠٪ فقط، وجاءت الدرجة الكلية لاستخدام المعلومات للأساليب الحديثة بنسبة (٥٨,٣٪)، مع وجود فروق في الاستخدام بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

كما أجرت آذار فلمبان (٢٠١٠) دراسةً هدفت إلى تحديد أهمية ملف الإنجاز، ودرجة استخدامه، وأبرز الصعوبات التي تحول دون استخدامه في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (١٥٣) معلمة للغة العربية بالمرحلة الابتدائية و (٢١) مشرفة على تعليمها بمدينة مكة المكرمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن استجابات عينة الدراسة حول أهمية استخدام ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي إيجابية بدرجة عالية؛ بينما جاءت درجة الاستخدام متوسطة، وتمثلت أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ ملف الإنجاز في قصور وعي التلميذات، وأولياء الأمور بأهمية ملف الإنجاز، كثرة الأعباء الإدارية على المعلمة، وكثرة نصابها من الحصص، إلى جانب ضعف اقتناع المعلمة بجدوى الملف، وأظهرت النتائج وجود فروق في الصعوبات لصالح المشرفات.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

١. ركزت الدراسات السابقة في مجملها على فعالية وأهمية ملف الإنجاز الرقمي في تقويم أداء المتعلمين.

٢. اتفقت الدراسة الحالية في المنهج والأداة مع دراسة شعيب (٢٠٢١) وأمل الموسى (٢٠٢٠) والرشيدي (٢٠١٧) والركابي (٢٠١٦) وأبو عفانة (٢٠١١) وآذار فلمبان (٢٠١٠)،

بينما اختلفت مع دراسة إيناس الحملي (٢٠١٩) التي اتبعت المنهج شبه التجريبي واستخدام الاختبار ومقياس الاتجاه كأدوات للدراسة.

٣. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطبيقها على مجال اللغة العربية، مع اختلاف الحدود والمرحلة الدراسية لدراسة شعيب (٢٠٢١) والرشيدي (٢٠١٧) وأبو عفانة (٢٠١١) وآذار فلمبان (٢٠١٠)، واتفق العينة والمرحلة الدراسية لدراسة الركابي (٢٠١٦) إلا أنها تختلف في الأبعاد المكانية التي يتم قياسها كما تشمل الدراسة الحالية معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، بينما طبقت دراسة الركابي (٢٠١٦) على جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية بمحافظة بابل.

٤. طبقت الدراسات على مراحل مختلفة؛ مثل: الابتدائية- المتوسطة - الثانوية- الجامعية، مما يدلّ على إمكانية توظيف ملف الإنجاز الرقمي في مراحل التعليم.

٥. لم توجد أي دراسة محلية -حسب علم الباحثة- تناولت واقع استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية وأهميته من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الباحة، وبالتالي يعتبر موضوع الدراسة الحالية من الموضوعات الحديثة التي تسعى إلى تطوير العملية التعليمية، وتستفيد من التوجهات التربوية الحديثة، وتركز على تأهيل معلمة المستقبل، وتدريبها على توظيف المستحدثات التقنية الرقمية في تعليمها للغة العربية مستقبلاً.

٦. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأداة والمنهجية والإطار النظري، وكذلك استفادت منها في المقارنات العلمية لنتائج الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

فيما يلي توضيح الإجراءات المنهجية لتطبيق الدراسة الميدانية، حيث يتم توضيح المنهج المتبع، ومجتمع وعينة الدراسة وطريقة اختيارها وخصائصها، وأداة الدراسة وطرق التأكد من صدقها وثباتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة ومحدودية المجتمع وإمكانية مسحة والوصول لأكثر عدد من أفرادها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات اللغة العربية بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات بمنطقة الباحة، والبالغ عددهن (١١٢) معلمة، وفقاً لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

وقد تم تطبيق أداة الدراسة على جميع المعلمات بأسلوب المسح الشامل، حيث استجاب منهن (٨٩) معلمة بنسبة (٧٩,٥٪) من المجتمع، ويوضح الجدول التالي توزيعهن من حيث متغيري المؤهل وعدد سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة (ن=٨٩)

المؤهل	فئات الخبرة			الإجمالي	
	أقل من ٥ سنوات	من ٥ لأقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	العدد	النسبة
البكالوريوس	٦	١٦	٥٤	٧٦	٨٥,٤٪
الدراسات العليا	٠	٢	١١	١٣	١٤,٦٪
الإجمالي	٦	١٨	٦٥	٨٩	
	٦,٧٤٪	٢٠,٢٢٪	٧٣,٠٣٪		١٠٠٪

يتبين من الجدول أن معظم معلمات العينة كن من الحاصلات على مؤهل البكالوريوس بنسبة (٨٥,٤٪) في مقابل (١٤,٦٪) للحاصلات على الدراسات العليا. كما تبين أن معظمهن من ذوات الخبرة التدريسية التي تبلغ ١٠ سنوات فأكثر بنسبة (٧٣,٠٣٪)، يليهن ذوات الخبرة من ٥ لأقل من ١٠ سنوات بنسبة (٢٠,٢٢٪)، وأخيراً ذوات الخبرة الأقل من ٥ سنوات بنسبة (٦,٧٤٪).

أداة الدراسة:

أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات اللازمة حول أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في اللغة العربية، وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من محورين، يركز أولهما على أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم اللغة العربية، وتكون من (١٩) عبارة،

بينما اهتم المحور الثاني بدرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي من قبل معلمات اللغة العربية، وتكون من (١٥) عبارة، وقد حددت الاستجابات على العبارات من خلال تدرج ليكرت الثلاثي (عالية، متوسطة، منخفضة)، بحيث تنحصر المتوسطات الحسابية للعبارات بين (١ - ٣)، وبذلك يمكن استخدام المعيار التالي في تقدير درجة الأهمية أو الاستخدام:

- تكون الدرجة عالية إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي بين ٢,٣٤ إلى ٣

- تكون الدرجة متوسطة إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤

- تكون الدرجة منخفضة إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي من ١ إلى أقل من ١,٦٧

وقد تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق التالية:

١. الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في الجامعات السعودية والعربية، لإبداء رأيهم في مضمونها ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وتعديل ما يروونه مناسباً، وقد اقترح المحكمون حذف عبارة من المحور الأول الخاصة بالأهمية وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح عدد العبارات (١٨) عبارة، كما تم حذف عبارة من محور واقع الاستخدام، وبذلك أصبح عدد عباراته (١٤) عبارة، واعتُبر ذلك صدقاً ظاهرياً للاستبانة.

٢. الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمة من معلمات اللغة العربية من مجتمع الدراسة (تم استبعادهن عند التطبيق النهائي)؛ حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحورها، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحورين وبعضهما والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات ارتباط العبارات بالمحاور:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها (ن=٢٠)

المحور الأول: أهمية ملف الإنجاز الرقمي							
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	**٠,٧٦١	٥	**٠,٦٢٥	٩	**٠,٨٦٢	١٣	**٠,٧٧١
٢	**٠,٦٧٤	٦	**٠,٥٧٩	١٠	**٠,٧٦٩	١٤	**٠,٦٦٢
٣	**٠,٦٥٣	٧	**٠,٧٠٦	١١	**٠,٨٦٢	١٥	**٠,٨٢٠
٤	**٠,٧٤٣	٨	**٠,٨٨٨	١٢	**٠,٧٩٥	١٦	**٠,٩١١
المحور الثاني: درجة توظيف ملف الإنجاز الرقمي							
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	**٠,٦١١	٤	**٠,٧٩٧	٧	**٠,٨٦١	١٠	**٠,٧٩٢
٢	**٠,٨٥٧	٥	**٠,٨٢٢	٨	**٠,٨١٣	١١	**٠,٦٢٨
٣	**٠,٨٣٣	٦	**٠,٧٥٤	٩	**٠,٨٤٢	١٢	**٠,٧٣٦

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) قيمة معامل الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

$$= ٠,٥٣٧$$

تشير نتائج الجدول (٢) أن عبارات محور أهمية ملف الإنجاز الرقمي ترتبط مع الدرجة الكلية للمحور بمعاملات تتراوح قيمها بين (٠,٥٧٩-٠,٩١١)، كما ترتبط عبارات محور درجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي مع الدرجة الكلية للمحور بمعاملات تتراوح قيمها بين (٠,٦١١-٠,٨٦١)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين المحورين وبعضهما والاستبانة بشكل عام، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المحورين وبعضهما والاستبانة بشكل عام (ن=٢٠)

المحاور	أهمية ملف الإنجاز الرقمي	درجة توظيف ملف الإنجاز الرقمي	الارتباط الكلي
أهمية ملف الإنجاز الرقمي	١	**٠,٩٢٨	**٠,٩٨١
درجة توظيف ملف الإنجاز الرقمي	**٠,٩٢٨	١	**٠,٩٨٢

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) قيمة معامل الارتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠١) = ٠,٥٣٧

يتبين من الجدول (٣) أن المحورين يرتبطان معاً بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بلغت قيمته (٠,٩٢٨)، كما يرتبط المحوران بالدرجة الكلية بمعاملات ارتباط بلغت قيمتها (٠,٩٨١ ؛ ٠,٩٨٢)، وهي قيم دالة إحصائياً أيضاً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو ما يُعد مؤشراً على اتساق الاستبانة داخلياً.

٣. ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة Cronbach's alpha والتجزئة النصفية Split-Half مع التصحيح بمعادلة Spearman-Brown، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات.

جدول (٤) معاملات ثبات الاستبانة بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

م	المحاور	عدد العبارات	ثبات كرونباخ ألفا	ثبات التجزئة النصفية
١	أهمية ملف الإنجاز الرقمي	١٨	٠,٩٠٢	٠,٩٠٧
٢	درجة توظيف ملف الإنجاز الرقمي	١٤	٠,٩٠٤	٠,٩٠٩
	الثبات الكلي	٤٢	٠,٩١٤	٠,٩٠١

يتبين من الجدول (٤) أن معاملات الثبات لمحوري الاستبانة تراوحت بين (٠,٩٠٢) - (٠,٩٠٩) بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، كما بلغ الثبات الكلي للاستبانة بالطريقتين (٠,٩١٤ ؛ ٠,٩٠١)، وتشير هذه المعاملات إلى ثبات نتائج الاستبانة عند إعادة تطبيقها على معلمات مجتمع الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات إحصائياً بمن خلال برنامج (spss) حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية لتحديد أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقييم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية، كما تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة، واختبار مان وتني (Mann Whitney U) للكشف عن الفروق تبعاً لاختلاف المؤهل.

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على: ما أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور أهمية ملف الإنجاز الرقمي، وتحديد درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور أهمية ملف الإنجاز الرقمي مرتبة تنازلياً (ن=٨٩)

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٧	يخفف من قلق الاختبار.	١	٢,٦٩	٠,٥٢٤	عالية
١٣	يتيح فرص متنوعة للتعلم الذاتي.	٢	٢,٦٦	٠,٥٢٨	عالية
١	يحقق أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.	٣	٢,٦٣	٠,٤٨٩	عالية
١٦	يساعد على النمو اللغوي الشامل والمتكامل لدى الطالبة.	٤	٢,٥٩	٠,٥٨٠	عالية
٩	يوظف المعرفة لحل المشكلات.	٥	٢,٥٦	٠,٥٨٣	عالية
٨	يوجه الطالبات نحو استخدام أنواع التفكير المختلفة (ناقد، إبداعي، تأملي... إلخ).	٦	٢,٥٥	٠,٥٤٤	عالية
١٥	ينمي المهارات التكنولوجية لدى الطالبة.	٧	٢,٥٤	٠,٥٨٥	عالية
١٤	يسهل للطالبات التنقل بين محتوياته.	٨	٢,٥٣	٠,٥٤٣	عالية
١٨	يساعد على وضع أهداف مستقبلية لزيادة تحصيلها.	٩	٢,٥٢	٠,٥٨٥	عالية
١٠	يشجع على جمع المعلومات؛ باستخدام التقنيات الحديثة.	١٠	٢,٥١	٠,٥٨٦	عالية
٣	يوظف الأفكار المقروءة كتابياً.	١١	٢,٥٠	٠,٦٢٤	عالية
٢	يساعد في اكتساب المهارات اللغوية.	١٢	٢,٤٩	٠,٥٨٦	عالية
٦	يطور طرق وأساليب تدريس اللغة العربية.	١٣	٢,٤٧	٠,٥٨٦	عالية
١١	يدعم العمل التعاوني.	١٤	٢,٤٥	٠,٥٨٦	عالية

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	يدرب على استنتاج الأفكار الرئيسية.	١٥	٢,٤٣	٠,٦٢٣	عالية
٥	يكشف عن قدرات الطالبات المهارية.	١٦	٢,٤٢	٠,٥٨٤	عالية
٧	يقوم الأداء بشكل مستمر.	١٧	٢,٤٠	٠,٦٢٢	عالية
١٢	يقدم تغذية مباشرة للطالبة.	١٨	٢,٣٧	٠,٦٢٣	عالية
	الدرجة الكلية للمحور		٢,٥١	٠,٤٥٣	عالية

يتضح من الجدول (٥) أن تقدير المعلمات لأهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقييم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية كان بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور الأهمية (٢,٥١) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٤٥٣)، كما ظهرت جميع العبارات بدرجة عالية وبتوسطات تدرجت بين (٢,٣٧-٢,٦٩).

وتعزو الباحثة درجة الأهمية العالية لاستخدام ملف الإنجاز الرقمي لعدة أسباب، يأتي في مقدمتها إدراك معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لأهمية التحول الرقمي ودمج التقنية في جميع جوانب وأركان تعليم اللغة العربية، بما في ذلك تقوم التحصيل اللغوي، الذي ينبغي أن يواكب التطورات ويتخلص من النمطية والأساليب التقليدية، وينتقل إلى أساليب تكاملية شاملة تستفيد من التكنولوجيا الرقمية وتجذب الطالبات وتستثير دافعيتهن للتعلم، وتعالج مشاكلهن التعليمية بطريقة منظمة ودقيقة، وتقدم لهن تغذية راجعة مستمرة، ويُعدّ ملف الإنجاز الرقمي من أهم هذه الأساليب والأدوات التقييمية الحديثة التي يمكن توظيفها لتطوير تدريس اللغة العربية وتنمية تحصيل الطالبات فيها. يضاف لما سبق، أن ملف الإنجاز الرقمي بمميزاته وخصائصه ومكوناته المتعددة، يُعدّ أداة تحفيزية مهمة للطالبات، كما أنه ينمي لديهن المسؤولية عن التعلم، فضلاً عن كونه سجلاً مميّزاً لرصد إنجازاتها ومشروعاتها اللغوية التي تفخر بها، إضافة إلى أنه يدعم شراكة الأسرة في متابعة أداء الطالبة في تعلم اللغة العربية، ومعرفة نقاط الضعف والقوة، والجهود المبذولة لتحسين تعلمها، كما أنه سجل مرجعي للمعلمات لمتابعة تحسن الطالبات في تعلم اللغة العربية. كما أن سهولة النقل، والتعديل، وإمكانية تضمينه العديد من الوسائط وأنواع الإنجازات والمعلومات، ودعمه لأساليب واستراتيجيات التعلم النشط، والاستراتيجيات التعليمية المعتمدة على التقنية، تجعله من

الأدوات الأكثر مرونة في تقويم التحصيل اللغوي للطالبات، ويسهل توظيفه في العديد من جوانب التعلم وتنمية المهارات اللغوية وحل مشكلاته، وتحقيق النمو اللغوي الشامل للطالبات. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (شعيب، ٢٠٢١؛ وأمل الموسى، ٢٠٢٠؛ والرشيدي، ٢٠١٧؛ آذار فلمبان، ٢٠١٠) التي أظهرت أن أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم الطلاب والطالبات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كانت عالية أو عالية جداً؛ كما تتفق مع نتائج دراسة إيناس الحملي (٢٠١٩) التي أكدت على أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي وفاعليته في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: ما درجة استخدام المعلمات لملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي، وتحديد درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي مرتبة تنازلياً

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أعرّف الطالبات بمفهوم التقويم باستخدام ملف الإنجاز الرقمي.	١	٢,٢٢	٠,٥٦٦	متوسطة
٨	أحرص على تضمين ملف الإنجاز الرقمي كل ما يخص المهارات اللغوية (الكتابة، القراءة، الاستماع، التحدث).	٢	٢,١٧	٠,٦٠١	متوسطة
٩	أشرح طرق الإخراج الفني المناسبة لملف الإنجاز الرقمي.	٣	٢,١١	٠,٥٩٨	متوسطة
١٢	أعزز عمل الطالبات اللواتي ينظمن ملفاتهن الرقمية وفق الخطوات المحددة.	٤	٢,١٠	٠,٥١٨	متوسطة
١٠	أستخدم ملف الإنجاز الرقمي في تقويم الأداء اللغوي.	٥	٢,٠٩	٠,٥٦٦	متوسطة
٤	أشرح الإجراءات المناسبة لإعداد ملف الإنجاز الرقمي.	٦	٢,٠٧	٠,٥٢٠	متوسطة

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	أحدد مسبقاً الهدف من ملف الإنجاز الرقمي.	٧	٢,٠٥	٠,٦٤٠	متوسطة
٢	أعرّف الطالبات بألية تنظيم محتوى ملف الإنجاز الرقمي.	٨	٢,٠٢	٠,٦٠٥	متوسطة
٧	أحرص على شمول ملف الإنجاز الرقمي مختلف مجالات التعلم (المعرفي، المهاري، الوجداني).	٩	٢,٠٠	٠,٦٢٦	متوسطة
١١	أستخدم ملف الإنجاز الرقمي كأداة مساعدة لتقديم التغذية الراجعة (كشف نقاط القوة والضعف).	١٠	١,٩٧	٠,٦٤٢	متوسطة
١٤	أوجه الطالبات نحو تنفيذ أنشطة ابداعية تميز ملفات انجازهم الرقمية.	١١	١,٩٢	٠,٦٠٥	متوسطة
٥	أحدد محكات الحكم على محتويات ملف الإنجاز الرقمي بمشاركة الطالبات.	١٢	١,٦٤	٠,٥٤٩	منخفضة
١٣	أكلف الطالبات لجمع المعلومات اللغوية من مصادر تقنية متعددة.	١٣	١,٦٠	٠,٦٠٤	منخفضة
٦	أضع معايير خاصة لبناء ملف الإنجاز الرقمي؛ بحيث تتناسب مع مهارات اللغة العربية المستهدفة.	١٤	١,٥٦	٠,٥٦٣	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور			١,٩٦	٠,٤٧٣	متوسطة

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن استخدام المعلمات لملف الإنجاز الرقمي في تقييم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (١,٩٦) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٤٧٣)، كما تدرجت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (١,٥٦-٢,٢٢) وتقع في مدى الدرجات المتوسطة والمنخفضة، حيث ظهرت (١١) عبارة بدرجة متوسطة، و (٣) عبارات بدرجة منخفضة.

وتعزو الباحثة الدرجة الكلية المتوسطة لدرجة استخدام المعلمات لملف الإنجاز الرقمي في تقييم التحصيل اللغوي إلى قلة تدريب المعلمات على كيفية توظيف ملف الإنجاز الرقمي في تقييم التحصيل، لذلك تفتقد بعض المعلمات المهارات اللازمة لذلك، فضلاً عن أسباب أخرى بعضها

يتعلق بالمعلمات أيضاً، مثل تخوف بعض المعلمات من هدر الطالبات لوقتهن على الأجهزة الرقمية خلال استخدام ملفات الانجاز، خاصة أن استخدامها يكون بصورة مستمرة. كما أن ضعف مهارات بعض المعلمات في استخدام الأجهزة والتقنيات الرقمية وشبكة الإنترنت قد يكون سبباً في ذلك، يُضاف لذلك بعض الأسباب المتعلقة بالبيئة التعليمية، مثل عدم جاهزية الفصول والمدارس، وعدم توفر الأجهزة والتقنيات التعليمية، وضعف شبكة الإنترنت أو عدم توفرها، وضعف تحفيز المعلمات على توظيف ملفات الإنجاز الرقمية من قبل المشرفات التربويات ومديرات المدارس، وعدم وجود معايير خاصة وأدلة إرشادية لتدريب المعلمات على بناء ملف الإنجاز الرقمي، وقلة دعم محتوى ونشاطات التعلم في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستخدامها. وأخيراً، فإن استخدام ملف الإنجاز الرقمي يتطلب تدريب الطالبات على العديد من المهارات الرقمية، وأن تمتلك الأجهزة المناسبة وشبكة الإنترنت في بيئتها ليتاح لهن استخدامه، وهي متطلبات قد لا تتوفر لجميع الطالبات، مما يُعد تحدياً للمعلمات عند توظيف ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (شعيب، ٢٠٢١؛ آدار فلمبان، ٢٠١٠) التي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لملف الإنجاز الرقمي كان متوسطاً، بينما تختلف مع نتائج دراستي (أمل الموسى، ٢٠٢٠؛ الرشيدى، ٢٠١٧) اللتين أظهرتا أن استخدام المعلمات لملف الإنجاز الرقمي في عملية التعليم كان بدرجة كبيرة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية؟ تم استخدام اختبار Mann-Whitney للكشف عن الفروق تبعاً لاختلاف المؤهل، واختبار Kruskal Wallis للكشف عن الفروق تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وفيما يلي توضيح النتائج:

أولاً: الفروق تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي:

جدول (٧) نتائج اختبار مان وتني Mann-Whitney للفروق بين استجابات العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	Wilcoxon W	Mann- Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المؤهل	الحدود
٠,٣٨٨ غير دالة	٠,٨٦٣-	٥١١,٥	٤٢٠,٥	٣٤٩٣,٥	٤٥,٩٧	٧٦	بكالوريوس	الأهمية
				٥١١,٥	٣٩,٣٥	١٣	دراسات عليا	
٠,٣٦٦ غير دالة	٠,٩٠٤-	٥٠٩,٠	٤١٨,٠	٣٤٩٦,٠	٤٦,٠٠	٧٦	بكالوريوس	الاستخدام
				٥٠٩,٠	٣٩,١٥	١٣	دراسات عليا	

تشير نتائج الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث بلغت قيم Z (-٠,٨٦٣؛ -٠,٩٠٤) بمستويات دلالة أكبر من (٠,٠٥) بلغت قيمتها (٠,٣٨٨؛ ٠,٣٦٦)، وقد يرجع سبب عدم وجود فروق دالة إلى أن برامج الدراسات العليا لم تضيف معرفة أو مهارات أو تؤثر في مستوى توجه معلمات اللغة العربية نحو أهمية واستخدام ملف الإنجاز اللغوي، ولعل ذلك ناتج من عدم وجود مقررات أو تطبيقات عملية تتعلق بتنمية مهارات المعلمات في استخدامه.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة آذار فلمبان (٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية ملف الإنجاز تُعزى لاختلاف المؤهل، بينما تختلف مع نتائج دراستي (أمل الموسى، ٢٠٢٠؛ وآذار فلمبان، ٢٠١٠) اللتين أظهرتا وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام ملف الإنجاز للمؤهل الأعلى من بكالوريوس.

ثانياً: الفروق تبعاً لاختلاف عد سنوات الخبرة:

جدول (٨) نتائج اختبار Kruskal-Wallis للفروق في أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كاي تربيع	متوسط الرتب	العدد	فئات الخبرة	الخو
٠,٩٨٦ غير دالة	٢	٠,٠٢٨	٤٣,٥٠	٦	أقل من ٥ سنوات	الأهمية
			٤٤,٦٩	١٨	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	
			٤٥,٢٢	٦٥	من ١٠ سنوات فأكثر	
٠,٩٦٦ غير دالة	٢	٠,٠٦٩	٤٣,١٧	٦	أقل من ٥ سنوات	الاستخدام
			٤٦,١١	١٨	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	
			٤٤,٨٦	٦٥	من ١٠ سنوات فأكثر	

تشير نتائج الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية ودرجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية، حيث بلغت قيم كاي تربيع (٠,٠٢٨ ؛ ٠,٠٦٩) بمستويات دلالة أكبر من (٠,٠٥) بلغت قيمتها (٠,٩٨٦ ؛ ٠,٩٦٦). وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الخبرة، إلى أن المعلمات على اختلاف سنوات خبرتهن التدريسية يدركن أهمية استخدام ملف الإنجاز الرقمي نتيجة التوجهات الكبيرة نحو التعلم الإلكترونية التي سادت المملكة والعالم منذ أزمة كورونا، وانعكست بطريقة إيجابية على توجهات المعلمين والمعلمات نحو توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. كما أن عدم وجود فروق في درجة استخدامهن لملف الإنجاز الرقمي وفقاً لاختلاف سنوات خبرتهن قد يرجع إلى أن العوامل والمعوقات المؤثرة على استخدامهن له هي نفسها لجميع المعلمات على اختلاف عدد سنوات خبرتهن في التدريس.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة آذار فلمبان (٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية ملف الإنجاز تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة أمل الموسى (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام ملف الإنجاز تُعزى لاختلاف عدد

سنوات الخبرة، بينما تختلف مع دراسة آذار فلمبان (٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق حول درجة استخدام ملف الإنجاز لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن (١٥ سنة فأكثر)، واللاتي خبرتهن من (١٠ إلى أقل من ١٥ سنة)، واللاتي خبرتهن من (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات).

الاستنتاجات:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. ترى معلمات اللغة العربية أن استخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية مهماً بدرجة عالية.
٢. تستخدم معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في تقدير المعلمات لأهمية ملف الإنجاز الرقمي واستخدامهن له في تقويم التحصيل اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف مؤهلاتهن العلمية، وعدد سنوات خبرتهن في تدريس اللغة العربية.

التوصيات:

يمكن تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل لها، ومن ذلك:

١. توجيه إدارات التدريب التربوي إلى تصميم برامج تدريبية تطبيقية لتنمية وإكساب مهارات إعداد وتوظيف ملف الإنجاز الرقمي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، على أن تُبنى هذه البرامج في ضوء قياس علمي لاحتياجاتهن التدريبية المتعلقة بهذا الجانب، وتركز على التطبيق العملي.
٢. تصميم حقيبة تدريبية تفاعلية ذاتية، وإتاحتها للمعلمات على شبكة الإنترنت، أو عبر وسائط الحفظ الرقمي، ليتمكنن من تنمية مهارتهن المتعلقة باستخدام ملف الإنجاز الرقمي، وتقديم حلول للمشكلات التي تواجه استخدامه، مع إتاحة تحديث مستمر لمحتواها، وإضافة حلول جديدة للمشكلات، ومهارات جديدة وفقاً للتطورات التي يتم إدخالها على تصميم ملف الإنجاز الرقمي.

٣. إعداد دليل إرشادي لمعلمات اللغة العربية لتسهيل استخدامهن لملف الإنجاز الرقمي، على أن يتضمن المعايير اللازمة لملف الإنجاز، وخطوات تصميمه، ومواصفاته، وإخراجه، ومجالات استخدامه، وكل ما تحتاجه المعلمات لإعداد واستخدام ملف الإنجاز الرقمي.

٤. تطوير مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتدعم استخدام ملف الإنجاز الرقمي بصورة أوسع، وزيادة عدد الأنشطة التعليمية الداعمة لهذا الجانب.

٥. تضمين استخدام ملف الإنجاز الرقمي في بطاقات تقييم أداء المعلمات، ليكون ذلك محفزاً لهن ودافعاً لتوظيفه في تقويم التحصيل اللغوي.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات التي تثرى موضوع الدراسة، وفيما يلي بعض العناوين المقترحة:

١. معوقات استخدام معلمات اللغة العربية لملف الإنجاز الرقمية في تقويم تحصيل طالبات المرحلة الثانوية وسبل التغلب عليها.
٢. برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لإكساب معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مهارات إعداد واستخدام ملف الإنجاز الرقمي.
٣. دليل إرشادي تطبيقي مقترح لاستخدام ملف الإنجاز الرقمي في تقويم التحصيل اللغوي لطلبة المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو دقة، سناء. (٢٠٠٢). التقييم الصفي باستخدام حقيبة العمل. غزة: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- أبو عفانة، محمد عطية. (٢٠١١) واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقييم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية - الجامعة.
- أبو مطلق، هناء خليل. (٢٠١٢). فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الأغا، عبدالمعطي رمضان. (٢٠٠٥). حقائب العمل مدخل من مداخل التقييم المعاصرة. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٣ (١)، ١٢٤-١٣٨.
- تمساح، ابتسام علي. (٢٠٢١). مقرر تفاعلي مقترح في طرق تدريس العلوم لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني وتصميم الإنجاز الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٩١، ٦٢٤-٥٦٤.
- الحلمي، إيناس علي. (٢٠١٩). فاعلية ملفات الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي التجاري. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ١ (٤٣)، ٢٤٢-٢٩٢.
- خليفة، زينب محمد. (٢٠١٦). ملفات الإنجاز الإلكتروني وتحسين العملية التعليمية. "E" Portfolio: الجزء الثاني "ملف إنجاز الطالب وأساليب التقييم". دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، كلية التربية، (٣٣)، ٦١٦-٦٢٥.
- الرشيد، عيسى صنت. (٢٠١٧). واقع استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة بمدينة بريدة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، (١٨)، ٢٣٥-٢٧٧.
- الركابي، عباس حمزة. (٢٠١٦). واقع استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأساليب التقييم في مدارس محافظة بابل في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة دراسات تربوية بمركز البحوث بالعراق، ٩ (٣٣)، ١٩١-٢٠٦.
- السياني، علي عبدالعزيز. (٢٠٢٢). واقع استخدام التقييم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والطلاب. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٣٣)، ٢٢-٤١.
- شاهين، سعاد أحمد. (٢٠٠٧). أثر التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي على تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني - E Portfolio لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٧ (١)، ٣-٣٩.
- شعيب، أبو بكر. (٢٠٢١). استخدام معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لملف الإنجاز في تقييم الأداء اللغوي: دراسة وصفية تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس، (٢٣١)، ١٥-٥٦.
- الشيخ، تاج السر؛ أخرس، نائل محمد؛ عبدالمجيد، بثينة أحمد. (٢٠٠٩). القياس والتقييم التربوي. الرياض: مكتبة الرشد.
- عرفان، خالد محمود. (٢٠٠٤). التقييم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا. ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩). التقييم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر التربوي.

الغامدي، هند عبدالله؛ كمال، مها محمد. (٢٠١٩). أثر بيئة إلكترونية على تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني لدى معلمات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس، (٢٠٨)، ١٨٥ - ٢٠٧.

فلمبان، آذار جميل. (٢٠١٠). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى. قطيف، غسان يوسف. (٢٠١١). حوسبة التدريس. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

لطف الله، نادية سمعان. (٢٠٠٦). أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق، ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده. المؤتمر العلمي العاشر - التربية العلمية- تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية بجامعة عين شمس، ٢، ٥٩٥ - ٦٤٠.

المحمدي، عبدالله غانم. (٢٠١٤). فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني (E-Portfolio) في اكتساب بعض المفاهيم العلمية المقررة في مادة الأحياء لطلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة طيبة.

مركز لندن للبحوث والاستشارات. (٢٠٢٠، سبتمبر، ٢٧-٢٩). توصيات المؤتمر العاشر "التعليم في الوطن العربي تحديات الحاضر واستشراف المستقبل". المنعقد عن بُعد عبر المنصة الافتراضية للمؤتمر، لندن، الرابط <https://cutt.us/Rib5l> مسعود، هويدة مصطفى. (٢٠٢٠). استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين الممارسات التدريسية التأملية وكفاءة الذات لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ١ (٧٦)، ١-٣٥.

مغازي، نهي سعدي أحمد. (٢٠٠٩). أثر استخدام البورتفوليو كأداة للتقويم البديل على تحقيق أهداف تدريس مادة خدمة الجماعة: دراسة مطبقة على طلاب الفرقة الثالثة. المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة)، ٣، ١٤٩٠ - ١٥٧٠.

مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بالشارقة. (٢٠٢٢، يناير، ٢٢-٢٣). "تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: المتطلبات، والفرص والتحديات". المنعقد عن بعد، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم. (٢٠٢٢، مايو، ٨-١١). "التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات". المنعقد في مركز الرياض الدولي للمؤتمرات والمعارض.

الموسى، أمل عبدالرحمن. (٢٠٢٠). واقع استخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني ودوره في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمات. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، (٤٠)، ١ - ٤٠.

ترجمة المراجع العربية:

Abu- Mutlaq, Hana Khalil. (2012). The effectiveness of Using E-Portfolio to develop some teaching competencies among female student teachers at the faculty of education at Al-Aqsa University in Gaza.] Unpublished master's thesis [, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Abu-Afana, Mohamed Attia. (2011). The reality of arabic teachers' use of evaluation methods in the primary stage in nrwa schools in the gaza strip in the light of contemporary trends]. Unpublished master's thesis [, Faculty of Education, Islamic University.

Abu-Daqq, Sana. (2002). Formative assessment by using working package. Gaza: Al Qattan Center for Educational Research and Development.

- Al-Agha, Abdul Muti Ramadan. (2005). Working packages are one of the ontemporary assessment's ways. Journal of the Islamic University Gaza, Human Studies Series, 13 (1) , 124-138.
- Al-Ghamdi, Hind Abdullah & Kamal, Maha Mohamed. (2019). The impact of an electronic environment for developing the skills of designing and producing E Portfolio for middle school teachers. Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, (208) , 185-207.
- Al-Hamli, Enas Ali. (2019). The effectiveness of using E-Portfolio for developing fundamental writing skills and the attitude towards it among second year commercial high school students. Journal of the College of Education in Ismailia, 1 (43) , 242-292.
- Allam, Salahuddin Mahmoud. (2009). Alternative educational assessment its theoretical and methodological foundations and its field applications. Cairo: Dar Al-Fikr Educational.
- Al-Mohammadi, Abdullah Ghanem. (2014). The effectiveness of the electronic portfolio (E-Portfolio) in acquiring some scientific concepts established in biology for second year secondary students in Madinah. [Unpublished master's thesis] , Faculty of Education, Taibah University.
- Al-Mousa, Amal Abdel-Rahman. (2020). The reality of E Portfolio and its role in improving the educational process from the teachers' point of view. The Comprehensive, Multi-Knowledge Electronic Journal for the Publication of Scientific and Educational Research, (40) , 1-40.
- Al-Rashidi, Issa Sunt. (2017). The reality of using the achievement file in developing the linguistic performance skills of sixth-grade students in Lughati al-Jamila in Buraidah. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, (18) , 235-277.
- Al-Rikabi, Abbas Hamza. (2016). The reality of the Arabic language teachers' use of evaluation methods in the schools of Babylon Governorate in the light of modern trends. Journal of Educational Studies at the Research Center in Iraq, 9 (33) , 191-206.
- Al-Sheikh, Taj Al-Sir & Akhras, Nael Mohamed & Abdul Majeed, Buthaina Ahmed. (2009). Educational measurement and evaluation. Riyadh: Al-Rushd Library.
- Al-Siyafi, Ali Abdulaziz. (2022). The reality of using E-Portfolio in the high stage in Al-Ahsa Governorate in light of the Corona pandemic from the point of view of teachers and students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6 (33) , 22-41.
- Flemban, Azar Jamil. (2010). The reality of Arabic language teachers using Portfolio for evaluating the linguistic performance of sixth grade female students in Makkah Al-Mukarramah.] Unpublished master's thesis [,Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- International Education Conference and Exhibition. (2022, May, 8-11). Education in the Face of Crisis: Opportunities and Challenges. Held at the Riyadh International Convention and Exhibition Center.
- Irfan, Khaled Mahmoud. (2004). The comprehensive Portfolio its using obstacles our schools. 1st edition, Cairo: World of Books.
- Khalifa, Zainab Muhammad. (2016). E-Portfolio and improving the educational process. E Portfolio: Part Two: Student' Portfolio and Evaluation Methods. Studies in university education, Ain Shams University, Faculty of Education, (33) , 616-625.
- Kotait, Ghassan Youssef. (2011). Teaching computerization. Amman: Dar Al Thaqafa for publishing and distribution.
- London Center for Research and Consulting. (2020, Sept, 27-29). Recommendations of the Tenth Conference "Education in the Arab World: Challenges of the Present and Foreseeing the Future". Held remotely via the virtual platform of the conference, London, link <https://cutt.us/Rib51>.
- Lutf Allah, Nadia Semaan. (2006). The impact of the use of authentic assessment in the structure of knowledge and development of deep understanding and self-concept of the science teacher

- during its preparation. The Tenth Scientific Conference - Scientific Education - Challenges of the Present and Visions of the Future, The Egyptian Society, Ain Shams University, 2, 595-640.
- Maghazi, Noha Saadi Ahmed. (2009). The impact of using Portfolio as a tool for alternative assessment on achieving the objectives of teaching community service: a study applied to third-year students. The Twenty-Second International Scientific Conference on Social Work (Social Service and Improving the Quality of Life) , 3, 1490-1570.
- Masoud, Huwaida Mustafa. (2020). The use of E- Portfolio in improving reflective teaching practices and self-efficacy among English pre-service teachers. Sohag University Educational Journal, 1 (76) , 1-35.
- Shaheen, Souad Ahmed. (2007). The impact of academic specialization and cognitive style on the design and production of E Portfolio for pre-service teachers at the College of Education. Journal of the Egyptian Society for Educational Technology, 17 (1) , 3-39.
- Shuaib, Abu Bakr. (2021). Teachers of the Arabic Language Teaching Institute at the Islamic University of Madinah using the achievement file in evaluating linguistic performance: a descriptive analytical study. Journal of Reading and Knowledge at Ain Shams University, (231) , 15-56.
- The Fifth International Arabic Language Conference in Sharjah (2022, January 22-23). Teaching and learning the Arabic language, looking towards the future: "Requirements, opportunities and challenges." Held remotely, Sharjah, the Educational Center for the Arabic Language for the Gulf States.
- Timsah, Ibtisam Ali. (2021). A proposed interactive course in science teaching methods to develop electronic teaching skills and design electronic achievement for pre-service teacher at the Faculty of Education. Educational Journal, Sohag University, 91, 624-564.

المراجع الأجنبية:

- Bullock, A., & Hawk, P. (2001). Professional Portfolios for Practicing Teachers. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Gulbahar, Y., & Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and E-Portfolio assessment in an undergraduate course. Journal of Research on Technology in Education. International Society for Technology in Education (ISTE) ,38, (3) , 309-327.
- Kadry, S., & El- Hami, A. (2019). E-Systems for the 21st Century: Concept ,Devel-opments, and Applications-Two Volume Set. CRC Press.
- Morreale,c., & Zile-Tamsen, v. (2017). Thinking skills by design: Using a cap- stone ePorfolio to promote reflection, criticalThinking, and curriculum inte- gration. International Journal of ePort,7 (1) ,13-28.
- Ngui, W., Pang, V., Hiew, W., & Wah, L. (2020). Exploring the impact of e-portfolio on ESL students' writing skills through the lenses of Malaysian undergraduates. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 21 (3) , 105-121.
- Zulfikar, Z. (2016). Benefits of web-Based or electronic portfolio assessment in esl classroom englisi. journal of language, education, and humanities,4 (1) , 1-9.



**برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم
بالتقنية (SAMR) وفاعليته في تنمية الكفاءة
الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي**

**A Teaching Program based on (SAMR)
Model and its Effectiveness in Developing
Strategic Competence among First grade
Secondary Female Students**

إعداد

د. نوال بنت سلطان الخضر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك
بجامعة القصيم

Dr. Nawal Sultan Al-khedhr

Associate Professor in Curriculum and Instruction in
Mathematics

At Qassim University

DOI:10.36046/2162-000-015-012

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) والكشف عن فاعليته في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR)، وتم إعداد اختبار الكفاءة الاستراتيجية والذي تحدّد في ثلاث مهارات أساسية؛ وهي: (صياغة، وتمثيل، وحل) المسألة الرياضية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي؛ ذي تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) والتطبيقين القبلي والبعدي؛ حيث قُدم لطالبات المجموعة التجريبية البرنامج التدريسي وفق نموذج (SAMR) بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وأختبرت عينة الدراسة البالغ عددها (٦٠) طالبة -من طالبات الصف الأول الثانوي من الثانوية الحادية عشر بمدينة بريدة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ- بالطريقة العشوائية العنقودية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) في تنمية الكفاءة الاستراتيجية. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة قدّمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR)، الكفاءة الاستراتيجية، التقنية في تدريس الرياضيات.

Abstract

The study aimed to design a teaching program based on (SAMR) model and identify its effectiveness in developing Strategic Competence among First grade Secondary Female Students. The study based on the quasi-experimental approach based on both the experimental and control groups. The experimental group studied using the teaching program based on (SAMR) model, while the control group studied in the usual way. The study sample consisted of (60) female students was chosen from the first-year of secondary school female students studying in Eleven secondary school in Buraidah city in the second semester of the 1444 AH was selected by cluster random method.. The study tool consisted of strategic competence test; which is defined in three basic skills, namely: Formulating the mathematical problem, representing the mathematical problem, and solving the mathematical problem. Then, the study reached a set of findings, the most prominent of which are: there is a statistically significant difference at the level $(\alpha \leq 0,05)$ between the students' mean scores of both groups in the post-application of Strategic Competence test in favor of the experimental group. Then, the results also showed a significant impact of the teaching program based on (SAMR) model in developing Strategic Competence among secondary school students. In the light of the results of the study, the researcher made a number of recommendations and suggestions.

Keywords: (SAMR) model, Strategic Competence, Technology in mathematics teaching.

المقدمة

تحرص المؤسسات التعليمية على التطوير المستمر لتعليم الرياضيات لأهميتها في الحياة وفي تقدم العلوم من جهة ومتطلعةً لتحقيق نتائج متقدمة في المنافسات الدولية من جهة أخرى من خلال تحقيق النجاح في الرياضيات.

وفي مطلع القرن الحادي والعشرين حددت لجنة الدراسات في مركز التربية التابع للمجلس القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية (NRC) National Research Council المقصود بالنجاح في تعلم الرياضيات وأسمته البراعة الرياضية Mathematical proficiency ويتضمن خمسة مكونات مترابطة ومتماسكة هي: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة (Awofala, 2017).

تُعَدّ الكفاءة الاستراتيجية البعد الثالث من أبعاد البراعة الرياضية، وهي من نواتج التعلم المستهدفة من تدريس الرياضيات، ويُعرّفها المجلس الوطني للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية (NRC) بأنها: القدرة على صياغة المسائل الرياضية وتمثيلها وحلّها (NRC, 2001, P.116). وتعني التمكن من استراتيجيات حلّ المسألة (Macgregor, 2013, p.6)؛ المعتم والمنوفا، ٢٠١٤، ص ١٣).

وتظهر الكفاءة الاستراتيجية من خلال: تمثيل المتعلم للمهام اللفظية رياضياً، البحث عن المهام التي لها الصياغة والحل نفسه، وتحاشي البيانات المعقدة، وإمكانية إنتاج نماذج في المهام الرياضية، وإمكانية تمييز المعلومات المفيدة في الحل وتحاول المعلومات الزائدة (NRC, 2001, p124). وتشمل الكفاءة الاستراتيجية حل مسألة رياضية تتطلب وضع نموذج رياضي لها لتمثيل سياق المسألة ولتحديد العمليات اللازمة للتوصل للحل واختيار استراتيجية الحل المناسبة من عدة استراتيجيات (السعيد، ٢٠٢١، ٢٧٠)، وقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة المهارات الثلاثة الأساسية للكفاءة الاستراتيجية وهي (صياغة المسألة الرياضية وتمثيلها وحلها) واختلفت في المهارات الفرعية تبعا للمرحلة الدراسية.

وتستمد الكفاءة الاستراتيجية أهميتها في كونها أحد أبعاد البراعة الرياضية، التي تعدّ تنميتها من أهم أهداف تدريس الرياضيات (NRC, 2001). كما تُمثّل الهدف الأساسي لتعليم الرياضيات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩).

وتؤدي الكفاءة الاستراتيجية دورًا مهمًا في تطوير الطلاقة الإجرائية بالرياضيات، كما تساعد على زيادة وضوح المفاهيم لدى الطلاب؛ حيث إن هناك علاقات داعمة متبادلة بين الكفاءة الاستراتيجية، والاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية في كل خطوة من خطوات حلّ المسائل الرياضية، واختيار الاستراتيجية المناسبة من بين الاستراتيجيات المختلفة. (حسن، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى أن بناء الكفاءة الاستراتيجية من خلال حلّ المشكلات غير الروتينية؛ تجعل مواقفهم ومعتقداتهم عن أنفسهم أكثر إيجابية (NRC, 2001).

ولأهمية الكفاءة الاستراتيجية؛ فقد هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تنميتها لدى الطلاب بتجريب نماذج وبرامج ومن هذه الدراسات: دراسة (Nugraheni, et al (2017 التي بينت فاعلية التعلم بنموذج التفكير الرياضي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والكفاءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة الشلهوب (٢٠١٩) التي بينت الأثر الإيجابي لبرنامج إثرائي مقترح قائم على دمج مبادئ نظرية TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS في تنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ودراسة الغنام (٢٠١٩) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على النمذجة الرياضية في تنمية الكفاءة الاستراتيجية والنزعة المنتجة لدى الطلاب المعلمين.

ولتنمية الكفاءة الاستراتيجية، ترى هلال (٢٠٢١) أنه يجب على المعلم تدريب الطلاب على مكوّناتها ومؤشراتها، مثل: تدريب الطلاب على تكوين نموذج رياضي للمسألة (تمثيل المسألة) وتدريبهم على استراتيجيات التفكير المختلفة وتوفير بيئة الفصل المناسبة لحلّ المسائل، وتقديم مسائل ذات صعوبة مُتدرّجة ومناسبة، وإعطائهم فرصة للتفكير الفردي والجماعي، وتدريبهم على استخراج المعلومات الناقصة، وتصميم العمل المناسب، وتدريبهم على صياغة المواقف المشكّلة وتكوينها بأنماط مختلفة.

ومن العوامل التي تسهم في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لتوظيف التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات (خليل، ٢٠١٨). حيث تساعد التقنية في تطوير استراتيجيات حل المسألة بالإضافة إلى تقديم طرقا جديدة لتمثيل المهام الرياضية واستكشافها وتقديم حلول أكثر كفاءة، كما تساعدهم على مشاركة أفكارهم وطرق حلهم مع أقرانهم وتحليل ومقارنة نماذج وحلول الآخرين (Santos- Trigo, et al,2019)

ونظرا لأهمية التقنية في تعليم الرياضيات جعل المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في أمريكا NCTM، الأدوات والتكنولوجيا أحد المبادئ التوجيهية للرياضيات المدرسية الستة، فينبغي أن يتاح للطلاب الوصول بانتظام إلى وسائل التقنية التي تدعم إدراك المعنى الرياضي والاستدلال وحل المشكلات (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، ٢٠١٤ / ٢٠١٩، ١٠٧ - ١٠٨)، فأجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية، والآلات الحاسبة المتطورة جميعها تسمح باستخدام مجموعة من التطبيقات التي تدعم الطلاب في استكشاف الرياضيات، واستيعاب المفاهيم والإجراءات، والانخراط في الاستدلال الرياضي (Bonafini& Lee,2021).

ويعد نموذج (SAMR) أداة فعالة لاستخدام التقنية في التدريس (Youki,2020) ونموذجا لدمج التقنية في التعليم - حيث يدمج بين مميزات التعليم الصفي التقليدي والتعليم بالتقنية الحديثة (الفار وشاهين، ٢٠١٧) - وقد صممه (Ruben Puentedura)) ويتم فيه دمج التقنية من خلال أربع مراحل متدرجة هي: (Substitution الاستبدال، Augmentation الزيادة، Modification التعديل، Redefinition إعادة التصميم) (Puentedura,2006). ويساعد نموذج (SAMR) المعلمين على التفكير في طريقة دمج التقنية وتوظيفها على أفضل وجه للوصول بالطلاب إلى مرحلة التعلم الانتقالي والتي يستحيل الوصول إليها بدون التقنية (Anderson, 2013). وفيه يتم تكامل التقنية في الفصول الدراسية من خلال أربعة مراحل، ويعد نموذجا قويا أثناء التعلم عن بعد والتعلم المدمج (PowerSchool,2021). ويشتمل النموذج على أربع مراحل متدرجة تم تصنيفها وفق مستويين هما: مستوى التحسين (SA) ومستوى التحول (MR).

ففي مستوى التحسين - التدعيم (التعزيز) - يتم اعتماد التقنية في التدريس في اتجاه معزز، كوسيلة لزيادة الإنتاجية والكفاءة، وتحديث المهام لجعلها أكثر تبسيطا. ويتضمن مرحلتين؛ هما:

مرحلة الاستبدال (Substitution) وتسمى الإحلال: حيث تستخدم التقنية كبديل لأداء المهمة نفسها التي تؤدي بالطريقة التقليدية بدون أي تغيير، فالمنتج النهائي هو نفسه، كتحرير الواجب المنزلي على مستند ميكروسوفت وورد وطباعته بدلا من كتابته بالورقة والقلم (Crawford, 2017). وتكمن أهمية هذه المرحلة في تشجيع الطلاب على استخدام التقنية، وتعزيز تعلمهم (Jennifer, 2016؛ Kathy, 2013) فالغرض الأساس من هذه المرحلة هو تسهيل بيئة التعلم (الفار وشاهين، ٢٠١٧). ومن الأمثلة في هذه المرحلة إنشاء عرض تقديمي باستخدام البوربوينت وتدوين الملاحظات الإلكترونية من خلال استخدام بعض التطبيقات الخاصة كتطبيق Notebook و Google Keep Evernote والكتب الإلكترونية (E-BOOKS) والتقييم الإلكتروني (Crawford, 2017). بالإضافة إلى ذلك يمكن استخدام بعض تقنيات الإجراء الرياضي مثل: استخدام الجيوبجرا حيث تتاح الفرصة للطلاب بتحريك الكائن أو تدويره للتمكن من ملاحظة الجسم من منظورات مختلفة، وتحريك نقطة في نظام الاحداثيات من خلال شريط التمرير (Zochbauer et al, 2022).

وفي المرحلة الثانية: **مرحلة الزيادة (Augmentation)** يتم استبدال مباشر للأداة، مع تحسن في المهمة حيث تستخدم التقنية بشكل فعال جزئيا في التدريس، فبعد تحرير الواجب المنزلي على مستند ميكروسوفت وورد (استبدال)، يمكن للطلاب إجراء بعض العمليات كالقص والنسخ والتدقيق الإملائي (زيادة)، فالتقنية هنا توفر أدوات فعالة لأداء المهام المعتادة، وهذا في حد ذاته استبدال ولكن بإضافة عدد قليل من الميزات الأخرى (عيسى ٢٠٢٠؛ Crawford, 2017). والهدف الأساسي من هذه المرحلة هو تحسين تجربة التعلم والاستفادة من بعض مميزات التقنية في توفير الوقت والجهد عند إنجاز المهام (الفار وشاهين، ٢٠١٧). ومن الأمثلة في هذه المرحلة: التقييم الإلكتروني المعزز حيث يتم تقديم تغذية راجعة فورية لتحسين الأداء، والعروض التقديمية التي تتضمن الوسائط المتعددة التفاعلية مثل: الروابط والفيديو والصوت حيث تضيفي "عمق وتفاعل" (Crawford, 2017). كما يمكن استخدام دوال برنامج الإكسيل Excel في إيجاد (المتوسط الحسابي - الوسيط - المنوال) (الفار وشاهين، ٢٠١٧). واستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية (simple mind) - لبعض موضوعات الرياضيات - مع إضافة صور وروابط تفاعلية.

أما في المستوى الثاني: **مستوى التحول** (الانتقال): فتستخدم التقنية لجعل الطالب محور العملية التعليمية فهو من يبحث عن المعلومة ويصنعها ويرسلها للآخرين، والهدف هو إيجاد وسيلة جديدة لتعزيز التعلم الذي يتجاوز الفهم. ففيه يحدث انتقال أثر التعلم ويشمل هذا المستوى المرحلة الثالثة (مرحلة التعديل) والمرحلة الرابعة (إعادة التصميم).

ففي مرحلة التعديل (Modification) يمكن للتقنية أن تحدث تغيرات جذرية في شكل المهمة، فيمكن للطلاب تحرير مستند للواجب على مواقع التحرير الجماعي الويكي "Wikis" أو مدونة "Blog" وتدعيمة بالوسائط المتعددة واستقبال ملاحظات وتعليقات الآخرين من جميع أنحاء العالم فالتقنية هنا تستخدم لإعادة تصميم أجزاء جديدة من المهمة وتعديل تعلم الطلاب. إن الهدف من هذه المرحلة هو إحداث تغييرات كبيرة في المهمة والتدريب على استخدام الإنترنت حيث تغير التقنية الطريقة التي يتعلم بها الطالب فيمكن من ربط ما تعلمه في الصف بالواقع الحقيقي، واكتساب مهارات جديدة كاتخاذ القرار، وحل المشكلات داخل الصف وخارجه (Jennifer, 2016)، ومن الأمثلة في هذه المرحلة: الدرس المقلوب حيث يشاهد الطلاب فيديو قصير للدرس القادم بالمنزل ويتم تخصيص وقت الحصة الأولى لأداء المزيد من الأنشطة والتمارين وشرح النقاط الغامضة (الفار وشاهين، ٢٠١٧). ويمكن مشاركة المصادر التعليمية المتعددة والموارد والملفات والوسائط المتعددة لبناء المعرفة والفهم. كما يتم توفير روابط لمصادر إضافية وإثرائية بعد الدرس لتوضيح الصعوبات التي واجهت الطلاب ومناقشتهم حولها. بالإضافة إلى إمكانية مشاركة الملاحظات فعند قيام الطلاب بكتابة ورقة أو إنشاء مشروع، يمكن مشاركتها مع زملائهم لإبداء ملاحظات أو تعليقات على مدونة أو مستند جوجل Google بغرض التحسين.

وفي المرحلة الرابعة **مرحلة إعادة التصميم (Redefinition)** يتم تصميم مهمة جديدة من خلال التقنية. حيث يصمم الطالب منتجا تعليميا مبتكرا لا يمكن أدائه من دون التقنية، فالهدف هذه المرحلة هو إظهار إمكانية التعلم عبر التقنية (عيسى ٢٠٢٠؛ Crawford, 2017) وربط التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين (الفار وشاهين، ٢٠١٧). ومن الأمثلة في هذه المرحلة: الكتابة عبر تويتر: حيث يسمح للطلاب بمشاركة المعلومات وينمي مهارة التعبير عن الأفكار بإيجاز ويمكن للطلاب التعاون في مجموعات في كتابة مشروع، ويمكن للمعلم أن ينشئ ثريد Thread أو "وسم" Hashtag باسم المادة أو الوحدة ثم ينشره بين طلابه ليكون مرجعا للمناقشة

أو لمراجعة محتوى هذه الوحدة، عروض (Nearpod) التقديمية التفاعلية، حيث يتفاعل الطلاب مع ما يرسله المعلم، كما يمكن تنظيم المسابقات، والاختبارات، واستطلاعات الرأي، ومراقبة تقدم الطلاب في ذلك (Crawford, 2017). ومن الأمثلة تكليف الطلاب بمشروعات تقنية عن وحدة في الرياضيات ونشر ذلك واستقبال الآراء والتعليق عليها من خلال تقسيم طلاب الفصل إلى مجموعات لإعداد مدونة على بلوجر، بعد تزويدهم بفيديو يشرح ذلك للاسترشاد به، والمطلوب من كل مجموعة تصميم مدونة خاصة بهم تحتوي على ملخص للوحدة ويقوم الزملاء بالتعليق عليها وإبداء آراءهم حولها (الفار وشاهين، ٢٠١٧).

ويهدف نموذج SAMR إلى مستوى عال من دمج التقنية في بيئة التعلم، كما يسعى إلى تبسيط المفاهيم المعقدة ودمجها في الحياة الواقعية، وزيادة التحصيل (عبس، ٢٠٢٠)، وترتبط المستويات العليا من النموذج بالمستويات العليا من التفكير، فهو يعطي قوة للتعلم وتوظيف المعارف، ويفتح المجال لتشكيل تفاعل مثمر بين الأقران (Puentedura, 2017)، كما يؤثر إيجابيا على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (خميس، ٢٠١٧). ومع أن بعض الدراسات مثل دراسة: (Tunjera and Chigona, 2020) ودراسة النسيان (٢٠٢١) بينت أن المعلمين يقتصرون على مستوى التحسين من نموذج (SAMR) في تدريس بعض المواد الدراسية؛ حيث يستخدمون التَّقْنِيَّة في مرحلتها: الاستبدال، الزيادة. إلا أن لدى الطلاب قدرة في استخدام جميع مراحل نموذج (SAMR) حيث توصلت دراسة (Gregory and Richard, 2020) إلى أن (٨٦٪) من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية يستخدمون المستويات العليا من نموذج (SAMR).

وتؤكد الدراسات التجريبية السابقة فاعلية نموذج (SAMR) في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة في الرياضيات وفي مواد دراسية أخرى؛ حيث هدفت دراسة الفار وشاهين (٢٠١٧) إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج (SAMR) لدمج التَّقْنِيَّة في فصول الرياضيات في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو التكنولوجيا لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مصر، حيث تم استخدام: (برنامج الاكسل Excel بمستويات متعددة تقابل مراحل النموذج بالإضافة إلى الصف المقلوب ومشروع إعداد مدونة يتم نشرها في بلوجر) وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية النموذج في التحصيل البعدي ومقياس الاتجاه البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت دراسة خميس (٢٠١٧) إلى الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج (SAMR) في تنمية مهارات القرن

الحادي والعشرين والتحصيل الدراسي في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر. كما كشفت دراسة عيسى (٢٠٢٠) فاعلية استخدام نموذج (SAMR) لدمج تقنية الواقع الافتراضي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب شعبة علوم الحاسب بمصر، وفي تنمية اتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا والواقع الافتراضي. وتوصلت دراسة (Adulyasas, Saelee and Yahrah, 2021) إلى الأثر الإيجابي لتكامل التَّقْنِيَّة باستخدام (SAMR) و (TPACK) في تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف السابع، وذلك باستخدام عدد من التطبيقات والبرامج وهي: (Adobe، Plickers، Construct2، Padlet، Captvate9) عند تدريس المعادلات الخطية. كما بينت دراسة علي (٢٠٢٢) الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج (SAMR) لدمج الفصول الافتراضية في التدريس في تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب (التحليلين/ الكليين). كما أظهرت دراسة المطيري (٢٠٢٢) فاعلية برنامج تدريسي وفق نموذج (SAMR) في تنمية مستويات التفكير العليا وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية الكفاءة الاستراتيجية؛ إلا إن نتائج الدراسات السابقة أكدت انخفاض مستوى طلاب المملكة العربية السعودية فيها، مثل: دراسة المنوفي والمعلم (٢٠١٨) ودراسة الملوحي (٢٠٢٠) ودراسة المطيري (٢٠٢١)؛ وهذا ما اتسق مع نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في (PISA2018) حيث كان دون المستوى المأمول؛ إذ حصل طلاب المملكة العربية السعودية على متوسط نقاط أقل من متوسط أداء بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ حيث بلغ متوسط الأداء في الرياضيات (٣٧٣) نقطة، بينما كان متوسط أداء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٤٨٩) نقطة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨). الأمر الذي يدعو إلى ضرورة البحث عن طرق لتنمية الكفاءة الاستراتيجية لديهم. وأوصت دراسة (السويلم، ٢٠٢٢) المعلمين بتوظيف التقنية عند صياغة المواقف الرياضية، وتقديم المفاهيم الرياضية وعند تفسير النتائج الرياضية أو تطبيقها أو تقييمها. حيث تُعد الأدوات والتكنولوجيا إحدى المبادئ الستة التي تضمنتها وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية، كما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على دور تقنية المعلومات وتوظيفها في العملية التعليمية، وتنوع قنوات التواصل الاجتماعي وأدواته لبناء جيل متعلم قادر على بناء شخصيته، واستقلاليته، والتحلي بروح المثابرة

والقيادة مستقبلاً (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، د. ت)، كما يهدف مشروع تطوير الرياضيات في المملكة العربية السعودية إلى توفير التقنية في تدريس الرياضيات. ولعل وجود منصة مدرستي بإمكاناتها التقنية المتعددة يعتبر فرصة لتوظيف التقنية بشكل تكاملي مع التدريس الحضوري في الفصول.

ويعد نموذج (SAMR) أحد نماذج دمج وتكامل التقنية في التعليم وأوضح (Thomas,2020) أن النموذج يساعد في بناء تحول رقمي لما بعد (COVID-19) لأنه يجمع بين أصول التدريس والتقنيات الحديثة. وقد أثبتت عدد من الدراسات فاعليته في تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة في الرياضيات مثل: دراسة (الفار وشاهين، ٢٠١٧) ودراسة (Adulyasas, Saelee and Yahrah, 2021).

وبناءً على ما سبق يتضح الحاجة إلى تنمية مهارات الكفاءة الاستراتيجية وأهمية توفير التقنية في تدريس الرياضيات وهو ما دعا إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تهدف إلى بناء برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) والكشف عن فاعليته في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما البرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) لتدريس (وحدة المثلثات المتطابقة)؟

٢. ما فاعلية البرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. بناء برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) لتدريس (وحدة المثلثات المتطابقة).

٢. الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

١. مساهمة الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات، وتناولها لموضوع التعليم المدعم بالتقنية.

٢. مواكبة تطورات رؤية المملكة العربية السعودية التي أكدت على دور تقنية المعلومات وتوظيفها في العملية التعليمية.

٣. تقدم الدراسة خلفية نظرية حول نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR)، والكفاءة الاستراتيجية، وإطاراً إجرائياً حول بنائها وقياسها.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تفيد هذه الدراسة:

١. خبراء مناهج الرياضيات في تطوير مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية في ضوء توظيف التقنية.

٢. معلمي ومعلمات الرياضيات في دمج التقنية في تدريس الرياضيات.

٣. القائمين على التطوير المهني في تقديم برامج نمو مهني عن استخدام نموذج (SAMR) في تدريس الرياضيات.

٤. تساعد الدراسة في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال نموذج (SAMR)؛ مما قد يساهم في تعزيز البراعة الرياضية لديهن.



فروض الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من صحة الفرضين التاليين:

- يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار الكفاءة الاستراتيجية لصالح التطبيق البعدي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

١- وحدة (المثلثات المتطابقة) من كتاب الرياضيات (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات الفصل الدراسي الثاني.

٢- مهارات الكفاءة الاستراتيجية وهي: (صياغة المسألة الرياضية - تمثيل المسألة الرياضية - حل المسألة الرياضية).

الحدود المكانية: طالبات الصف الأول الثانوي في المدرسة الثانوية الحادية عشر في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

نموذج (SAMR): هو نموذج لدمج التقنية في التعليم، صممه (Puentedura) كدليل ومرشد لاختيار واستخدام وتقييم التقنية في التعليم (Michael, 2015) وجاءت كلمة (SAMR) من الحروف الأولى للمراحل الأربع للنموذج على الترتيب (Substitution- Augmentation-

(Modification- Redefinition) وهي: (الاستبدال، الزيادة، التعديل، إعادة التصميم) (Puentedura,2006).

ويعرف البرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) إجرائيًا بأنه مجموعة من الخبرات التربوية والإجراءات التدريسية المنظمة؛ تتضمن الأسس والأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، ومصادر التعلم الرقمية وتقنيات التعليم، وأساليب التقويم وفق مراحل نموذج (SAMR) عند تدريس وحدة المثلثات المتطابقة في رياضيات (١-٢) للصف الأول الثانوي.

الكفاءة الاستراتيجية (Strategic Competence): وتعني القدرة على صياغة المسألة الرياضية وتمثيلها وحلها (NRC,2001). وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: قدرة طالبات الصف الأول الثانوي على صياغة المسائل الرياضية في وحدة المثلثات المتطابقة، وتمثيلها، وحلها، والتي تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لهذا الغرض.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) والتطبيقيين القبلي والبعدي؛ حيث قُدم لطلاب المجموعة التجريبية البرنامج التدريسي وفق نموذج (SAMR) بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي في الثانوية الحادية عشر ببريدة، التي أُختيرت بطريقة عشوائية عنقودية، حيث وقع الاختيار على المدرسة ثم الصف، وتم الاختيار العشوائي لمجموعتي التجربة حيث تم اختيار أحد الفصول (١/ب) عشوائيًا ليمثل المجموعة التجريبية (٣٠ طالبة)، وفصل (١/ج) يمثل المجموعة الضابطة (٣٠ طالبة).

بناء مادة الدراسة (البرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR)):

تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التقنيات الحديثة في التعليم والبرامج التدريسية ونموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) مثل: (Dick & Hellabrends, 2011؛ المالكي والمقوشي، ٢٠١٦؛ خميس، ٢٠١٧؛ الفار وشاهين، ٢٠١٧؛ McCulloch et al., 2018؛ عيسى، ٢٠٢٠؛ نج وان، ٢٠٢١؛ Adulyasas et al, 2021؛ علي، ٢٠٢٢؛ المطيري، ٢٠٢٢؛ Zochbauer et al, 2022) وتم اختيار نموذج التصميم التعليمي العام ايدي (ADDIE Model) والمكون من خمس خطوات هي: (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم) وفيما يلي عرض لهذا المراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

وتتضمن ما يلي:

تحديد الاحتياج التعليمي: وهو بناء برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) لمعالجة الضعف في الكفاءة الاستراتيجية الذي بينته الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية.

تحديد الهدف من البرنامج التدريسي: وهو تدعيم تدريس وحدة المثلثات المتطابقة بالتقنية وفق نموذج (SAMR).

تحليل الخصائص النمائية للفتة المستهدفة: وهي طالبات الصف الأول الثانوية: النمو العقلي، الجسدي، الانفعالي، الاجتماعي وتم مراعاة هذه الخصائص عند إعداد البرنامج.

تحليل البيئة التعليمية: حيث تم تنفيذ البرنامج حضورياً وعن بعد (بيئة تعليم مدمجة).

تحديد المواد والتقنيات التعليمية اللازم استخدامها في البرنامج: وهي جهاز حاسب آلي للمعلمة وحواسيب للطالبات وجهاز ذكي لكل طالبة- للتطبيق للمشروعات والمهام- والتأكد من خدمة الإنترنت وتم تصميم استمارة إلكترونية للتأكد من ذلك.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

تكون البرنامج من جانبين؛ هما: الجانب النظري والجانب الإجرائي (دليل المعلمة) وفيما يلي توضيح لكل منهما:

الجانب النظري: ويشتمل على: عنوان البرنامج، وأسس، ومصادره، ومكوناته، وبيئة التعلم، وأدوار المعلم والمتعلم وفق نموذج (SAMR) وفيما يلي عرض لأسس البرنامج ومكوناته:

أسس البرنامج التدريسي وفق نموذج (SAMR):

- تدعيم التقنية في جميع عناصر العملية التعليمية ومكونات المنهج.
- مراعاة مبدأ الانتقال التدريجي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى أي من مرحلة الاستبدال وصولاً إلى مرحلة إعادة التصميم.
- التأكيد على وظيفية المحتوى التعليمي في كل مرحلة من مراحل نموذج (SAMR).
- انتقاء أدوات وتطبيقات مناسبة وفعالة؛ بما يحقق جودة التعليم المدعم بالتقنية.
- تقديم خبرات تعلم ذات معنى؛ شاملة ومتنوعة.
- تعزيز التعلم المتمركز حول المتعلم؛ بما يضمن نشاط وفاعليته في الموقف التعليمي.
- تطبيق الممارسات التدريسية والأنشطة التعليمية التي تعمق التعلم وتحقق أهداف وحدة المثلثات المتطابقة.
- إتاحة الفرصة للطالبات لتوظيف التقنية في أداء المهمات التعليمية بطريقة إبداعية.
- التركيز على تنمية جوانب التعلم اللازمة والمتضمنة في الوحدة المختارة.
- الاهتمام بالدعم الاجتماعي من خلال تقديم مهمات تعلم (أو تقويم) تعاونية.
- التدريب العملي للطالبات على التطبيقات التقنية في البرنامج قبل تنفيذه.
- التقويم التكويني للبرنامج التدريسي أثناء التطبيق وإجراء التعديلات المطلوبة.

مكونات البرنامج التدريسي وفق نموذج (SAMR):

أولاً: نواتج التعلم المستهدفة: تم صياغة نواتج التعلم المستهدفة في دروس وحدة المثلثات المتطابقة.

ثانياً: اختيار المحتوى التعليمي: اشتمل البرنامج على دروس وحدة (المثلثات المتطابقة) من كتاب الرياضيات (١-٢) للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني وتم تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة تتيح تطبيق نموذج (SAMR) بمراحله الأربعة المتدرجة.

ثالثاً: الاستراتيجيات التدريسية: تم تحديد الاستراتيجيات التدريسية بحيث تحقق نواتج التعلم، وتناسب المحتوى وتناسب طالبات المرحلة الثانوية، وتتفق مع نموذج (SAMR) وطبيعته المتدرجة وفق الإمكانيات المتاحة وزمن الحصة.

رابعاً: الأنشطة الصفية ومهام التعلم التقنية والمشروعات: تنوعت ما بين فردية وجماعية صفية ولا صفية كما روعي تحقيقها للأهداف ومراعاة طبيعة الطالبات وتتفق مع طبيعة نموذج (SAMR) المتدرجة.

خامساً: مصادر التعلم الرقمية وتقنيات التعليم: تم اختيار مصادر التعلم وفق مناسبتها لموضوعات الوحدة، الصحة العلمية وحداثة المحتوى - سهولة الوصول - أسلوب العرض مناسب للطالبات - التصفح الآمن) ومن أمثلتها: محركات البحث، الكتاب المدرسي الإلكتروني. وبالنسبة لتقنيات التعليم تمت الاستفادة من قائمة التطبيقات التعليمية التي اقترحتها الرابطة في موقعها الإلكتروني وتمت الاستفادة من عجلة البيداغوجيا (Pedagogy Wheel) المصممة خصيصاً وفق نموذج (SAMR) (كارينغتون، ٢٠١٦) باعتبارها قالب تطبيقي متاح بين أيدي المعلمين كما تم استخدام بعض التطبيقات الخاصة بالرياضيات (تطبيقات الإجراء الرياضي) والتي تتناسب مع الدروس المختارة وهي: برنامج (GeoGebra)، برنامج (الراسم الهندسي) (Sketchpad)، وبرنامج (imeasure). وتم توظيفها في عدة مواضع من دليل المعلمة (التركيز، والتدريس، والتدريب، والتقييم).

سادساً: أساليب التقويم وقد شملت: التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي. وتم مراعاة شروط بناء التقويم الجيد وأن تكون متدرجة وفق مراحل نموذج (SAMR).

الجانب الإجرائي: يقدم كدليل للمعلمة؛ ليكون مرشدًا في أثناء العمل على تدريس وحدة "المثلثات المتطابقة" - من مقرر الرياضيات (١-٢) للصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني، - وفق نموذج (SAMR) وقد تضمن الدليل: الهدف منه، نبذة تعريفية عن نموذج (SAMR)، إرشادات للمعلمة للتدريس وفق نموذج (SAMR)، قائمة بالدروس المتضمنة في الوحدة، الأهداف التعليمية للوحدة، الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدة، خطة دروس الوحدة وفق نموذج (SAMR). كما تضمن قائمة مراجع البرنامج التدريسي. وقد تم تقديم موضوعات الوحدة وفقًا للترتيب الذي وردت به في الكتاب المدرسي ولكن باستخدام نموذج (SAMR).

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير: بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريسي في صورته الأولية، عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، وفي تقنيات التعليم، وقد قدموا ملاحظات ساعدت على تجويده مثل: تعديل بعض الصياغات وتقليل عدد البرامج والتطبيقات في الدرس الواحد، ومن ثم تمّ تعديل وفقًا لآراء المحكمين؛ وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية (ملحق ١).

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ: حيث تم تطبيق البرنامج التدريسي في الفترة من ٥/١١ وحتى ٦/١٢ /١٤٤٤ هـ.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم: تم تقييم البرنامج من خلال التقييم المبدئي للبرنامج، التقييم التكويني في مراحل التحليل والتصميم والتطوير، التقييم الختامي ويقصد به الصدق الظاهري للبرنامج وذلك بعرضه على المحكمين.

أداة الدراسة (اختبار الكفاءة الاستراتيجية):

• **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات الكفاءة الاستراتيجية - في وحدة المثلثات المتطابقة - لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

• **تحديد قائمة مهارات الكفاءة الاستراتيجية الرياضية:** أعدت الباحثة قائمة تتضمن مهارات الكفاءة الاستراتيجية والمناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء المهارات التي حددها (NRC, 2001) وفي ضوء الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكفاءة الاستراتيجية مثل: (Nugraheni, et al, 2017)؛ خليل، ٢٠١٩؛ الشلهوب، ٢٠١٩، الغنام،

٢٠١٩؛ هلال، ٢٠٢١م؛ التويجري والخضر، ٢٠٢٢)، وتم عرض القائمة المبدئية لمهارات الكفاءة الاستراتيجية على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم حولها وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات؛ فأصبحت القائمة (ملحق ٢) في صورتها النهائية، مشتملة على ثلاث مهارات أساسية، وهي: (مهارة صياغة المسألة الرياضية - مهارة تمثيل المسألة الرياضية - مهارة حلّ المسألة الرياضية)، متضمنة (١٤) مهارة فرعية.

• **صياغة مفردات الاختبار:** تم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة اختيار من متعدد، وأسئلة مقالية -مسائل-، تقابل المهارات الفرعية لمهارات الكفاءة الاستراتيجية.

• **تحديد طريقة تصحيح الاختبار:** صحّح الاختبار وفق ما يأتي:

▪ أسئلة الاختبار من متعدد: وضع درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

▪ المسائل: ٢-٣ درجات حسب ما يتطلبه الحل.

• **صياغة تعليمات الاختبار:** وتمثّلت في: تحديد الهدف من الاختبار، وتوضيح عدد أسئلته، وتوجيه الطالبات إلى الإجابة عن جميع الأسئلة.

• **صدق اختبار الكفاءة الاستراتيجية:** للتأكد من الصدق تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم حوله، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء عدد من التعديلات، وبذلك أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** طُبّق اختبار الكفاءة الاستراتيجية على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة خارج عينة الدراسة الأساسية؛ وذلك للتحقق من صلاحية الاختبار، وفيما يأتي عرض لنتائج التجربة الاستطلاعية:

▪ **مدى وضوح تعليمات ومفردات الاختبار:** أظهرت التجربة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته لطالبات العينة الاستطلاعية، ومناسبتها لهن.

▪ **الاتساق الداخلي:** تم التأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار ومدى تماسك

أسئلته مع بعضها البعض وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation

Coefficient بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية المنتمي إليها السؤال، فكانت المعاملات معاملات ارتباط موجبة تراوحت بين (٠,٤٣٣ و ٠,٨٣٠) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو ٠,٠٥، والجدول (١) التالي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية المنتمي إليها السؤال

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
	حلّ المسألة الرياضية		تمثيل المسألة الرياضية		صياغة المسألة الرياضية
٠,٦٠٢	٩				
٠,٨٢١	١٠	٠,٤٥٣	٥	٠,٧٢٠	١
٠,٥٤٠	١١				
٠,٦٩٢	١٢				
٠,٧٣٠	١٣	٠,٦١٠	٦	٠,٤٣٣	٢
٠,٦٧٠	١٤				
٠,٤٥٤	١٥	٠,٤٦٣	٧	٠,٨٢٠	٣
٠,٥٣٢	١٦				
		٠,٨٣٠	٨	٠,٦٣٠	٤

كما تم التأكد من تجانس واتساق المهارات الرئيسية للكفاءة الاستراتيجية بحساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient بين درجة كل مهارة من مهارات الكفاءة الاستراتيجية: (مهارة صياغة المسألة الرياضية - مهارة تمثيل المسألة الرياضية - مهارة حلّ المسألة الرياضية) ودرجة الكفاءة الاستراتيجية بشكل عام؛ حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٥٤)، (٠,٥٨، ٠,٦٦) على الترتيب؛ وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يؤكد تجانس المهارات الرئيسية للكفاءة الاستراتيجية التي يقيسها الاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

■ **ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان - براون Spearman-Brown Coefficient وقد بلغت قيمة ثبات الاختبار (٠,٦٤) وهي درجة ثبات مقبولة.

▪ حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار: مُحدّد الزمن اللازم للاختبار من خلال حساب المتوسط الحسابي لأزمنة إجابات طالبات العينة الاستطلاعية وفق المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = مجموع الأزمنة التي استغرقتها الطالبات في أداء الاختبار ÷ عدد الطالبات
وبناءً على ذلك مُحدّد زمن الاختبار؛ ليكون (٦٠) دقيقة تقريباً.

▪ حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ومعاملات التمييز: تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار فكانت معاملات صعوبة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة ما بين ٠,٢٤ و ٠,٧٩، وتراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين ٠,٢٥ و ١,٠٠ مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز.

الصورة النهائية للاختبار: استناداً إلى آراء المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية؛ تكوّن الاختبار (ملحق ٣) في صورته النهائية من (١٦) سؤالاً، من النوع اختيار من متعدد ومسائل، وإجمالي درجات (٣٠) درجة. والجدول (٢) التالي يوضح توزيع فقرات الاختبار وفق مهارات الكفاءة الاستراتيجية.

جدول (٢): توزيع فقرات الاختبار وفق مهارات الكفاءة الاستراتيجية

الدرجة	عدد الأسئلة	الأسئلة	المهارات الفرعية	م	المهارات الأساسية
٦	٤	١	القدرة على تحديد المعطيات.	١	صياغة المسألة الرياضية
		٢	القدرة على تجاهل المعلومات الزائدة.	٢	
		٣	القدرة على تحديد المطلوب.	٣	
		٤	القدرة على الربط بين المعطيات والمطلوب.	٤	
٧	٤	٥، ٦، ٧	القدرة على تمثيل المسألة الرياضية رمزياً أو لفظياً أو بيانياً.	١	تمثيل المسألة الرياضية
		٨	القدرة على تبرير التمثيل.	٢	
١٧	٨	٩	القدرة على تحديد الاستراتيجية المناسبة للحل.	١	حلّ المسألة الرياضية
		١٠	القدرة على كتابة خطوات حلّ المسألة.	٢	
		١١	القدرة على حل مسائل غير تقليدية بمرونة.	٣	

المهارات الأساسية	م	المهارات الفرعية	الأسئلة	عدد الأسئلة	الدرجة
	٤	القدرة على تبرير خطوات الحل.	١٢	١٦	٣٠
	٥	القدرة على إيجاد الناتج النهائي بشكل صحيح.	١٣		
	٦	القدرة على التحقق من صحة الحل.	١٤		
	٧	القدرة على حل المسألة بأكثر من استراتيجية.	١٥		
	٨	القدرة على توليد نماذج من المسألة الرياضية.	١٦		
		الإجمالي			

ضبط مُتغيّرات الدراسة:

تم التأكد من تكافؤ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للمتغيرات: (العمر الزمني، والتحصّل السابق في الرياضيات - درجات الطالبات في الرياضيات في الفصل الدراسي الأول-)، ومستوى الكفاءة الاستراتيجية القبلي) بتطبيق اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples t-test بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فكانت النتائج غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدلّ على تكافؤ طالبات المجموعتين، وجدول (٣) التالي يوضح ذلك.

جدول (٣): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في: (العمر الزمني، والتحصّل السابق في الرياضيات، ومستوى الكفاءة الاستراتيجية القبلي)

المتغير	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني	المجموعة التجريبية	٣٠	١٨٨,٥	٥,٨	٦٠	٠,٢٨	غير دال إحصائيًا
	المجموعة الضابطة	٣٠	١٨٨,١	٥,٢			
التحصّل السابق في الرياضيات	المجموعة التجريبية	٣٠	٣٦,٢٠	٦,٠٣٤	٦٠	١,٣٧	غير دال إحصائيًا
	المجموعة الضابطة	٣٠	٣٥,٧٣	٥,٦٥٧			
مستوى الكفاءة الاستراتيجية القبلي	المجموعة التجريبية	٣٠	٤,٧٠	١,٦٨٥	٦٠	١,٠٥	غير دال إحصائيًا
	المجموعة الضابطة	٣٠	٤,٢٧	١,٥٠٧			

إجراءات تطبيق الدراسة:

طبقت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- حصلت الباحثة على خطاب تسهيل مهمة باحث، موجه من عميد كلية التربية بجامعة القصيم، إلى مدير التعليم بإدارة القصيم؛ لتسهيل مهمة إجراء الدراسة.
- عقد اجتماع مع قائدة المدرسة الثانوية الحادية عشر؛ لتوضيح أهداف الدراسة، والخطة الزمنية لتطبيق الدراسة.
- اختيار فصل (أ/ب) عشوائياً ليمثل المجموعة التجريبية وفصل (أ/ج) المجموعة الضابطة.
- تزويد المعلمة بدليل البرنامج التدريسي.
- التطبيق القبلي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية على المجموعتين: التجريبية والضابطة في يوم الثلاثاء بتاريخ ١٢/٥/١٤٤٤هـ
- تنفيذ تجربة الدراسة، وفق الإجراءات التالية:
- عقد لقاء مع طالبات المجموعة التجريبية، للتعريف بالبرنامج التدريسي والتعريف بالتجربة، والهدف منها، والإجابة عن استفسارات الطالبات.
- تدريب طالبات المجموعة التجريبية بالتعاون مع معلمة الحاسب على البرامج المستخدمة في البرنامج التدريسي.
- تدريس البرنامج التدريسي لطالبات المجموعة التجريبية، وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.
- التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية على المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد بتاريخ ١٥/٦/١٤٤٤هـ.
- رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

- ١- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient: للتأكد من الاتساق الداخلي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية.

- ٢- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان - براون Spearman-Brown Coefficient للتأكد من ثبات اختبار الكفاءة الاستراتيجية.
- ٣- معامل التمييز Discrimination Coefficient ومعامل الصعوبة Difficulty Indicators في التأكد من صدق تمييز أسئلة اختبار الكفاءة الاستراتيجية وصعوبتها.
- ٤- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples t-test في المقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتأكد من فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الاستراتيجية، وفي القياس القبلي للكفاءة الاستراتيجية وفي درجات التحصيل السابق في الرياضيات، والعمر الزمني للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٥- اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Samples t-test في المقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية للتأكد من فاعلية البرنامج.
- ٦- مربع إيتا (Eta Squared (η^2) للكشف عن حجم تأثير البرنامج التدريسي في تنمية الكفاءة الاستراتيجية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول:

الذي نصّ على: ما البرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) لتدريس (وحدة المثلثات المتطابقة)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إعداد برنامج وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) في تدريس وحدة المثلثات المتطابقة من كتاب الرياضيات (١-٢) للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني بالاستناد إلى الأدبيات والدراسات السابقة. وقد تم اختيار نموذج التصميم التعليمي العام ايدي (ADDIE Model) والمكون من خمس خطوات هي: (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقييم). وتكون البرنامج من جانبين؛ هما:

الجانب النظري: واشتمل على: عنوان البرنامج التدريسي، وأساسه، ومصادره، ومكوناته، وبيئة التعلم، وأدوار المعلم والمتعلم وفق نموذج (SAMR).

الجانب الإجرائي: (دليل المعلمة)؛ وتضمن: الهدف من الدليل، نبذة تعريفية عن نموذج (SAMR)، إرشادات للمعلمة للتدريس وفق نموذج (SAMR)، قائمة بالدروس المتضمنة في الوحدة، الأهداف التعليمية للوحدة، الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدة، خطة دروس الوحدة وفق نموذج (SAMR) حيث تم توظيف التقنية بنوعيتها: (تقنيات النقل - العرض - وتقنيات الإجراء الرياضي) في خطوات الدرس (التركيز، والتدريس، والتدريب، والتقييم). كما تضمن قائمة مراجع البرنامج التدريسي.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني:

الذي نصّ على: ما فاعلية البرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة فرضي الدراسة كما يلي:

لاختبار صحة فرض الدراسة الأول - والذي نص على أنه: "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية" - تم استخدام اختبار " ت " (t-test) للمجموعات المستقلة، كما تم استخدام مربع إيتا (Eta Squared) كمؤشر لحجم التأثير للكشف عن حجم تأثير البرنامج التدريسي في تنمية الكفاءة الاستراتيجية ويعد حجم التأثير ضعيفاً إذا قلت القيمة عن ٠,٠٠٦، ويعد متوسطاً إذا كانت أكبر من أو تساوي ٠,٠٠٦ وأقل من ٠,٠١٤، ويعد حجم التأثير مرتفعاً إذا كانت القيمة أكبر من ٠,١٤ (منصور، ١٩٩٧)، ووفقاً لذلك كانت النتائج كما يوضحها جدول (٤) التالي:

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية (درجة الحرية = ٦٠)

مهارات الكفاءة الاستراتيجية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
صياغة المسألة الرياضية	التجريبية	٥,٤٣٣	٠,٦٧٨٩	٣,٩٥٨	٠,٠٥	١,٠٢
	الضابطة	٤,٦٠٠	٠,٩٣٢٢			
تمثيل المسألة الرياضية	التجريبية	٦,٤٣٣	٠,٦٢٦١	١٠,٨٠٣	٠,٠٥	٢,٧٩
	الضابطة	٤,٤٦٧	٠,٧٧٦١			
حلّ المسألة الرياضية	التجريبية	١٥,٠٣٣	١,٢١٧٢	٧,٦٣٦	٠,٠٥	١,٩٧
	الضابطة	١٢,٢٠٠	١,٦٢٧٤			
الكفاءة الاستراتيجية بشكل عام	التجريبية	٢٦,٩٠٠	٢,٠٥٦٩	٨,٧٠٢	٠,٠٥	٢,٢٤
	الضابطة	٢١,٢٦٧	٢,٨٨٧٩			

يتضح من الجدول (٤) أن قيم " ت " : (٣,٩٦، ١٠,٨، ٧,٦، ٨,٧) في (مهارة صياغة المسألة الرياضية - مهارة تمثيل المسألة الرياضية - مهارة حلّ المسألة الرياضية) - الكفاءة الاستراتيجية بشكل عام) على الترتيب وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يشير إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية عن نظيراتهن طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الكفاءة الاستراتيجية بشكل عام وفي كل مهارة على حده. والنتائج السابقة تؤكد في مجملها على فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الاستراتيجية، كما يبين الجدول قيم حجم التأثير للبرنامج والتي تراوحت بين (١,٠٢) و (٢,٧٩) مما يدل على أن حجم تأثير البرنامج كبيراً.

ولاختبار صحة الفرض الثاني - والذي نص على أنه "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار الكفاءة الاستراتيجية لصالح التطبيق البعدي". تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Samples t-test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٥) الآتي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية (درجة الحرية = ٣٠)

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	التطبيق	مهارات الكفاءة الاستراتيجية
٠,٠٠	١٧,٠٦٨	٠,٦٦٠٩	٢,٣٣٣	قبلي	صياغة المسألة الرياضية
		٠,٦٧٩	٥,٤٣	بعدي	
٠,٠٠	٣٣,٢٥٠	٠,٧٩٤٤	٠,٧٠٠	قبلي	تمثيل المسألة الرياضية
		٠,٦٢٦	٦,٤٣	بعدي	
٠,٠٠	٥٠,٤٩٤	١,٢٦٨٥	١,٦٦٧	قبلي	حلّ المسألة الرياضية
		١,٢١٧	١٥,٠٣	بعدي	
٠,٠٠	٥٣,٣٢٣	١,٦٨٥	٤,٧٠	قبلي	الكفاءة الاستراتيجية بشكل عام
		٢,٠٥٧	٢٦,٩٠	بعدي	

يتضح من الجدول (٥) السابق أنه يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات الكفاءة الاستراتيجية - بشكل عام قبلها وبعديا، لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (٥٣,٣). كما توجد أيضا فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في (مهارة صياغة المسألة الرياضية - مهارة تمثيل المسألة الرياضية - مهارة حلّ المسألة الرياضية) قبلها وبعديا، لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (١٧، ٣٣,٢، ٥٠,٥) على الترتيب وجميعها دالة إحصائية عند مستوى ($\geq ٠,٠٥$).

مما سبق يتبين قبول فرضي الدراسة والتي تؤكد فاعلية البرنامج التدريسي المعدّ وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) في تنمية الكفاءة الاستراتيجية بأبعادها (مهارة صياغة المسألة

الرياضية - مهارة تمثيل المسألة الرياضية - مهارة حلّ المسألة الرياضية- الكفاءة الاستراتيجية بشكل عام) بحجم أثر إيجابي كبير؛ وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت نموذج (SAMR) مثل: دراسة (الفار وشاهين، ٢٠١٧) التي بينت فاعلية استخدام نموذج (SAMR) لدمج التّفنّيّة في فصول الرياضيات في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو التكنولوجيا، ودراسة (Adulyasas, Saelee and Yahrah, 2021) التي بينت فاعلية نموذج (SAMR) في تدريس الرياضيات في تنمية التحصيل، كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أوضحت فاعلية النموذج في تحقيق نواتج مرغوبة في مواد دراسية مختلفة مثل دراسة: خميس (٢٠١٧) التي بينت الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج (SAMR) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل الدراسي، ودراسة عيسى (٢٠٢٠) التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج (SAMR) في تنمية التحصيل الدراسي وفي تنمية اتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا والواقع الافتراضي، ودراسة علي (٢٠٢٢) التي بينت الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج (SAMR) في تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية ودراسة المطيري (٢٠٢٢) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريسي وفق نموذج (SAMR) في تنمية مستويات التفكير العليا وحب الاستطلاع.

وتعزو الباحثة فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الاستراتيجية إلى عدد من الأسباب؛ منها:

١- تضمن البرنامج التدريسي وفق نموذج (SAMR) - الذي تم إعداده في ضوء الأدبيات التربوية في المجال- العديد من الأنشطة التعليمية واستراتيجيات التدريس المتنوعة، وأساليب التقويم الداعمة للكفاءة الاستراتيجية؛ التي ساعدت على تيسير فهم الطالبات للمسائل وصياغتها وتمثيلها وتنفيذ الحل وتقويمه.

٢- حقق البرنامج متطلبات تنمية الكفاءة الاستراتيجية التي حددها (NRC,2001) وهي إتاحة الفرصة للممارسة في صياغة المسألة، وفي حلّ المسائل، وتوسيع المعرفة لحلّ المسائل غير الروتينية؛ واستبدال الإجراءات المعقّدة بإجراءات أكثر إيجاباً وكفاءة (P.124-127). كما حقق متطلبات تنمية الكفاءة الاستراتيجية التي أشار إليها (MacGregor (2013 من خلال التعرّض المتكرر للمسائل الرياضية بأنواعها، ووجود عدد من الاستراتيجيات للحل، والتغذية الراجعة (P.5). والممارسات التي ذكرتها (هلال، ٢٠٢١)؛ فالتقنية بميزاتها ساعدت الطالبات على تنفيذ المهام الرياضية بسرعة ودقة ومتعة مما ساعد الطالبات على حل كم من المسائل، والتفاعل مع

الأفكار الرياضية، والتمثيلات لاستنتاج العلاقات الرياضية، فالتقنية أعطت وقتا لتحليل وتفسير تغير النتائج مع تغير المتغيرات. مما ساعد على تنمية مهارات صياغة المسألة الرياضية.

٣- البرنامج التدريسي وفق نموذج (SAMR) بمراحله المتدرجة ساعد على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات؛ فالأنشطة في مرحلة (التعديل) وفي مرحلة (إعادة التصميم) تقدم أدوات تعلم إلكترونية متنوعة تعتمد على جهد الطالبة في البناء والتصميم والعرض للمسائل والتمثيلات، بالإضافة إلى مقارنة التمثيلات والربط بينها. وقد لاحظت الباحثة جودة في المشروعات الرقمية التي قدمتها طالبات المجموعة التجريبية كمشروع للوحدة.

٤- ساعد البرنامج التدريسي على التعلم البنائي فدمج التقنية بشكل منظم ومتدرج جعل الطالبات أكثر انخراطا في التعلم النشط وفي ممارسة حل المسائل المتنوعة. وهذا يتفق مع ما ذكره (الفار وشاهين، ٢٠١٧) من أن التعلم التدريجي باستخدام التقنية ساعد الطالبات على الاعتماد على أنفسهن، وتنمية مهارات التعلم الذاتي وجعل التعلم تفاعلي وكذلك بقاء أثر التعلم، بالإضافة إلى أن النموذج ساعد على تقديم بيئة تعليمية مرتبة، وتوفير أساليب وطرق واستراتيجيات تعليمية متنوعة.

٥- حقق البرنامج التدريسي وفق نموذج (SAMR) أهداف استخدام التقنية في تدريس الرياضيات والتي ذكرها (Thurm and Brazel, 2022) في دعم: بناء التمثيلات المتعددة، والتعلم بالاكتشاف والتعلم الذاتي وممارسة المهارات الرياضية، ودعم التفكير. كما حقق البرنامج متطلبات التقنية في تدريس الرياضيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والتي حددها (المالكي والمقوشي، ٢٠١٦) ومنها: استخدام برمجيات للتمثيل وتقريب المفاهيم، واستخدام معالج النصوص Word وبرنامج Excel وبرنامج الجيوجبرا والخرائط الذهنية الإلكترونية).

٦- حقق البرنامج متطلبات التقنية التي حددها NCTM حيث تضمنت تقنيات النقل - العرض - وتقنيات الإجراء الرياضي وكلاهما تساعد على التعلم الفعال إذا تم استخدامها بحكمة- حيث توفر تقنية الإجراء الرياضي إمكانيات للطالبات لفهم المسألة وتمثيل المسألة بعدة طرق واستكشاف طرق مختلفة لحل المسألة والاعتماد على الاستدلال وفرض الفروض وتقديم حلول أكثر كفاءة والتحقق من صحة الحل، كما تساعد تقنيات النقل على مشاركة الأفكار والحلول

ومناقشتها وتحليلها؛ مع الأقران أو المعلمات أو الخبراء من داخل المدرسة وخارجها (Dick & Hellabrends, 2011; Santos- Trigo, etal, 2019). وقد تم استخدام هذه التقنيات بالبرنامج التدريسي بطريقة منظمة ومتدرجة بما يحقق التعلم الفعال.

٧- ساعدت التغذية الراجعة في تحسين الكفاءة الاستراتيجية فالعرض والنشر في: (مرحلة التعديل) ومرحلة (إعادة التصميم) في النموذج - من خلال منصة مدرستي أو من خلال تطبيقات الويب المخصصة للعرض والنشر- ساعد الطالبات على مراجعة الحل والأفكار قبل نشرها وبعدها مما يساعد الطالبات على التأكد من منطقيّة الإجابة وتبريرها، والتفكير في مدى ملائمة الاستراتيجيات لحل المسألة أو وجود طرق أفضل للحل. كما أن رؤية حلول الطالبات الأخريات وتقويمها ومشاهدة عدة نماذج لتمثيل المسألة ونماذج أخرى للمسائل ساعد من تحسين مهارات الكفاءة الاستراتيجية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة كلاً من:

وزارة التعليم بـ:

١. تقديم برامج تطوير مهني لمعلمي الرياضيات تستهدف تنمية ممارساتهم التدريسية التقنية.
٢. تضمين برامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية نموذج (SAMR) ضمن متطلبات مقررات البرنامج النظرية أو ساعات التربية العملية.

خبراء مناهج الرياضيات في مركز تطوير المناهج بـ:

٣. تطوير مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية في ضوء توظيف التقنية.

مشرفي/ مشرفات الرياضيات التربويين بـ:

٤. تدريب معلمي/ معلمات الرياضيات على تدريس الرياضيات وفق نموذج (SAMR).
٥. تعريف معلمي/ معلمات الرياضيات بمهارات الكفاءة الاستراتيجية وأهميتها وطرق تنميتها لدى الطلاب.

معلمي ومعلمات الرياضيات بـ:

٦. تطوير مهاراتهم التقنية الخاصة بتوظيف التقنية في التدريس، من خلال المشاركة في برامج التطور المهني التي تستهدف ذلك.

٧. الاستفادة من دليل المعلم للدراسة الحالية، المُعدّ وفق نموذج (SAMR) في تنمية مهارات الكفاءة الاستراتيجية لدى الطلاب.

المقترحات:

- بناءً على نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء دراسات عما يلي:
- مستوى تمكّن طالبات المرحلة الثانوية من الكفاءة الاستراتيجية.
- فاعلية التدريس وفق نموذج (SAMR) في تدريس الرياضيات في تنمية البراعة الرياضية.
- فاعلية التدريس وفق نموذج (SAMR) في تدريس وحدات دراسية مختلفة وفي مراحل أخرى وفي مواد أخرى.
- برنامج مهني وفق نموذج (SAMR) وفاعليته في تصميم مهام تقنية لتدريس الرياضيات.
- تقويم كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في ضوء توظيف الأدوات الرياضية والتقنية.

المراجع

المراجع العربية:

- التويجري، أفنان، الخضري، نوال. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجيات المخططات العلمية في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في منطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، جامعة تعز، اليمن، (٢٧)، ٣٠٧-٣٢٨.
- حسن، شيما. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس المتماز في تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٩ (٥)، ٥١-١٠٢.
- خليل، إبراهيم. (٢٠١٩). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- خميس، فاطمة خليل. (٢٠١٧). أثر استخدام نموذج SAMR في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل الدراسي في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.
- السعيد، رضا. (٢٠٢١). البراعة الرياضية (التفكير - التفوق - الابداع). دار العلوم.
- السويلم، أمل. (٢٠٢١). مستوى تضمن عمليات الثقافة الرياضية وسياقاتها في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق إطار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة ((PISA)). [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.
- الشلهوب، سمر. (٢٠١٩). برنامج إثرائي مقترح قائم على دمج مبادئ نظرية TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS وأثره على مستوى التحصيل في ضوء مجالاتها وتنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس. ٢٠ (٧)، ٣٩١-٤٣٥.
- علي، شيما سمير. (٢٠٢٢). استخدام نموذج (SAMR) لدمج الفصول الافتراضية في التدريس وأثره على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية (التحليلين/ الكليين). تكنولوجيا التعليم، ٣٢ (٢)، ٤٩-١١٥.
- عيسى، ريهام مصطفى. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام نموذج (SAMR) لدمج تقنية الواقع الافتراضي (VLS) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تقبل التكنولوجيا لدى طلاب الفرقة الأولى في شعبة علوم الحاسب. مجلة البحوث المالية والتجارية في جامعة بورسعيد، ٢١ (٢)، ٢٢٧-٢٦٣.
- الغنام، سحر. (٢٠١٩). برنامج قائم على النمذجة الرياضية في المعادلات التفاضلية لتنمية الكفاءة الاستراتيجية والنزعة المنتجة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة الرياضيات. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٦ (٢)، ٧٨٦-٨٣٥.
- الفار، إبراهيم، وشاهين، ياسمين. (٢٠١٧). فاعلية استخدام نموذج سامر (SAMR) لدمج التقنيّة في فصول الرياضيات والاتجاه نحوها. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا - كلية التربية، ٦٨ (٤)، ٤٥٤-٤٨٨.
- كارينغتون، ألان. (٢٠١٦). عجلة البيداغوجيا الإصدار V4.I. (ترجمة كلودين عزيز). مسترجع من: https://designingoutcomes.com/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy_Wheel_V4_ARA.pdf
- المالكي، مفرح سعود، والمقوشي، عبد الله. (٢٠١٦). واقع تدريس الرياضيات في ضوء مطالب التقنية لمقررات المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٩ (٤)، ٢٩٢-٣٢٨.

المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. (٢٠١٩). من المبادئ إلى الإجراءات ضمان النجاح الرياضي للجميع (ناعم العمري، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نُشر العمل الأصلي عام ٢٠١٤).

المعلم، خالد، والمنوفي، سعيد. (٢٠١٤). تنمية البراعة الرياضية توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسية. [بحث مقدم]. المؤتمر الرابع للجمعية السعودية للعلوم الرياضية (جسر) "تعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام: بحوث وتجارب متميزة"، جامعة الملك سعود.

المطيري، أفرح. (٢٠٢٢). نموذج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) وفاعليته في تنمية مستويات التفكير العليا وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المطيري، عائشة. (٢٠٢١). مستوى تمكُّن طالبات الصفِّ الرابع الابتدائي من أبعاد البراعة الرياضية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

الملوحى، أريج. (٢٠٢٠). مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

منصور، رشدي (١٩٩٧). "حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٦ (٧)، ٥٧-٧٥.

المنوفي، سعيد؛ والمعلم، خالد. (٢٠١٨). مدى تمكُّن طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم من مهارات البراعة الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١ (٦)، ٥٩-١٠٥.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (د. ت.). اقتصاد مزدهر فرصة ثمرة. مسترجع من: <https://bit.ly/2Kybhsp>
نج، وان. (٢٠٢١). التقنيات الرقمية الحديثة في التعليم. (سامي السندي وياسر سعد، مترجم). جامعة القصيم. (نُشر العمل الأصلي عام ٢٠١٥).

النصيان، عبدالله. (٢٠٢١، مارس ٩-١٠). واقع استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في مدارس التعليم العام وفق نموذج (SAMR) [بحث مقدم]. مؤتمر مستقبل التعلُّم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠، القصيم، المملكة العربية السعودية.

هلال، سامية. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية ممارسات التدريس للطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات اللازمة لتنمية الكفاءة الاستراتيجية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤ (٥)، ١٦٠-١٩٩.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٨). تقرير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا). الإدارة العامة للبحوث والابتكار.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). الإطار الوطني لمعايير المناهج. من الرابط:

<https://www.etc.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Pages/NATIONALFRAMEWORK.aspx>

ترجمة المراجع العربية:

- Al Far, I. and Shahin, Y. (2017). The Effectiveness of Using the SAMR Model to Integrate Technology in Mathematics Classes and the Trend Towards it. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 68 (4). 454- 488.
- Al Maliky, M. and Al Mqushy,A. (2016). Realty of Teaching Mathematics Courses at Secondary School in Light of Technology Requirements. Mathematics Education Journal, 19 (4). 292- 328.
- Al-Malohy,A. (2020). Mathematical Proficiency Level of the 6th Grade Students in Riyadh. [unpublished Master's thesis]. Imam Mohammed bin Saud Islamic University.
- Al Matham, K. and Al Monofy, S (2016). Developing mathematical prowess is a new direction for success in school mathematics. [A research submitted]. The Fourth Conference of the Saudi Society for Mathematical Sciences (Jisr) "Mathematics Teaching and Learning in Public Education: Distinguished Research and Experiences". King Saud University.
- Al Monofy, S. and Al Matham, K. (2018). Mathematical Proficiency Mastery Level among Second Grade Middle School Students in Qassim Region. Mathematics Education Journal, 21 (6). 59- 105
- Al Mutairi,A. (2021). The Mastery Level of Fourth Grade Female Students in Mathematical Proficiency Strands. [unpublished Master's thesis]. Qassim University.
- Al Mutairi, A. (2022). A Teaching Program Based on Technology- supported Learning (SAMR) Model and its Effectiveness in Developing Higher Levels of Thinking and Geographical Curiosity among Secondary School Students. [unpublished Doctoral dissertation]. Imam Mohammed bin Saud Islamic University.
- Al Nosian, A. (2021). The Reality of Using Educational Technology Innovations in General Education Schools According to the (SAMR) Model [A research submitted]. The Future of E-Learning Conference in the Kingdom of Saudi Arabia, according to Vision 2030. Qassim University.
- Al Qanam, S. (2019). Program Based on Mathematical Modeling to Develop Strategic Competence and Productive Disposition for Third Year Mathematics Student Teachers. Education College Journal, 106 (2). 786- 835.
- Al Seid, R. (2021). Mathematical Proficiency (Thinking- Superiority- Creation) Mathematic. Dar Al- Olom.
- Al Shalhoub, S. (2019). A proposed Extracurricular Program Based on Integration TRIS' Principles with TIMSS' Skill Activities to Investigate the Program's Impact on the Achievement Level in Light of the Activities' Domains and Developing Strategic Efficacy and Adaptive Reasoning among Elementary School Female Students. Science Research in Education Journal, 20 (7). 391- 435.
- Al Suwailem, A. (2021). The Level of Inclusion of the Mathematical Literacy Processes and their Contexts in Middle-School Mathematic Textbooks Based on PISA Framework. [unpublished Master's thesis]. Qassim University.
- Al Twijiri, A. and Al Khader,N. (2022). The Effectiveness of Scientific Stations Strategy in Developing the Strategic Competence of Second-Grade Female Students of Intermediate

- School in Al-Qassim Region. Humanities and Educational Sciences Journal, Taiz University, Yemen, (27). 307- 328.
- Ali, Sh. (2022). Using (SAMR) Model to Design the Integration of Virtual classes in Teaching and Effect.. on Development of Digital Skills and Self-efficiency at Faculty of Education Students. Teaching Technology Journal, 32 (2). 49-115.
- Carrington, A. (2016). The Padagogy Wheel V4,0.
https://designingoutcomes.com/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy_Wheel_V4_ARA.pdf
- Education and Training Evaluation Authority. (2019). National framework for curriculum standards. From the link <https://www.etc.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Pages/NATIONALFRAMEWORK.aspx>
- Eisa, R. (2020). Virtual Learning System (VLS) in Education: The Role of Substation Modification Redefinition (SAMR) Model to Integrate Technology in Teaching. Financial and Commercial Research Journal in Borsaid University, 21 (2). 227- 263.
- Hasan, Sh. (2016). The Effectiveness of a Program Based on Differentiated Instruction in Mathematical Proficiency at Secondary School Students. Mathematics Education Journal, 19 (5). 51- 102.
- Hilal, S. (2021). The Effectiveness of a Suggested Program Based on the Successful Intelligence Theory in Developing Teaching Practices among Math Student Teachers for Developing Strategic Competence. Mathematics education Journal, 24 (5). 160-199.
- Khalil, I. (2019). The Effectiveness of a Proposed Educational Unit Based on an Integration model Between Mathematical Proficiency & 21 st Century Skills in Development the Academic Achievement and Learning Retention among Fourth Grade Students at Primary School.] Doctoral Thesis [. King Saud University.
- Khamaies, F. (2017). The Effect of Using "SAMR Model" in Developing 21st Century Skiles and Academic Achievement in Chemistry for 10th Graders. [unpublished Master's thesis]. AL-Quds University.
- Mnsour,R. (1997). " Effect Size" The Complementary Side of Statistical Significance. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 6 (7). 57- 75.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2014). Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for all. National Council of Teachers of Mathematics.
- Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. A thriving Economy is a fruitful Opportunity. Retrieved from <https://bit.ly/2Kybhsp>
- Wan,N. (2015). New Digital Technologies in Education. Springer International Publishing Switzerland AG, Part of Springer Science – Business Media.

المراجع الأجنبية:

- Adulyasas, L. & Saelee, V. & Yahrah, N. (2021). Enhancing Mathematics Achievement on Solving Linear Equation for Grade 7 Students through Technology Integration under TPCK and SAMR Model. In Journal of Physics: Conference Series, 1835 (1, 12010). IOP Publishing.

- Anderson, M. (2013). SAMR-flow-Chart. pdf. <https://ictevangelist.com/wp-content/uploads/2013/03/SAMR-flow-chart.pdf>
- Awofala,A. (2017). Assessing Senior Secondary School Students' Mathematical Proficiency as Related to Gender and Performance in Mathematics in Nigeria. *International Journal of Research in Educational and Science*, 3 (2) , p488-502.
- Bonafini,F. &Lee,Y. (2021). Investigating Prospective Teachers' TPACK and their Use of Mathematical Action Technologies as they Create Screencast Video Lessons on iPads. *TechTrends*, (65) ,303- 319.
- Crawford, J. (2017). SAMR model – Augmentation. *SAMR: Augmentation | Smore Newsletters*
- Crawford, J. (2017). SAMR model – Modification. <https://www.smore.com/5hu12-samr-modification>
- Crawford, J. (2017). SAMR model – Redefinition. <https://www.smore.com/hcm9a-samr-redefinition>
- Crawford, J. (2017). SAMR model – Substitution. <https://www.smore.com/60547-samr-substitution>
- Dick,T. & Hellabrends,K. (2011). Focus in High School Mathematics Technology to Support Reasoning and Sense Making. National Council of Teachers of Mathematics.
- Gregory, W. & Richard, M. (2020). When Technology Works: A Case Study Using Instructional Rounds and the SAMR Model. *Education Leadership Review*, 21 (1) ,163-177.
- PowerSchool. (2021). SAMR Model: A Practical Guide for K-12 Classroom Technology Integration. <https://www.powerschool.com/resources/blog/samr-model-a-practical-guide-for-k-12-classroom-technology-integration/>
- Jennifer S. (2016). SAMR Substitution. <https://www.smore.com/60547-samr-substitution>
- MacGregor, D. (2013). Academy of math Developing Mathematical Proficiency. *EPS Literacy and Intervention*.
- McCulloch,A., Hollebrands,K., Lee,H. and Harrison,T. (2018). Factors that Influence Secondary Mathematics Teachers' integration of Technology in Mathematics Lessons. *Computer & Education*, (123) ,26- 40
- Michael, S. (2015). What is SAMR: <https://prezi.com/ktizeqiiex3j/what-is-samr/?fallback=1>
- National Research Council (NRC). (2001). Adding it up: Helping Children Learn Mathematics. J. Kilpatrick, J. Swafford, and B. Findell (Eds.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education., DC: National Academy Press.
- Nugraheni, Z. Budiyo, B. and Slamet. I (2017). Upgrading Geometry Conceptual Understanding and Strategic Competence through Implementing Rigorous Mathematical Thinking (RMT). *International Conference on Mathematics, Science and Education*, doi:10.1088/1742-6596/983/1/012121
- Puentedura, R. (2006). The SAMR model: Background and Exemplars. <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000073.html>
- Puentedura, R. (2017). The Impact of the SAMR Model with Ruben Puentedura. <https://www.youtube.com/watch?v=SWUODzzags0>

- Santos- Trigo,M., Aguilar,D. and Reyes,I. (2019). A Mathematical Problem Solving Approach Based on Digital Technology Affordances to Represent, Explore, and Solve problems via Geometric Reasoning. In: Problem Solving in Mathematics Instruction and Teacher Professional Development. Springer. Swtzerland.
- Thomas, C. (2020). How the SAMR Learning Model Can Help Build a post-COVID 19 digital strategy. <https://www.jisc.ac.uk/blog/how-the-samr-learning-model-can-help-build-a-post-covid-digital-strategy>
- Thurm, D. & Barzel, B. (2022). Teaching Mathematics with Technology: a Multidimensional Analysis of Teacher Beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, (109) , 41-63.
- Tunjera, N. & Chigona, A. (2020). Teacher Educators' Appropriation of TPACK-SAMR Models for 21st Century Pre-Service Teacher Preparation. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)* , 16 (3) , 126-140. doi: 10.4018/ IJICTE.2020070110.
- Youki, T. (2020). A Powerful Model for Understanding Good Tech Integration. <https://www.edutopia.org/article/powerful-model-understanding-good-tech-integration>.
- Zochbauer, J. & Hohenwarter,M. and Lavicza,Z. (2022). Improving the GeoGebra Classroom Tool to Better Accommodate Online Educational Resource Development Based on the SAMR Model. Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12). Bozen- Bolzano, Italy.



**العلاقة بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة
التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها**

**The relationship between the practice of
inspiring leadership and the organizational
ambidexterity of educational schools'
principals in Abha city**

إعداد

د. محمد بن أحمد آل مسلط

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

بجامعة الملك خالد

Dr. Mohammed bin Ahmed Al Musallat
Associate Professor of Educational Administration
At King Khalid University

DOI:10.36046/2162-000-015-013

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها من خلال التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس بمدينة أبها، ومستوى تحقق البراعة التنظيمية لديهم، واعتمدت على المنهج الوصفي (الارتباطي)، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة بلغ عددها (٣٢٢) معلماً، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لدرجة ممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لأبعاد القيادة الملهمة جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٢٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٠٦)، وجاء المتوسط العام لمستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٨٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٥٩)، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة موجبة وقوية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتنمية معارف ومهارات مديري مدارس التعليم في مجالي القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية، وتوسيع نطاق مشاركة المستفيدين من خدمات المدرسة في صياغة الرسالة والأهداف، وتقييم الأداء، وتنظيم برامج تدريبية لتنمية الجدارات الوظيفية للمعلمين، وتفعيل دور العمل الجماعي، وتعزيز العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي، وتشجيع إجراء البحوث العلمية المتعلقة بقضايا العمل المدرسي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الملهمة، البراعة التنظيمية، مديري المدارس، مدينة أبها.

Abstract

The study aimed to determine the nature of the relationship between inspirational leadership and organizational prowess of school principals in Abha, by identifying the degree of inspiring leadership practice among principals, and the level of achievement of organizational ambidexterity among them. The study relied on the descriptive (correlation) approach, and the questionnaire as a tool for data collection, as it was applied to the study sample, which numbered (322) teachers in Abha city. The results showed that the general average of the degree of practicing the dimensions of inspiring leadership by school principals in Abha city was medium, with a general arithmetic mean of (3.29), and a standard deviation of (0.806). The general average of the level of achievement of organizational ambidexterity among school principals in Abha city came to a medium degree, with a general arithmetic mean of (2.82), and a standard deviation of (0.859). The results showed that the nature of the relationship between inspirational leadership and organizational ambidexterity among secondary school principals in Abha city is positive, strong and statistically significant. In the light of the results of the study, the researcher recommended developing the knowledge and skills of education school principals in the areas of inspiring leadership and organizational ambidexterity, expanding the scope of participation of the beneficiaries of the school's services in formulating the message and goals, evaluating performance, organizing training programs to develop the functional competencies of teachers, activating the role of teamwork, and strengthening the relationship with teachers, parents and local community institutions, and encourage conducting scientific research related to schoolwork issues

Keywords: inspiring leadership, organizational ambidexterity, education school principals, Abha city.

المقدمة

تواجه المؤسسات التعليمية العديد من التحديات الكبيرة والمتنوعة؛ نتيجة للتغيرات والتحولات البيئية المتسارعة، وما فرضته من معطيات حديثة على الأنظمة التعليمية؛ لذا باتت الحاجة ملحة إلى الأخذ بالأساليب الإدارية والقيادية، التي تمكن تلك المؤسسات من الاستثمار الأمثل لمواردها البشرية والمادية المتاحة؛ للوفاء بمتطلبات واحتياجات الواقع، وفي الوقت نفسه تبحث عن فرص مستقبلية لتحقيق التكيف مع متغيرات المستقبل.

وفي هذا السياق حظيت البراعة التنظيمية بمكانة بارزة في مجال الإدارة الاستراتيجية؛ فهي منهجية إدارية تتعامل بكفاءة مع الأنشطة والعمليات الاستغلالية، والأنشطة والعمليات الاستكشافية بشكل متوازن ومتزامن، حيث من خلالها يتم توظيف الامكانيات والفرص المتاحة، والبحث عن إمكانيات وفرص جديدة (أبو زيد، ٢٠١٩). ويشير كل من جاكوبس وماريتز (Jacobs & Marits, 2020). إلى أن المؤسسات البارعة تمتلك قدرة استغلال الفرص المتاحة، واستكشاف الفرص الجديدة. وترى الشاعرة (Alshaer, 2020) أن البراعة التنظيمية تعني قدرة المؤسسة على الوفاء بالمتطلبات المتزامنة والمتناقضة، من خلال إدارة تعمل على التوازن بين أنشطة الاستغلال والاستكشاف، بحيث تستغل المؤسسة مواردها، وتكتشف فرصا جديدة بطريقة متوازنة، وأكدت حميد (٢٠٢١) على أن البراعة التنظيمية تعني القدرة على الإدارة المتوازنة للمتطلبات الاستغلالية، والاستكشافية بكفاءة وفاعلية.

وتتصف المؤسسات البارعة بقدرتها على التعامل مع الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة أمامها في الوقت الحاضر لتحقيق المواءمة؛ وفي الوقت نفسه، تبحث عن فرص وإمكانيات جديدة، من خلال التنبؤ بالمستقبل، وما يحمله في طياته من متغيرات وتطورات بيئية؛ ويرتبط نجاح المؤسسات المعاصرة في تحقيق البراعة التنظيمية بالممارسات القيادية لإدارتها؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة الغرابوي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن هناك ارتباط معنوي بين الممارسات القيادية والبراعة التنظيمية، كما أكدت نتائج دراسة المصري (٢٠١٩) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسات القيادة التبادلية، ومستوى تحقيق البراعة التنظيمية، في حين أشارت نتائج دراسة الغامدي

(Alghamdi,2018) إلى أن الأساليب القيادية تحفز الموظفين على الانخراط في السلوكيات الاستغلالية والاستكشافية.

وتأتي القيادة الملهمة كأحد اتجاهات القيادة الإدارية الحديثة، التي تنطوي على إمكانات إبداعية وابتكارية وتكاملية؛ فهي تركز على إيصال رؤية مقنعة للعاملين، وتعزيز الثقة لديهم وتشيطهم، وتطوير العلاقات الاجتماعية داخل فريق العمل، وتعزيز الأهداف المشتركة، وتشجيع التفاعل بين القائد والعاملين (Joshi et al, 2009). وأكد خليف ومحمد (٢٠١٤) على أنها أداة للتغيير، وأسلوب فاعل لاحتواء المفاجآت الاستراتيجية، فهي تمنح القدرة على الاستعداد للمستقبل والتهيؤ له.

ويستدعي التحول نحو القيادة الملهمة، تعزيز ثقافة الاحترام والتقدير والثقة المتبادلة، والاعتراف بإنجازات العاملين وقدراتهم ومعارفهم، والانفتاح على أفكارهم وآرائهم، وإيجاد بيئة آمنة للحوار الصريح معهم، وتقديم الدعم لهم بالحلول والطرق الممكنة؛ لتجاوز الصعوبات التي تواجههم، وتفويض السلطات اللازمة لهم، وتشجيعهم للوصول إلى أقصى طاقاتهم، والتواصل معهم لإحداث التغيير المطلوب، وإتاحة فرص التدريب والنمو أمامهم (Brasseur et al, 2013).

ويرى سرحان (٢٠١٨) أن أهمية القيادة الملهمة تبرز من خلال تقديم رؤية ملهمة تتناسب مع استراتيجيات المؤسسة، ودعم الإبداع والابتكار، والقيام بالمخاطرة المحسوبة، وتمكين العاملين، وتعزيز ثقتهم بالقائد بأنفسهم، وتحفيزهم والاعتراف بإنجازاتهم، والحفاظة على قيم المؤسسة. وأكد عبده (٢٠٢٠) على أنها تبدأ بالتفاعل بين القائد والمرؤوسين، والثقافة المحيطة بهم من خلال تقديم رؤية مقنعة تشجع على العمل المشترك، وتعزيز ثقة القائد بنفسه التي تمكنه من توجيه صنع القرارات، وإيجاد بيئة عمل مبنية على الثقة المتبادلة والنزاهة والشفافية، والتوافق بين مواهب المرؤوسين مع المهام المنوطة بهم، وتقديم التحفيز والثناء لهم بعد إنجاز المهام المطلوبة.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن أبعاد القيادة الملهمة المتمثلة في الثقة بالنفس، والرؤية المستقبلية، وإدارة التغيير، والتمكين الوظيفي للعاملين، متغيرات جوهرية، تساعد على تحسين وتطوير الوضع الحالي للمؤسسات، وتمكنها من مواكبة المستقبلية. وتأتي هذه الدراسة استجابة

للتحديات التي تواجهها المدارس كمؤسسات تعليمية، مما يحتم عليها البحث عن أنماط قيادية حديثة، تحقق من خلالها البراعة التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

إن نجاح المدارس في تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية المخطط لها، يرتبط بوجود قيادة مدرسية قادرة على إدارة الوضع الراهن بكفاءة وفق الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وفي الوقت نفسه تبحث عن الفرص الجديدة من خلال التغيرات البيئية المحيطة بها، وباستقراء بعض الدراسات التي تناولت الإدارة المدرسية، تبين أنها تعاني من جوانب قصور نتيجة الأسلوب القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، حيث أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٨) على أن هناك جوانب قصور لدى مديري المدارس حيال الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجه العمل المدرسي، كما أكدت دراسة عسيري (٢٠١٨) على ضعف قدرات مديري المدارس الثانوية في استشراف التوجهات المستقبلية للمدرسة، وإيجاد بيئة مناسبة للتشارك المعرفي. وأشارت دراسة الخريزي (٢٠١٨) إلى ضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات المتصلة بأعمالهم، وتزويدهم بالخبرات اللازمة لممارسة أدوارهم الوظيفية الجديدة، ونشر ثقافة التشارك المعرفي بين منسوبي المدرسة. فيما أشارت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى أن هناك قصوراً في تهيئة البيئة المدرسية المشجعة على الابتكار، وإجراء البحوث الإجرائية، في حين أشارت دراسة العودة (٢٠٢٠) إلى أن هناك قصوراً في تلبية متطلبات المتعلمين المتجددة، واستثمار الفرص الجديدة.

وبناءً على ذلك تتضح أن عملية تحول مدارس التعليم في المملكة العربية السعودية إلى مدارس قادرة على تلبية متطلبات الطلاب والمعلمين والمجتمع المتجددة، والبحث عن الفرص المستقبلية واستثمارها للتكيف مع المتغيرات البيئية المستمرة، يستدعي قيادة مدرسية ذات رؤية مستقبلية، وقادرة على إدارة التغيير، وتؤمن بأهمية الإفادة من نتائج المخاطرة؛ لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة ومستوى العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أهما.

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمين؟
3. ما طبيعة ومستوى العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس بمدينة أبها.
2. التعرف إلى مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها.
3. الكشف عن طبيعة ومستوى العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها النظرية من خلال:

- حداثة وأهمية موضوع الدراسة حيث تناولت الربط بين متغيري القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية في ظل ندرة الدراسات التي تناولت طبيعة العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس.

- اتساق أهدافها مع مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية، الذي أكدت إحدى مبادراته على تنفيذ برامج لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس، وزيادة مسؤولياتهم ومساءلتهم.

- ما يمكن أن تقدمه للباحثين من منطلقات للبحث عن القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية من خلال متغيرات ديموغرافية أخرى.

وتستمد أهميتها التطبيقية من خلال:

- إسهامها في نشر ثقافة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس والمشرفين التربويين.

- تزويدها بمديري المدارس بالممارسات الفعالة لدورهم القيادي المهم، وتحسين مستوى البراعة التنظيمية لديهم.

- تزويدها بإدارات التعليم بالمهارات والمعارف التي قد تساعد في بناء برامج تدريبية، تستهدف مديري المدارس في مجالي القيادة المهمة والبراعة التنظيمية.

- إمدادها مكاتب التعليم في مدينة أبها بتقييم لواقع ممارسات القيادة المهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس.

المصطلحات الإجرائية:

القيادة المهمة: يُقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس، وتُظهر قدراتهم الإدارية والقيادية للعاملين والمجتمع المحلي، وتمكنهم من وضع رؤية مستقبلية مقنعة للمستفيدين من خدمات المدارس التي يديرونها، وتدعم مشاركة العاملين في القرارات المدرسية، وتنمية معارفهم وخبراتهم التعليمية والإدارية، ويمكن قياسها من خلال أداة تم إعدادها لهذا الغرض.

البراعة التنظيمية: يُقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس لاستثمار الموارد البشرية والمادية الداخلية والخارجية المتاحة لهم لتحقيق التحسين والتطوير، والبحث عن الأفكار والمبادرات الإبداعية، لتوفير أساليب وطرق وخدمات جديدة، تمكن المدارس من مواكبة المستجدات والمتغيرات البيئية، والتي يتم قياسها من خلال أداة تم إعدادها لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصر على دراسة العلاقة بين القيادة المهمة والبراعة التنظيمية من خلال التعرف إلى ممارسات أبعاد القيادة المهمة (الثقة بالنفس، الرؤية المستقبلية، إدارة التغيير، التمكين الوظيفي)، ومستوى البراعة التنظيمية (الاستغلال، الاستكشاف).

الحد المكاني: طبقت الدراسة على مكاتب التعليم بمدينة أبها (الشمال، الوسط، الشرق).

الحد البشري: اقتصر على المعلمين الذين على رأس العمل في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحد الزمني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الإطار النظري

أولاً: القيادة الملهمة:

ظهرت القيادة الملهمة كنمط قيادي حديث؛ نتيجة التطور الذي صاحب أنماط القيادات الثلاث الكاريزمية والتحويلية والأصيلة، حيث إن المتأمل لنمط القيادة الملهمة يتبين له بأنها ارتبطت مع القيادة الكاريزمية فيما يتعلق بثقة القائد بنفسه، وما يمتلكه من ذكاء وسرعة بديهة، وارتبطت مع القيادة التحويلية فيما يتعلق بالإلهام والتحفيز وإذكاء روح التحدي لدى التابعين، في حين ارتبطت مع القيادة الأصيلة في منظومة القيم الأخلاقية، وهذا التنوع انعكس على نمط القيادة الملهمة؛ حيث برزت أهميتها كأحد الأنماط القيادية الحديثة، القادرة على مواكبة المستجدات التي أفرزتها المتغيرات والتطورات البيئية؛ فهي تمنح المناخ التنظيمي المناسب للإبداع والابتكار، وتسهل مواهب وقدرات التابعين، كما أنها تنطلق من رؤية مستقبلية يقبلها التابعون، ويسعون لتحقيقها، بالإضافة إلى الارتقاء بتوقعاتهم، لتحقيق إنجازات تفوق ما كان مخططاً له. (سرحان، ٢٠١٨)

وتُعرف القيادة الملهمة بأنها إعداد وإدارة التغيير وانعكاس أهداف التابعين، وتفكيرهم وشغفهم برؤية ورسالة المنظمة؛ لتحقيق أكثر مما كانوا يتوقعونه من خلال القيادة بالتأثير المثالي، والحماس والإلهام والتواصل برؤية مقنعة (Brasseur et al., 2013). وعرفها السكارنة (٢٠١٤) بأنها قدرة القائد على تحفيز المرؤوسين؛ لتحقيق أداء يتجاوز ما كان متوقعاً منهم، والإيحاء لهم؛ بحيث يستخدمون أقصى طاقاتهم، ويلتزمون بمصلحة المؤسسة متجاوزين مصالحهم الخاصة. في حين عرفها عبده (٢٠٢٠) بأنها: "الصفات والمتغيرات الشخصية التي تميز القائد من وعي واستشراف للمستقبل، وإيجاد الحلول الناجحة بالإضافة إلى استخدام طاقاته الانفعالية في حفز الآخرين وتطوير العمل، واتخاذ القرارات المتوازنة مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية" (ص ٦٣). ويمكن تعريفها بأنها: نمط قيادي يعتمد على رؤية مستقبلية طموحة، يطلقها القائد ويتبناها العاملون، ويعملون على تحقيقها بأقصى طاقاتهم، متجاوزين أهدافهم الخاصة وتوقعاتهم.

ويتصف القادة المهتمون بأنهم يمتلكون ممارسات تؤدي إلى بث روح التحدي لدى المرؤوسين من خلال وضعهم أمام توقعات عالية، وإشعارهم بثقتهم في قدراتهم على تحقيق تلك التوقعات

(Avolio & Gibbons, 1988) في حين صنف كراير (Cryer, 2012) صفات القائد الملهم إلى أربعة مجالات، حددها في صناعة المستقبل، والنمو، والحماس، وتقدير التابعين، ووضوح القيم، وقدرته على خوض المخاطر؛ أما السكارنة (٢٠١٤) فيرى أن القادة الملهمون يتصفون بقدرتهم على وضع رؤية مستقبلية طموحة، ويمتلكون القدرة على إيصالها للعاملين بكل شفافية ووضوح، ويؤمنون بالتغيير، ويعملون من أجله باستمرار، ويدركون التغيرات البيئية، وما يحيط بها من أحداث، بينما يرى هاوس (٢٠١٨) بأنهم يتصفون بالقدرة على التأثير والإقناع، ولديهم ثقة عالية بالنفس، ويمتلكون منظومة من القيم الأخلاقية الذاتية.

وترتكز القيادة الملهمة على مجموعة من الأبعاد إلا أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حولها، حيث حددها موريس (Morris, 2005) في تحقيق مصالح الآخرين، والثقة والاعتمادية، والقدرة على التمكين، والإنصات الجيد، والانتماء، والتوجه نحو رؤية مشتركة. وحددها جريج وبارون (Greeberg & Baron, 2008) في الثقة بالنفس، والتوجه الاستراتيجي، وتمكين العاملين، وإدارة التغيير. في حين حددها لوفجروف (Lovegrove, 2010) في الثقة بالنفس والقدرة على التكيف، والذكاء العاطفي، والفضول، والبرغماتية. بينما حددها لاشمانا (Lakshmana, 2015) في تقديم رؤية واضحة للعاملين، وتحديد أهدافهم وتوقع إنجازاتهم وتمكينهم، وتطوير العلاقات معهم، وتوفير بيئة داعمة للإبداع والتفكير. كما حددها بوحجي (٢٠١٥) في الثقة العالية بالنفس، والتمكين، والتحدي، والتصور للأثر في الحياة، والتعامل مع الفشل. وأضافت أبو غالي (٢٠١٩) الجاهزية، والحساسية تجاه المتغيرات، بينما أضافت الشبول (٢٠٢١) الحساسية تجاه القيود، وأضاف رزق (٢٠٢٢) التفكير المبني على المخاطر.

وبناءً على ذلك، فإنه يمكن تحديد أبعاد القيادة الملهمة في المؤسسات التعليمية والتربوية في أربعة أبعاد كانت نقاط مشتركة بين معظم الباحثين والدراسات التي تناولت القيادة الملهمة، وهي كالتالي:

الثقة بالنفس: وتظهر على القائد من خلال مجموعة من الممارسات، تتمثل في قدرته على ضبط انفعالاته في المواقف الصعبة، وعند حدوث المشكلات، وتجاوزها بحكمة وعقلانية، وتحمله مسؤولية الأخطاء الإدارية والفنية، التي قد تحدث في العمل، ودعمه للمرؤوسين في مواقف العمل المختلفة، وإدراكه لأهمية المخاطرة في عملية التطوير والتحسين، مهما كانت نتائجها، بالإضافة إلى

تقبله وجهات نظر الآخرين، التي تختلف مع وجهة نظره بكل احترام وتقدير وموضوعية، مما يزيد من ثقة العاملين بقدراته وامكاناته الإدارية والفنية، والاعتناء بأفكاره ووجهات نظره.

الرؤية المستقبلية: وتشير إلى تصور القائد لمستقبل المؤسسة، الذي يوجه أنشطتها وعملياتها، ويساعد على تنسيق جهود العاملين بها وتحفيزهم على الإنجاز، مما يمكنها من تجاوز المخاطر والتحديات، وتحديد الفرص المستقبلية، وتقييم الخيارات الاستراتيجية، واختيار الخيار الاستراتيجي الذي يتناسب مع الظروف البيئية الداخلية والخارجية.

إدارة التغيير: وتعني العمليات والأنشطة التي تؤدي إلى مواكبة المستجدات والمتغيرات البيئية المحلية والدولية، وتحسين وتطوير الأداء المؤسسي؛ وذلك من خلال تحديد مجالات وأهداف التغيير وإقناع المرؤوسين بالاندماج في أنشطة وعمليات التغيير، وتبني الاقتراحات والأفكار الإبداعية، ونشر ثقافة داعمة لإحداث التغيير المطلوب.

التمكين الوظيفي: ويشير إلى منح العاملين صلاحيات اتخاذ القرارات المتعلقة بمهامهم، ومشاركتهم في صنع القرارات على مستوى المؤسسة، ومنحهم فرص التعلم المستمر والتدريب، وتبادل المعرفة والخبرات، والثقة في قدراتهم وإمكاناتهم، وتحفيزهم على الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية.

ثانياً: البراعة التنظيمية:

تقتضي طبيعة المنافسة التي تشهدها المؤسسات التعليمية المعاصرة قدرة القيادة على تحقيق المواءمة والتكيف؛ وهذا يستدعي تطبيق مدخل البراعة التنظيمية، التي تعتمد على إدارة المتناقضات في بيئات تنظيمية معقدة، من خلال إيجاد التوازن النسبي بين أنشطة وعمليات استثمار الفرص الحالية، وأنشطة وعمليات البحث عن فرص مستقبلية جديدة (Li.2013). ويرى جيبسون وبيركنشو (Gipson & Birkinshaw.2004) أن البراعة التنظيمية تعني قدرة المنظمة على تحقيق البيئة الديناميكية، ومطابقة العمليات الإدارية، بما يتناسب مع متطلبات العمل بكفاءة وفاعلية، وتحقيق التكيف المناسب مع التغيرات البيئية الحالية والمستقبلية.

كما تُعرف بأنها القدرة على إدارة متطلبات الأعمال الحالية بكفاءة داخل المنظمة وفي الوقت نفسه تكون متكيفة مع التغيرات البيئية (Raisch & Birkinshaw.2004) وعرفها عويس

(٢٠١٥) بأنها: "قدرة المنظمة على استغلال الأنشطة الحالية في المجالات القائمة، واستكشاف أنشطة جديدة في مجالات جديدة للمنظمة بالشكل الذي يخلق التوازن النسبي بين الأداء الاستغلالي والأداء الاستكشافي، ويوفق بين موارد المنظمة والسوق وظروف المنافسة" (ص ٢٤٧). وتتكون البراعة التنظيمية من بعدين، حددهما بينر وتوشمان (Benner & Tushman.2003) في براعة الاستغلال، وتهتم بعمليات الابتكار التدريجي للمحافظة على المستفيدين الحاليين، وبراعة الاستكشاف، وتهتم بعمليات الابتكار الجذري لاستقطاب مستفيدين جدد. ويؤكد جيبسون وبيركينشو (Gipson & Birkinshaw.2004) على أن براعة الاستغلال، تعني الاستفادة القصوى من الإمكانيات المتاحة للمؤسسة بغرض التحسين، وتلبية احتياجات المستفيدين الحاليين، بينما تعني براعة الاستكشاف البحث عن فرص جديدة لإحداث التغيير الذي يمكن أن يحقق نتائج في المستقبل. وفي ذات السياق يرى إيبير وآخرون (Iyer & et al.2020) أن براعة الاستغلال تركز على تلبية احتياجات العمل الحالية من خلال زيادة جودة الخدمات والإنتاج، والتطوير والتحسين المستمر، بينما تركز براعة الاستكشاف على البحث عن فرص جديدة تسمح بالتكيف مع متطلبات البيئة الخارجية المتغيرة.

وتأسيساً على ما سبق فإن البراعة التنظيمية تحقق الموازنة من خلال استثمار الإمكانيات المادية والبشرية لتطوير وتحسين الوضع الراهن؛ لتلبية الحاجات والمتطلبات المتجددة، كما تحقق التكيف من خلال البحث عن أفكار ومبادرات مبتكرة وموارد جديدة؛ لتلبية الحاجات والمتطلبات المستقبلية.

الدراسات السابقة

استعرضت الدراسة بعض الدراسات التي تناولت متغيري القيادة المهمة والبراعة التنظيمية وفق ترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت القيادة المهمة:

أجرت أبو غالي دراسة (٢٠١٩) هدفت إلى معرفة مدى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين لأبعاد القيادة المهمة، وتوافر الاستغراق الوظيفي للمعلمين. واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة

كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الملهمة جاءت مرتفعة، وأن أكثر أبعادها شيوعاً الثقة بالنفس، وتمكين العاملين، والجاهزية، والاعتمادية والثقة بالآخرين، والرؤية المستقبلية، والحساسية تجاه المتغيرات، وجاءت جميعها بدرجة ممارسة مرتفعة.

وأجرى **يولنداساري وآخرون** (Yulindasari, et al. 2020) دراسة في إندونيسيا للكشف عن الدور القيادي الإلهامي الذي يمارسه مدير المدرسة واستراتيجياته؛ من أجل إحداث التغيير الفعال في المدرسة، واستخدمت منهجية دراسة الحالة من خلال أدوات الملاحظة وتحليل الوثائق والمقابلات في مدرسة مالانج المركزية، وأظهرت النتائج أن قيادة مدير المدرسة الملهمة تؤدي دوراً مهماً جداً في إحداث التغيير، وأن عملية إحداث التغيير بفعالية وبالشكل الأمثل، يتطلب الإبداع المرتكز على التخطيط، وتحسين المكونات الموجودة في المدرسة لكي تدعم التغيير.

بينما أجرت **الشبول** دراسة (٢٠٢١) هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا بالأردن، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة من المعلمين والمعلمات، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم بلواء الرمثا للقيادة الملهمة، جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام، وأن ممارسة أبعاد القيادة الملهمة، المتمثلة في الثقة بالنفس، والاعتراف بالقائد الملهم كأداة للتغيير، والرؤية المستقبلية، والحساسية تجاه القيود جاءت جميعها على التوالي، بدرجة مرتفعة.

وقام **هاشم وإبراهيم** (Hashim & Ibrahim. 2021) بدراسة في جزر المالديف للكشف عن الأدوار الإلهامية لمديري المدارس. ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلات مع عدد من المديرين والمعلمين والطلاب، وتوصلت إلى أن مديري المدارس يمارسون أدوارهم القيادية من خلال الاستشارة، والتحفيز الإلهامي والفكري، ونمذجة الدور والجهد المهني والأخلاقي، والقيام بالتوجيه والإرشاد، وأن للمدير الدور الملهم في التحفيز الإلهامي من خلال بناء ثقته بنفسه وتحمل المسؤولية.

وأجرت **الخطابية والعبد الرحمن** (٢٠٢٢) دراسة هدفت للكشف عن علاقة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري محافظة إربد ومستوى شغف المعلمين لمهنتهم. واستخدمت المنهج الوصفي

الارتباطي، من خلال الاستبانة التي طبقت على عينة من المعلمين والمعلمات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة إربد للقيادة المهمة جاءت بدرجة متوسطة، وأن ممارسة أبعاد الثقة بالنفس، وتمكين المعلمين، والرؤية المستقبلية، والحساسية تجاه المتغيرات البيئية، جاءت على التوالي بدرجة متوسطة.

كما أجرى رزق (٢٠٢٢) دراسة هدفت للكشف عن درجة ممارسة القيادة المهمة لدى مديري مدارس لواء الجامعة بمحافظة العاصمة عمان، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة من المعلمين والمعلمات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة مرتفعة، وأن ممارسة الثقة بالنفس، والرؤية المستقبلية، والاعتراف بالمدير كأداة للتغيير، والتفكير المبني على المخاطر، جاءت على التوالي بدرجة مرتفعة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت البراعة التنظيمية:

هدفت دراسة شوبا (Shoba. 2017) في جنوب إفريقيا للكشف عن مفهوم البراعة التنظيمية في المدارس الخاصة منخفضة الرسوم من وجهة نظر مديري المدارس. واستخدمت المنهج النوعي من خلال المقابلة مع (١٢) مديراً، وقد أظهرت النتائج أن السياق الذي تعمل من خلاله المدارس يؤدي إلى انجذابها نحو الاستغلال في معظم الأحيان، واستبعاد الاستكشاف، وأن عدم قدرة المدارس على استكشاف الفرص يؤدي إلى انخفاض قدرتها على تحقيق النجاح على المدى الطويل.

وهدف دراسة الغرابوي (٢٠١٩) إلى معرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين الممارسات القيادية والبراعة التنظيمية في المدارس الخاصة بمدينة المنصورة. واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة من المعلمين، وقد توصلت إلى أن هناك ارتباط معنوي بين الممارسات القيادية والبراعة التنظيمية، وأن ممارسة الرؤية المشتركة أكثر تأثيراً على البراعة التنظيمية، يليها الدعم والتحفيز، والتواصل الفعال، والرغبة في التأثير وأخيراً ثقافة الإبداع.

وقام **بيتشس وكريم** (Pietsch & Cramer. 2020) بدراسة في ألمانيا للتعرف على ممارسة البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس وطبيعة ارتباط بعدي البراعة التنظيمية ببعضهما، وبالمنافسة بين المدارس، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة عشوائية من مديري ومديرات المدارس، وقد توصلت إلى أن المديرين يركزون في كثير من الأحيان على الأنشطة الاستغلالية أكثر من التركيز على الأنشطة الاستكشافية، وأن ممارسة الأنشطة الاستغلالية تتم على حساب الأنشطة الاستكشافية، وأن ارتباط الاستغلال بالمنافسة سلبياً، في حين أن ارتباط الاستكشاف إيجابياً.

في حين قام **المصري** (٢٠٢٠) بدراسة للتعرف على العلاقة بين ممارسة القيادة التبادلية والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة. واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وطُبقت على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية جاء كبيراً بشكل عام، وفي بعدي براعة الاستغلال وبراعة الاستكشاف.

وأجرت **الجنازرة** (٢٠٢٠) دراسة للتعرف على العلاقة بين درجة توافر البراعة التنظيمية والإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان. واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة من المشرفين التربويين ومساعد مديري المدارس، وأظهرت النتائج أن درجة توافر البراعة التنظيمية، جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، وفي بعدي الاستثمار الأمثل واستكشاف فرص جديدة.

كما أجرت **العودة** (٢٠٢٠) دراسة للتعرف على مستوى تطبيق البراعة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية في منطقة القصيم. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة من معلمات المدارس الثانوية، وتوصلت إلى أن مستوى تطبيق البراعة التنظيمية لدى قائدات المدارس جاء كبيراً بشكل عام، وفي بعدي براعة الاستكشاف، وبراعة الاستغلال.

وهدفت دراسة **الجرائدة** (٢٠٢١) الكشف عن العلاقة بين البراعة التنظيمية وجودة المناخ التنظيمي في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان. واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي،

والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة من مديري ومديرات المدارس، وتوصلت إلى أن درجة توافر بعدي البراعة التنظيمية في مدارس محافظة الداخلية جاءت عالية بشكل عام، وفي بعدي براعة الاستغلال الأمثل للفرص، وبراعة استكشاف الفرص.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، بأنها أجريت في بيئات جغرافية متنوعة، وهذا مؤشر على أهمية كل من القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية في الاستجابة للتغيرات المستقبلية التي تواجه المؤسسات التعليمية، وتشابه هذه الدراسة مع دراسات أبو غالي (٢٠١٩)، والشبول (٢٠٢١)، والخطايبية والعبد الرحمن (٢٠٢٢)، ورزق (٢٠٢٢) من حيث تناولها ممارسة أبعاد القيادة الملهمة المتمثلة في الثقة بالنفس، والرؤية المستقبلية، والتمكين، والتغيير ومن حيث المنهجية والأداة، وتختلف في كون الدراسات السابقة تناولت القيادة الملهمة من خلال أبعاد الجاهزية، والاعتمادية والثقة بالآخرين، والحساسية تجاه القيود، والتمكين المبني على النتائج؛ وهذا نتيجة اختلاف وجهات نظر الباحثين حول أبعاد القيادة الملهمة، كما تتشابه مع دراسة Yulindasari (et al. 2020)، ودراسة (Hashim & Ibrahim. 2021) في تناولها نمط القيادة الملهمة لدى مديري المدارس، وتختلف عنها في المنهجية والأداة. في حين تتشابه مع دراسات (Shoba. 2017)، و (Pietsch & Cramer, 2020)، والعودة (٢٠٢٠)، والمصري (٢٠٢٠)، والجنازرة (٢٠٢٠)، والجرائدة (٢٠٢١) في تناولها البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس، وتختلف عن دراسة (Shoba. 2017) من حيث المنهجية والأداة، في حين تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تناولت دراسة العلاقة بين القيادة الملهمة كمتغير مستقل مع البراعة التنظيمية كمتغير تابع، وعلى -حد علم الباحث- فإنها من الدراسات النادرة التي ربطت بين متغيري القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس، بينما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة وإثراء الأدب النظري، وبناء أداة الدراسة، ومناقشة النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعتمد على دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة طبيعة العلاقة بينهم والتعبير عنها بصورة كمية، ويرمز لمدى الارتباط بين المتغيرات بدرجة الارتباط، ويعبر عنها بمعامل الارتباط (الغندور، ٢٠١٥).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بمدينة أبها، والبالغ عددهم (٣٢١٩)، حسب الإحصائية الرسمية الصادرة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٤٤هـ (خطاب رقم ٢٣٥٤٦، ٢٨/٣/١٤٤٤هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث وُزعت الاستبانة على (٣٤٦) معلماً، وبعد حصر الاستجابات التي وصلت، بلغ عدد أفراد الدراسة (٣٢٢) معلماً بنسبة ١٠٪ من المجتمع؛ وهي نسبة مناسبة لإجراء التحليل، والخروج بنتائج يمكن تعميمها (Morgan.1970 & Krejcie).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة تستجيب لمتغيراتها؛ وذلك بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، حيث تكونت أداة الدراسة من محورين؛ الأول ممارسة القيادة الملهمة، ويشتمل على (٣٧) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي: الرؤية المستقبلية، وإدارة التغيير، والتمكين الوظيفي، والثقة بالنفس؛ والمحور الثاني مستوى البراعة التنظيمية، ويشتمل على (١٨) عبارة موزعة على بعدين، هما: الاستغلال، والاستكشاف، وتمت الاستجابة على عبارات الاستبانة وفق تدرج لكرت الخماسي؛ مرتفعة جداً (٥) درجات، مرتفعة (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، منخفضة (٢) درجتان، ومنخفضة جداً (١) درجة.

صدق الأداة الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال الإدارة التربوية، بلغ عددهم (٦) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، وجامعة مؤتة بالأردن، وجامعة القصيم، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول عبارات أبعاد كل محور من حيث مدى الارتباط بالبعد، الذي تدرج تحته، ووضوح العبارة، وسلامة ودقة الصياغة، والتعديل والحذف والإضافة، وقد أُجريت التعديلات التي اقترحها المحكمون.

صدق الأداة البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للأداة، طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) معلماً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمحور، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: معاملات بيرسون لارتباط عبارات محور القيادة الملهمة بالبعد وبالدرجة الكلية:

جدول (١) معاملات الارتباط بين العبارات والمجال والدرجة الكلية التي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور
١	**٠,٨٩	**٠,٨٣	١٤	**٠,٨٧	**٠,٩٠	٢٧	**٠,٨٦	**٠,٨٧
٢	**٠,٩١	**٠,٩١	١٥	**٠,٩١	**٠,٨٤	٢٨	**٠,٨٠	**٠,٨٠
٣	**٠,٧٣	**٠,٧٥	١٦	**٠,٨٩	**٠,٨٤	٢٩	**٠,٨٨	**٠,٨٧
٤	**٠,٨٥	**٠,٨١	١٧	**٠,٩٣	**٠,٩٢	٣٠	**٠,٨٣	**٠,٨٧
٥	**٠,٧٦	**٠,٦٨	١٨	**٠,٩٢	**٠,٩٠	٣١	**٠,٩٠	**٠,٨٧
٩	**٠,٩٢	**٠,٨٨	١٩	**٠,٩٤	**٠,٩٣	٣٢	**٠,٨٩	**٠,٨٠
٧	**٠,٩٤	**٠,٩٤	٢٠	**٠,٨٩	**٠,٨٤	٣٣	**٠,٨٩	**٠,٨٦
٨	**٠,٩١	**٠,٨٩	٢١	**٠,٨٩	**٠,٨٧	٣٤	**٠,٩٠	**٠,٨١
٩	**٠,٨٦	**٠,٨٧	٢٢	**٠,٨٦	**٠,٨٥	٣٥	**٠,٨٧	**٠,٨١

رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور
١٠	**٠,٩١	**٠,٨٨	٢٣	**٠,٨١	**٠,٧٦	٣٦	**٠,٨٥	**٠,٨٠
١١	**٠,٨٦	**٠,٨٥	٢٤	**٠,٧٤	**٠,٦٨	٣٦	**٠,٩٦	**٠,٨٧
١٢	**٠,٨٩	**٠,٨٦	٢٥	**٠,٨١	**٠,٧٧			
١٣	**٠,٨٨	**٠,٨٤	٢٦	**٠,٩٠	**٠,٨٥			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١) أن جميع القيم الارتباطية بين جميع العبارات والبعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لمحور القيادة الملهمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وأن معاملات ارتباط العبارات مع الأبعاد تراوحت ما بين (٠,٧٣-٠,٩٦)، بينما تراوحت مع المحور بشكل عام ما بين (٠,٦٨-٠,٩٤)، وتشير قيم المعاملات إلى أنها تتمتع بدرجة صدق بنائي مناسبة، ويمكن الاعتماد عليها للتطبيق الميداني.

ثانياً: معاملات بيرسون لارتباط عبارات محور البراعة التنظيمية بالبعد وبالدرجة الكلية:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المحور
١	**٠,٨٠	**٠,٨١	٧	**٠,٩٢	**٠,٩٢	١٣	**٠,٨٦	**٠,٨٥
٢	**٠,٩١	**٠,٩١	٨	**٠,٩٦	**٠,٧٢	١٤	**٠,٨١	**٠,٨٠
٣	**٠,٨٣	**٠,٨١	٩	**٠,٨٨	**٠,٨٦	١٥	**٠,٧٦	**٠,٧٨
٤	**٠,٩١	**٠,٩٠	١٠	**٠,٨٨	**٠,٨٦	١٦	**٠,٨٨	**٠,٩٠
٥	**٠,٩٣	**٠,٩٣	١١	**٠,٨٩	**٠,٨٧	١٧	**٠,٨٩	**٠,٨٨
٦	**٠,٩٤	**٠,٩٣	١٢	**٠,٩٤	**٠,٩٥	١٨	**٠,٨٩	**٠,٨٩

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٢) أن جميع القيم الارتباطية بين جميع العبارات والبعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لمحور البراعة التنظيمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وأن معاملات ارتباط العبارات مع الأبعاد تراوحت ما بين (٠,٧٦-٠,٩٤)، بينما تراوحت مع المحور بشكل عام ما بين (٠,٧٢-٠,٩٥)، وتشير قيم المعاملات إلى أنها تتمتع بدرجة صدق بنائي مناسبة، ويمكن الاعتماد عليها للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لأبعاد محوري القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية وللمحورين بشكل عام، كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول (٣) معاملات الثبات لأبعاد محور القيادة الملهمة ومحور البراعة التنظيمية والمحور بشكل عام

معاملات الثبات	أبعاد البراعة التنظيمية	معاملات الثبات	أبعاد القيادة الملهمة
٠,٨١	الاستغلال	٠,٨٢	الرؤية المستقبلية
٠,٧٩	الاستكشاف	٠,٧٩	إدارة التغيير
٠,٨٠	المحور بشكل عام	٠,٧٧	التمكين الوظيفي
		٠,٨٠	الثقة بالنفس
		٠,٨٠	المحور بشكل عام

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات لأبعاد محور القيادة الملهمة تراوحت ما بين (٠,٧٧-٠,٨٢)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمحور بشكل عام (٠,٨٠)، بينما تراوحت معاملات الثبات لبُعدي البراعة التنظيمية ما بين (٠,٧٩-٠,٨١)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمحور بشكل عام (٠,٨٠)، وتُعد هذه القيم مناسبة لإجراء الدراسة الميدانية.

معياري الحكم على الاستجابات:

للحكم على دلالة المتوسطات، قام الباحث بتحويل التدرج الخماسي للمقياس إلى تدرج ثلاثي، لتصنيف المتوسطات للتعبير عن نتائج الدراسة حسب المعادلة: $1-0 = 3/4 = 1,33$ ، وبناءً على ذلك تم تحديد المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على النحو التالي: من ١

إلى أقل ٢,٣٣ درجة الممارسة منخفضة ومستوى التحقق منخفض، من ٢,٣٣ إلى أقل ٣,٦٦ درجة الممارسة متوسطة، ومستوى التحقق متوسط من ٣,٦٦ فأكثر درجة الممارسة مرتفعة ومستوى التحقق مرتفع.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية (Mean)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation). ومعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson).

السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري مدارس التعليم بمدينة أبها من وجهة المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس بمدينة أبها من وجهة نظر أفراد الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة القيادة الملهمة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد	الرقم	الرتبة
متوسطة	٠,٨٢٩	٣,٥٢	التمكين الوظيفي	٤	١
متوسطة	٠,٨٤١	٣,٤٨	الثقة بالنفس	١	٢
متوسطة	٠,٨٤٣	٣,١٧	إدارة التغيير	٣	٣
متوسطة	٠,٨٦٣	٢,٩٩	الرؤية المستقبلية	٢	٤
متوسطة	٠,٨٠٦	٣,٢٩	المتوسط الحسابي العام		

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أبعاد القيادة الملهمة لدى مديري المدارس بمدينة أبها تراوحت تنازلياً ما بين (٣,٥٢ - ٢,٩٩)، حيث حصلت جميع الأبعاد على درجة ممارسة متوسطة، وجاء بعد التمكين الوظيفي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٢) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٢٩)، ويليه بعد الثقة بالنفس بمتوسط حسابي بلغ

(٣,٤٨)، وانحراف معياري (٠,٨٤١) وجاء بعد إدارة التغيير في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٧) وانحراف معياري (٠,٨٤٣) بينما جاء بعد الرؤية المستقبلية في المرتبة الأخيرة، بأقل متوسط حسابي بلغ (٢,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨٦٣)، كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لممارسة القيادة الملهممة لدى مديري المدارس بمدينة أجا بلغ (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٨٠٦) مما يعني أن تقديرات المعلمين لممارسة مديري المدارس بمدينة أجا للقيادة الملهممة جاءت بدرجة متوسطة؛ وهذا النتيجة تشير إلى أن ممارسات القيادة الملهممة بحاجة إلى تحسين وتطوير، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن هناك قصور في معايير ترشيح واختيار مديري المدارس، بالإضافة إلى عدم كفاية برامج الإعداد والتأهيل لمديري المدارس، فضلاً إلى أن صلاحيات مديري المدارس الممنوحة لهم غير كافية، وكذلك لا تزال مركزية التنظيم تحد من ممارسات الأساليب القيادية والإدارية الحديثة التي تتطلب التوجه نحو اللامركزية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة التي أشارت إلى، ودراسة الخطابية والعبد الرحمن (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مديري المدارس في محافظة إربد يمارسون القيادة الملهممة بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الشبول (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن مديري المدارس في لواء الرمثا بالأردن يمارسون القيادة الملهممة بدرجة مرتفعة، ودراسة رزق (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مديري المدارس بلواء الجامعة بالأردن يمارسون القيادة الملهممة بدرجة مرتفعة، ودراسة (Hashim & Ibrahim. 2021) التي أشارت إلى أن مديري المدارس في جزر المالديف يمارسون أدوارهم عن طريق الاستشارة الإلهامية والتحفيز الإلهامي والفكري.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على عبارات كل مجال علمي النحو التالي:

أولاً: الثقة بالنفس:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء الثقة بالنفس

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	تظهر أقوله وأفعاله ثقته على تحقيق أهداف المدرسة.	٣,٦١	٠,٨١٧	متوسطة
٢	١	يتحكم في انفعالاته أثناء المواقف الجديدة وعند حدوث المشكلات.	٣,٥٨	٠,٨٨١	متوسطة
٣	٤	يتعامل مع ضغوط العمل بروح التفاؤل والإيجابية.	٣,٥١	٠,٩٤٩	متوسطة
٤	٥	يبادر إلى حل المشكلات الشائكة التي تواجهه أثناء العمل.	٣,٤٨	٠,٩٧٢	متوسطة
٥	٢	يستمع إلى الأفكار والحلول المقترحة من المعلمين.	٣,٤٥	٠,٩٧٤	متوسطة
٦	٨	يمتلك القدرة على الاعتراف بالأخطاء التي وقع فيها خلال عمله.	٣,٤٤	٠,٨٧٢	متوسطة
٧	٧	يطور قدراته وامكانياته المهنية والفنية بشكل مستمر.	٣,٤١	٠,٩٦٠	متوسطة
٨	٦	يتبنى وجهات نظر المعلمين المخالفة لرأيه حول بعض القضايا المدرسية.	٣,٣٦	٠,٩١٨	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٣,٤٨	٠,٨٤١	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بعد الثقة بالنفس تراوحت تنازلياً ما بين (٣,٦١-٣,٣٦)، حيث حصلت جميع العبارات على درجة ممارسة متوسطة، وجاءت العبارة رقم (٣) ونصها: "تظهر أقوله وأفعاله ثقته على تحقيق أهداف المدرسة" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨١٧) بينما جاءت العبارة رقم (٦) ونصها: "يتبنى وجهات نظر المعلمين المخالفة لرأيه حول بعض القضايا المدرسية" في المرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، وبأقل متوسط حسابي بلغ (٣,٣٦)، وانحراف معياري (٠,٩١٨)، كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعء الثقة بالنفس بلغ (٣,٤٨)، وانحراف معياري (٠,٨٤١) مما يعني أن تقديرات المعلمين لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعء الثقة بالنفس، جاء بدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى

ضعف الإعداد النفسي والمهني لدى المديرين، واعتقادهم أن الاعتراف بالأخطاء أو تقبل وجهات نظر المعلمين، تُقلل من مكانتهم الإدارية والقيادية، فضلاً عن خوفهم من تحمل المسؤولية المترتبة على وقوع الأخطاء، وخوفهم من التعامل مع المواقف الجديدة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطابية والعبد الرحمن (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يمارسون الثقة بالنفس بدرجة متوسطة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو غالي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مديري المدارس الثانوية يمارسون الثقة بالنفس بدرجة مرتفعة، ودراسة الشبول (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن ممارسة مديري المدارس لبعد الثقة بالنفس جاءت بدرجة مرتفعة. ودراسة رزق (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مديري المدارس بلواء الجامعة يمارسون الثقة بالنفس بدرجة مرتفعة.

ثانياً: الرؤية المستقبلية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها الرؤية المستقبلية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الرتبة
متوسطة	٠,٩٤٠	٣,١٩	يضع سياسات واضحة ومحددة لتحقيق أهداف المدرسة.	١٥	١
متوسطة	٠,٩٨٩	٣,١١	يتبنى رؤية واضحة تخدم مستقبل المدرسة.	٩	٢
متوسطة	٠,٩٥٨	٣,٠٨	يعمل على تحقيق أهداف المدرسة المستقبلية في ظل الإمكانيات المتاحة.	١٧	٣
متوسطة	٠,٨٩٦	٣,٠٧	يحدد نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة الداخلية للمدرسة.	١٠	٤
متوسطة	٠,٩٨٧	٣,٠٣	يوائم ما بين إمكانيات المدرسة والتطورات المحيطة بها.	١٣	٥
متوسطة	٠,٩٤٨	٣,٠٢	يضع استراتيجيات لتنفيذ خطة المدرسة تتناسب مع المتغيرات المحيطة.	١٤	٦
متوسطة	٠,٩٧٢	٣,٠١	يحدد الفرص المتاحة والتحديات في بيئة الخارجية للمدرسة.	١١	٧
متوسطة	٠,٩٦٣	٢,٩٩	يعلن للمعلمين بشفافية عن توجهات العمل المستقبلية.	١٩	٨
متوسطة	٠,٨٨٣	٢,٨٦	يستحدث خدمات تعليمية وتربوية في ضوء رؤية المدرسة المستقبلية.	١٨	٩

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٠	١٢	يشرك المستفيدين (المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور) في صياغة أهداف ورسالة المدرسة.	٢,٧٩	٠,٩٢٧	متوسطة
١١	١٦	يوضح رؤية المدرسة المستقبلية لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.	٢,٧٨	٠,٨٣٩	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٩٩	٠,٨٦٣	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بعد الرؤية المستقبلية تراوحت تنازلياً ما بين (٣,١٩-٢,٧٨)، حيث حصلت جميع العبارات على درجة ممارسة متوسطة، وجاءت العبارة رقم (١٥) ونصها: "يضع سياسات واضحة ومحددة لتحقيق أهداف المدرسة" في المرتبة الأولى، بدرجة ممارسة متوسطة وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,١٩) وانحراف معياري بلغ (٠,٩٤٠)، بينما جاءت العبارة رقم (١٦) ونصها: "يوضح رؤية المدرسة المستقبلية لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي" في المرتبة الأخيرة، بدرجة ممارسة متوسطة، وبأقل متوسط حسابي بلغ (٢,٧٨)؛ وانحراف معياري (٠,٨٣٩). كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعد الرؤية المستقبلية بلغ (٢,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨٦٣)، مما يعني أن تقديرات المعلمين لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعد الرؤية المستقبلية جاءت بدرجة متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن هناك جوانب قصور في مهارات وخبرات مديري المدارس في مجال التخطيط الاستراتيجي، وغياب أهميته في منظومة العمل المدرسي، والاكتفاء بممارسة أعمال روتينية تتكرر كل عام دراسي، بالإضافة إلى عدم كفاية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، التي تمكنهم من الوفاء بمتطلبات التخطيط الاستراتيجي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطابية والعبد الرحمن (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن ممارسة الرؤية المستقبلية لدى مديري المدارس جاءت متوسطة، واختلفت مع دراسة أبو غالي (٢٠١٩) التي أشارت إلى درجة ممارسة الرؤية المستقبلية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة الشبول (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن ممارسة مديري المدارس للرؤية المستقبلية جاءت مرتفعة.

ثالثاً: إدارة التغيير :

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده إدارة التغيير

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الرتبة
متوسطة	٠,٩٠٦	٣,٣٤	يقنع جميع المعلمين بالاندماج في أنشطة وعمليات التغيير.	٢٧	١
متوسطة	٠,٩٤٨	٣,٣٢	يتبنى تنفيذ الاقتراحات والأفكار الإبداعية للمعلمين.	٢٣	٢
متوسطة	٠,٩٢٦	٣,٢٢	يناقش مع المعلمين التغيير المطلوب ومبرراته.	٢١	٣
متوسطة	٠,٩٨٠	٣,١٧	يخطط بفعالية لمواجهة الأزمات والظروف الطارئة.	٢٠	٤
متوسطة	٠,٩٨٩	٣,١٦	يوحد جهود المعلمين لإحداث التغيير.	٢٢	٥
متوسطة	٠,٩٠٩	٣,١١	ينشر ثقافة تنظيمية داعمة لتقبل التغيير.	٢٣	٦
متوسطة	٠,٩٠٤	٣,٠٨	ينظر إلى التغيير على أنه جوهر عملية التطوير المدرسي.	٢٦	٧
متوسطة	٠,٩٥٦	٢,٩٨	يوزع الأدوار والمهام على المعلمين خلال مراحل إحداث التغيير.	٢٥	٨
متوسطة	٠,٨٤٣	٣,١٧	المتوسط الحسابي العام		

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بعد إدارة التغيير تراوحت تنازلياً ما بين (٢,٩٨-٣,٣٤)، وحصلت جميع العبارات على درجة ممارسة متوسطة، وجاءت العبارة رقم (٢٧) ونصها: "يقنع جميع المعلمين بالاندماج في أنشطة وعمليات التغيير" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٣٤) وانحراف معياري بلغ (٠,٩٠٦). بينما جاءت العبارة رقم (٢٥) ونصها: "يوزع الأدوار والمهام على المعلمين خلال مراحل إحداث التغيير" في المرتبة الأخيرة، بدرجة ممارسة متوسطة، وبأقل متوسط حسابي بلغ (٢,٩٨) وانحراف معياري (٠,٩٥٦). كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعده إدارة التغيير، بلغ (٣,١٧) وانحراف معياري (٠,٨٤٣) مما يعني أن تقديرات المعلمين لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعده إدارة التغيير جاءت بدرجة متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن معظم مديري المدارس يميلون إلى المحافظة على نظام المدرسة واستقرارها من خلال ممارسة أعمال روتينية مألوفة لديهم، والتخوف من التغيير تجنباً للمخاطرة وتحمل مسؤولية نتائجها السلبية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطائية والبعده الرحمن (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يمارسون الحساسية تجاه المتغيرات البيئية بدرجة متوسطة. واختلفت مع نتيجة

دراسة (Yulindasari et al, 2020) التي أشارت إلى أن الدور الإلهامي يزيد من القدرة على إحداث التغيير في المدرسة، ودراسة أبو غالي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يمارسون الحساسية تجاه التغيرات بدرجة مرتفعة.

رابعاً: التمكين الوظيفي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعث التمكين الوظيفي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الرتبة
متوسطة	٠,٨٩٣	٣,٦٣	يمنح المعلمين المرونة الكافية لممارسة مهامهم (الوظيفية، الإدارية).	٢٩	١
متوسطة	٠,٩٢٩	٣,٦١	يقدم أنواع الدعم والمساندة للمعلمين في المواقف الطارئة والصعبة.	٣٢	٢
متوسطة	٠,٨٥٢	٣,٦٠	يسند إلى بعض المعلمين مهام حل المشكلات المدرسية.	٢٤	٣
متوسطة	٠,٩٣٩	٣,٥٧	يمنح فرص كافية للمعلمين لإبداء الرأي حول العمل المدرسي.	٣٣	٤
متوسطة	٠,٩٤٦	٣,٥٥	يفوض الكثير من المهام للمعلمين حسب قدراتهم واستعداداتهم.	٢٨	٥
متوسطة	٠,٩٤١	٣,٥٤	يتيح للمعلمين فرص المشاركة في صناعة واتخاذ القرارات المدرسية.	٣٠	٦
متوسطة	٠,٨٥٢	٣,٥٢	ينظم برامج زيارات صفية بين المعلمين لتبادل الخبرات والمعارف المتعلقة بأعمالهم.	٣٦	٧
متوسطة	٠,٨١٢	٣,٥٠	يتبادل مع المعلمين المعلومات التي تتعلق بالجوانب المهنية والإدارية.	٣٥	٨
متوسطة	٩,٤١	٣,٣٩	يعزز لدى المعلمين فلسفة العمل بروح الفريق.	٣٧	٩
متوسطة	٠,٨٧٢	٣,٣٤	ينظم برامج تدريبية نوعية داخل المدرسة لتنمية الجدارات الوظيفية لدى المعلمين.	٣١	١٠
متوسطة	٠,٨٢٩	٣,٥٢	المتوسط الحسابي العام		

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بعد التمكين الوظيفي تراوحت تنازلياً ما بين (٣,٦٣-٣,٢٨)، حيث حصلت جميع العبارات على درجة ممارسة متوسطة. وجاءت العبارة رقم (٢٩) ونصها: "يمنح المعلمين المرونة الكافية لممارسة مهامهم (الوظيفية، الإدارية)" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٣) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٩٣)، بينما جاءت العبارة رقم (٣١) ونصها: "ينظم برامج تدريبية

نوعية داخل المدرسة لتنمية الجدارات الوظيفية لدى المعلمين " في المرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، وبأقل متوسط حسابي بلغ (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,٨٧٢). كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعث التمكين الوظيفي بلغ (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٨٢٩) مما يعني أن تقديرات المعلمين لممارسة مديري المدارس بمدينة أبها لبعث التمكين الوظيفي جاءت بدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تخوف مديري المدارس من المسؤولية المترتبة على عملية التفويض؛ إذ يقتصر التفويض على الأعمال الروتينية، بالإضافة إلى ضعف الثقة في قدرات وإمكانات المعلمين للقيام ببعض المهام الإدارية والفنية، فضلاً عن انشغال مديري المدارس بالمهام الإدارية الروتينية عن مهامهم الفنية التي تقتضي الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين، والقصور في تقديم أنواع الدعم والمساندة للمعلمين في المواقف الطارئة والصعبة، ومن ثم قلة فرص المشاركة للمعلمين في صناعة واتخاذ القرارات المدرسية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطابية والعبد الرحمن (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يمارسون تمكين المعلمين بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة أبو غالي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مديري المدارس الثانوية يمارسون تمكين العاملين بدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: ما مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمين، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البراعة التنظيمية

المرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	براعة الاستكشاف	٢,٨٣	٠,٨٧٨	متوسط
٢	١	براعة الاستغلال	٢,٨٠	٠,٨٦٥	متوسط
		البراعة التنظيمية	٢,٨٢	٠,٨٥٩	متوسط

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لمستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها تراوحت تنازلياً ما بين (٢,٨٣ - ٢,٨٠)، حيث جاء بعد براعة الاستكشاف في المرتبة الأولى بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٧٨). في حين جاء بعد براعة الاستغلال في المرتبة الثانية بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠) وانحراف معياري (٠,٨٦٥). كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لمستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها بلغ (٢,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٨٥٩) مما يعني أن المعلمين يرون أن مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها جاء متوسطاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف إعداد وتأهيل مديري المدارس في مجالات ضمان الجودة، والتخطيط الاستراتيجي وإدارة المعرفة، ومهارات إدارة التغيير، والبحث العلمي، بالإضافة إلى محدودية تنوع مصادر تمويل المدارس، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجنازة (٢٠٢٠)، ودراسة عسييري (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى أن ممارسات البراعة التنظيمية في مدارس التعليم جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة المصري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية، جاء بدرجة كبيرة، ودراسة الجرايدة (٢٠٢١)، التي أشارت إلى أن درجة توافر أبعاد البراعة التنظيمية في مدارس محافظة الداخلية، كانت بدرجة عالية.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على عبارات كل مجال على النحو التالي:

أولاً: براعة الاستغلال:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها البراعة الاستغلال

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
١	٦	يفعل دور التقنية واستخداماتها في الوظائف التعليمية والإدارية.	٣,٠١	٠,٨١٧	متوسط
٢	١	يوظف الفرص الجديدة في تطوير العمل المدرسي وفق الإمكانيات المتاحة.	٢,٩٦	٠,٩٠٦	متوسط
٣	٢	يستفيد من معارف ومهارات وخبرات العاملين السابقة.	٢,٩٣	٠,٩٩٢	متوسط

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
٤	٥	يلبي حاجات الطلاب والعاملين المتجددة باستمرار وفق الإمكانيات المتاحة.	٢,٩٠	٠,٩٥١	متوسط
٥	٣	يشرك المعلمين في تطوير الخدمات التعليمية والخدمات المساندة.	٢,٨٧	٠,٩٦٦	متوسط
٦	٧	ينظم لقاءات دورية وورش عمل داخل المدرسة لتبادل الأفكار والمعرفة بين المعلمين.	٢,٧٣	٠,٩٥٧	متوسط
٧	٨	يعمل على توفير فعاليات وأنشطة تلبي حاجات المجتمع المحلي.	٢,٦٢	٠,٩٢٠	متوسط
٨	٩	يشرك الطلاب وأولياء الأمور في تقييم الخدمات التي تقدمها المدرسة.	٢,٦٠	٠,٩٨١	متوسط
٩	٤	يستفيد من آراء وخبرات أولياء الأمور لتطوير العمل المدرسي.	٢,٥٨	٠,٩٦٠	متوسط
		المتوسط الحسابي العام	٢,٨٠	٠,٨٨٧	متوسط

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لعبارات مستوى براعة الاستغلال لدى مديري المدارس بمدينة أجا تراوحت تنازلياً بين (٣,٠١ - ٢,٥٨) وحصلت جميع العبارات على مستوى متوسط، وجاءت العبارة رقم (٦) ونصها: "يفعل دور التقنية واستخداماتها في الوظائف التعليمية والإدارية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٠١) وانحراف معياري بلغ (٠,٨١٧). بينما جاءت العبارة رقم (٤) ونصها: "يستفيد من آراء وخبرات أولياء الأمور لتطوير العمل المدرسي" في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي، بلغ (٢,٥٨) وانحراف معياري (٠,٩٦٠). كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لمستوى براعة الاستغلال بلغ (٢,٨٠) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٨٧)، مما يعني أن المعلمين يرون أن مستوى براعة الاستغلال لدى مديري المدارس بمدينة أجا كان متوسطاً، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف إلمام مديري المدارس بمتطلبات التخطيط الاستراتيجي وتحقيق الجودة مثل: ضعف دراسة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، واستطلاع رأي المستفيدين (الطلاب، المعلمين، المجتمع المحلي)، حول ما تقدمه المدرسة لهم من خدمات، وقلة وجود سياسات واضحة لتفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، وانفقت هذه النتيجة مع دراسة (Pietsch & Cramer. 2020) التي أكدت على أن مديري المدارس يركزون على الأنشطة الاستغلالية، والجزارة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن درجة توافر الاستثمار الأمثل لدى

مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة (Shoba, 2017) التي أشارت إلى أن مديري المدارس ينجذبون نحو الاستغلال في معظم الأحيان، ودراسة المصري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى براعة الاستغلال لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة جاء كبيراً، ودراسة العودة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى تطبيق براعة الاستغلال لدى قائدات المدارس الحكومية في منطقة القصيم جاء كبيراً. ودراسة الجرايدة (٢٠٢١) التي أشارت إلى درجة توافر براعة الاستغلال الأمثل للفرص في مدارس محافظة الداخلة بسلطنة عمان، جاءت بدرجة عالية.

ثانياً: براعة الاستكشاف:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها براعة الاستكشاف

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
١	١٢	يشجع المبدعين على طرح أفكارهم ومبادراتهم.	٣,٠٩	٠,٩٩٢	متوسط
٢	١١	يتعامل مع التغيرات المحيطة بالمدرسة بمرونة.	٣,٠٦	٠,٨٨٣	متوسط
٣	١٠	يتيح فرص التعليم المستمر أمام المعلمين.	٢,٩٨	٠,٩٩١	متوسط
٤	١٤	يستجيب لمغيرات البيئة الخارجية بسرعة.	٢,٩١	٠,٩٤٨	متوسط
٥	١٦	يسعى إلى توفير خدمات إبداعية وجديدة داخل المدرسة.	٢,٨٦	٠,٩٦٣	متوسط
٦	١٣	يتبع أساليب علمية جديدة لحل المشكلات الإدارية والتربوية.	٢,٨٥	٠,٩٦٩	متوسط
٧	١٥	يستحدث أنشطة وفعاليات إثرائية لدعم عملية التعلم والتعلم.	٢,٨٣	٠,٩٩٧	متوسط
٨	١٧	يففذ جلسات عصف ذهني لتحديد الفرص المتاحة أمام المدرسة مستقبلاً.	٢,٥٧	٠,٩٩٥	متوسط
٩	١٨	يُشكل فرقاً بحثية لإجراء البحوث العلمية المتعلقة بقضايا العمل المدرسي.	٢,٣٢	٠,٩٩٧	منخفض
المتوسط الحسابي العام			٢,٨٣	٠,٨٧٨	متوسط

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لعبارات مستوى براعة الاستكشاف لدى مديري المدارس بمدينة أبها تراوحت تنازلياً ما بين (٣,٠٩ - ٢,٣٢) وحصلت ثمان عبارات على

مستوى متوسط، وعبارة واحدة على مستوى منخفض. وجاءت العبارة رقم (١٢) ونصها: "يشجع المبدعين على طرح أفكارهم ومبادراتهم" في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٠٩) وانحراف معياري (٠,٩٩٢). بينما جاءت العبارة رقم (١٨) ونصها: "يشكل فرق بحثية لإجراء البحوث التربوية التي تتعلق بالميدان التربوي". في المرتبة الأخيرة، بأقل متوسط حسابي بلغ (٢,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٩٩٧). كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لمستوى براعة الاستكشاف بلغ (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٨٧٨) مما يعني أن المعلمين يرون أن مستوى براعة الاستكشاف لدى مديري المدارس بمدينة أهما كان متوسطاً، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف الموارد المالية، ومركزية التنظيم الإداري، وما يترتب عليه من ضعف كفاية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وكثرة أعبائهم الإدارية، وضعف تأهيل المعلمين في المجال البحثي، والخوف من إحداث التغيير من خلال تبني الأفكار الابداعية، وضعف القدرة على تحديد الفرص والتحديات المستقبلية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجنازرة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن درجة توافر استكشاف فرص جديدة لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت مع دراسة (Pietsch & Cramer. 2020) التي أكدت على أن مديري المدارس يركزون على الأنشطة الاستغلالية أكثر من الأنشطة الاستكشافية، ودراسة (Shoba, 2017) التي أكدت على أن مديري المدارس استبعدوا الاستكشاف، (Pietsch & Cramer. 2020) ودراسة المصري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى براعة الاستكشاف لدى مديري المدارس جاء كبيراً، ودراسة العودة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى تحقق براعة الاستكشاف لدى قائدات المدارس جاء كبيراً. ودراسة الجرايدة (٢٠٢١) التي أشارت إلى درجة توافر براعة استكشاف الفرص في مدارس محافظة الداخلة بسلطنة عمان جاءت بدرجة عالية.

السؤال الثالث: ما طبيعة العلاقة بين القيادة الملهمه والبراعة التنظيمية لدى مديري

المدارس بمدينة أهما؟

للكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الملهمه ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أهما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) حيث كانت قيم معاملات الارتباط كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٢) معاملات ارتباط بيرسون بين ممارسة القيادة الملهمة ومستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة أبها

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	طبيعة العلاقة
الرؤية المستقبلية	٠,٨٠**	٠,٠١	علاقة موجبة
	٠,٨٦**	٠,٠١	علاقة موجبة
إدارة التغيير	٠,٨٢**	٠,٠١	علاقة موجبة
	٠,٨٩**	٠,٠١	علاقة موجبة
التمكين الوظيفي	٠,٨٢**	٠,٠١	علاقة موجبة
	٠,٨٧**	٠,٠١	علاقة موجبة
الثقة بالنفس	٠,٨٠**	٠,٠١	علاقة موجبة
	٠,٨٩**	٠,٠١	علاقة موجبة
القيادة الملهمة	٠,٩١**	٠,٠١	علاقة موجبة

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجة ممارسة القيادة الملهمة بأبعادها (الرؤية المستقبلية، إدارة التغيير، التمكين الوظيفي، الثقة بالنفس) والبراعة التنظيمية ببعديها (الاستغلال، الاستكشاف) لدى مديري المدارس بمدينة أبها، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩١) وتراوح قيم معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة الملهمة وبعدي البراعة التنظيمية ما بين (٠,٨٠ - ٠,٨٩) وجميعها تشير إلى أن العلاقة موجبة وقوية، مما يعني أن ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس بمدينة أبها تؤثر إيجاباً على مستوى البراعة التنظيمية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن تحقيق البراعة التنظيمية يستدعي تمكين العاملين من خلال منحهم الصلاحيات الكافية لممارسة مهامهم، ومشاركتهم في القرارات، وتطويرهم مهنيًا وإداريًا، وهذا يسهم بشكل كبير في تطوير وتحسين الوضع الحالي للمدارس، كما يستدعي وجود قادة يمتلكون الثقة العالية بالنفس، وقادرين على وضع رؤية مستقبلية طموحة تمكنهم من استحداث أنشطة وفعاليات جديدة، وبرامج تعليمية مبتكرة من خلال البحث عن الفرص الجديدة ومواكبة المستجدات والتطورات التعليمية والتربوية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة

الغرباوي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن هناك ارتباطاً معنوياً بين الممارسات القيادية والبراعة التنظيمية. وأن ممارسة الرؤية المشتركة أكثر تأثيراً على البراعة التنظيمية.

نتائج الدراسة

١. جاء المتوسط العام لدرجة ممارسة مديري المدارس بمدينة أهما للقيادة المهمة بدرجة متوسطة.
٢. جاء المتوسط العام لمستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أهما بدرجة متوسطة.
٣. جاءت طبيعة العلاقة بين أبعاد القيادة المهمة وبعدي البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أهما موجبة ودالة إحصائياً.

توصيات الدراسة:

أوصى الباحث في ضوء نتائج الدراسة بالتوصيات التالية:

١. تنمية معارف ومهارات مديري المدارس في مجالي القيادة المهمة والبراعة التنظيمية، من خلال إعداد برامج تدريبية وتنظيم لقاءات وورش عمل داخل المدارس وبالتنسيق مع كليات التربية بالجامعات.
٢. توسيع نطاق مشاركة المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المدرسة في عمليات تقييم الأنشطة والفعاليات المدرسية وصياغة الرسالة والأهداف.
٣. نشر ثقافة تنظيمية داعمة للتغيير من خلال لقاءات وورش عمل للمعلمين وأولياء الأمور.
٤. تعزيز العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي من خلال مشاركتهم في أنشطة وفعاليات المدرسة والاستفادة من خبراتهم في تطوير العمل المدرسي.
٥. تنظيم برامج تدريبية داخل المدرسة بالتنسيق مع كليات التربية لتنمية الجدارات الوظيفية لدى المعلمين ومديري المدارس.
٦. تفعيل دور العمل الجماعي من خلال تشكيل اللجان لصناعة القرارات المدرسية.

٧. تشجيع إجراء البحوث العلمية لحل القضايا التعليمية والتربوية في المدارس.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة حول القيادة الملهمة وربطها بمتغيرات أخرى مثل: الاندماج الوظيفي، والإثراء الوظيفي.
- دراسة واقع ممارسة القيادة الملهمة لدى مديرات المدارس بمدينة أبها.
- دراسة معوقات ممارسات القيادة الملهمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.
- دراسة ممارسات القيادة الملهمة لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وربطها بمتغيرات البراعة التنظيمية، والاندماج الوظيفي، والإثراء الوظيفي.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو زيد، أحمد، ناصر. (٢٠١٩). دور التفكير الاستراتيجي في بناء البراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة العامة الأردنية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، ١٥ (٣)، ٣٢٩-٣١١.
- أبو غالي، سمر خضر. (٢٠١٩). القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الجنوبية في فلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- بوحجي، محمد جاسم. (٢٠١٥). البحث عن الملهمين. مركز محمد. البحرين: المؤلف.
- الجرادة، محمد سليمان. (٢٠٢١). العلاقة بين البراعة التنظيمية وجودة المناخ التنظيمي في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، مصر، ١ (٢٢)، ٢٦٩-٢٩٠.
- الجنازة، أسماء علي. (٢٠٢٠). البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإدارة بالتحوال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومساعدتي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- حميد، أثير مهدي. (٢٠٢١). تأثير القيادة الاستراتيجية في البراعة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات في الشرطة الاتحادية العراقية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، العراق.
- الخرزي، محمد علي. (٢٠١٨). تطوير أداء القيادات المدرسية بالملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة: تصور مقترح. رؤية مستقبلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- الخطابية، غدیر والعبد الرحمن، أسماء. (٢٠٢٢). القيادة الملهمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بشغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٨ (٢)، ٣٢٥-٣٤١.
- خليفة، سلطان ومحمد، وزيرة. (٢٠١٤). القيادة الملهمة والمفاجأة الاستراتيجية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في عدد من دوائر محافظة نينوى. مجلة العلوم الاقتصادية، جامعة البصرة، ٧ (١٣)، ٤٣-٧٠.
- رزق، محمد جمال. (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- سرحان، سليمان. (٢٠١٨). القيادة الملهمة والأزمات - مفاهيم معاصرة. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- السكرانة، بلال خلف. (٢٠١٤). القيادة الإدارية الفعالة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان الأردن.
- الشيول، سارة عبد الله. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة الإلهامية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- عبد، عبد الهادي. (٢٠٢٠). الكفاءة الشخصية: الانفعالية، الاجتماعية، الأخلاقية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عسيري، حسن محمد. (٢٠١٨). قيادة مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب والنماذج العالمية: رؤية مستقبلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- العودة، أمّار محمد. (٢٠٢٠). البراعة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمات في منطقة القصيم. المجلة العربية للنشر العلمي، الأردن، (٢٠)، ٥٥٤-٨٧٨.

- عويس، ممدوح زكي. (٢٠١٥). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية في بناء البراعة التنظيمية وأثرها على الأداء التنظيمي: دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، ٥٥ (٢)، ٢٣٩-٢٨٢.
- الغرابوي، محمد أحمد. (٢٠١٩). دور الممارسات القيادية في بناء البراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على معلمي المدارس الخاصة بمدينة المنصورة. مجلة البحوث التجارية، جامعة الزقازيق، مصر، ٤١ (٢)، ١٠٤-١٥١.
- الغندور، محمد جلال. (٢٠١٥). البحث العلمي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- القحطاني، أمل محمد. (٢٠١٨). دور القيادة الاستراتيجية بالمدارس في تنمية المهارات الإبداعية. مجلة فكر وإبداع، رابطة الأدب الحديث، القاهرة، (١٢١)، ١٦٥-١٨٦.
- المصري، مروان. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٦ (١)، ٦٥-٨٢.
- المطيري، منيف مثيل. (٢٠١٩). واقع إدارة المعرفة في مدارس تطوير محافظة جدة من وجهة نظر أعضاء فرق التميز. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٢٦)، ١٢-١٩.
- هاوس، بيتروج نورث. (٢٠١٨). القيادة الإدارية: النظرية والتطبيق. (صلاح المعيوف، مترجم). الرياض: معهد الإدارة العامة.

ترجمة المراجع العربية:

- Abdou, Abdal-Hadi. (2020). Personal competence: emotional, social, and moral. Anglo Egyptian Bookshop, Cairo. (In Arabic)
- Abu Ghali, Samar Kheder. (2019). Inspirational leadership of secondary government school principals in the southern governorates of Palestine and its relationship to teachers' job involvement. Unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine. (In Arabic)
- Abu Zaid, Ahmed, Nasser. (2019). the role of strategic thinking in building organizational ingenuity: an applied study on Jordanian public shareholding companies. The Jordanian Journal of Business Administration, University of Jordan, 15 (3), 311-329. (In Arabic)
- Al-Ghandour, Muhammad Jalal. (2015). Scientific research between theory and practice. Cairo, Dar Al-Jawhara for publication and distribution. (In Arabic)
- Al-Gharabawi, Mohamed Ahmed. (2019). the role of leadership practices in building organizational ambidexterity: an applied study on private school teachers in Mansoura city. Business Research Journal, Zagazig University, Egypt, 41 (2), 104-151. (In Arabic)
- Aljanazerah, Asmaa Ali. (2020). The organizational dexterity of the principals of private schools in the capital Amman governorate and its relationship to management by wandering from the point of view of educational supervisors and assistant principals. Unpublished master's thesis, Middle East University, Jordan. (In Arabic)
- Al-Jaraida, Muhammad. (2021). the relationship between organizational ambidexterity and the quality of the organizational climate in the schools of the Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman. Arab research in the fields of specific education, Egypt, 1 (22), 269-290. (In Arabic).
- Al-Khatibeh, Ghadeer & Al-Abd Al-Rahman, Asmaa. (2022). Inspirational leadership of school principals & its relationship to teachers' passion for their profession from teachers' point of view. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 18 (2), 325-341. (In Arabic)
- Al-Khuraizi, Muhammad Ali. (2018). developing the performance of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the experience of Singapore: a proposed vision. Vision for the future. Unpublished PhD thesis, King Khalid University, Saudi Arabia. (In Arabic)

- Al-Masri, Marwan. (2020). the degree of practicing transactional leadership among secondary school principals in Gaza Governorate and its relationship to their level of organizational ingenuity. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan, 16 (1) , 65-82. (In Arabic)
- Al-Mutairi, Munif Methel. (2019). the reality of knowledge management in Tatweer Schools in Jeddah Governorate from the viewpoint of members of the excellence teams. International Journal of Educational & Psychological Sciences, Arab Academy for Humanities & Applied Sciences, (26) , 12-19. (In Arabic)
- Al-Owdah, Anhar Muhammad. (2020). the organizational ingenuity of female leaders in government secondary schools from the point of view of female teachers in the Qassim region. The Arab Journal for Scientific Publishing, Jordan, (20) , 554-878. (In Arabic)
- Al-Qahtani, Amal Muhammad. (2018). the role of strategic leadership in schools in developing creative skills. Journal of Thought and Creativity, Association of Modern Literature, Cairo, (121) , 165-186. (In Arabic)
- Al-Sakarna, Bilal Khalaf. (2014). Effective administrative leadership. Al-Masira House for Publishing, Distribution and Printing: Amman, Jordan. (In Arabic)
- Al-Shaboul, Sarah Abdullah. (2021). the degree of practicing inspirational leadership among school principals of the Education Directorate of Al-Ramtha District. Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Jordan. (In Arabic)
- ALshaer, Sawsan. (2020). the Effect of Strategic Vigilance on Organizational Ambidexterity in Jordanian Commercial Banks. Moden Applied Science, 14 (6) , 82-89.
- Asiri, Hassan Muhammad. (2018). Leading professional learning communities in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some international experiences and models: a future vision. Unpublished PhD thesis, King Khalid University, Saudi Arabia. (In Arabic)
- Buhijji, Muhammad Jassim. (2015). Find inspirations. Mehd center. Bahrain: the author. (In Arabic)
- Hamid, Atheer Mahdi (2021). The impact of strategic leadership on organizational dexterity: an analytical study of the opinions of a sample of leaders in the Iraqi Federal Police. Unpublished master's thesis, Karbala University, Iraq. (In Arabic)
- Hashim, H., Hassan, M. & Ibrahim, A. (2021). Inspiring Transformation Role of Leader on Schools' Principal. Journal of Hunan University: Natural Sciences. 48 (11). 223-233.
- Kholif, Sultan and Muhammad, Minister. (2014). Inspirational leadership and the strategic surprise: An exploratory study of the opinions of a sample of administrative leaders in a number of Nineveh governorate departments. Journal of Economic Sciences, University of Basra, 7 (13) , 43-70. (In Arabic)
- Owais, Mamdouh Zaki. (2015). the role of human resource management practices in building organizational ingenuity and its impact on organizational performance: an applied study on small and medium industrial companies in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Public Administration, Institute of Public Administration, Riyadh, 55 (2) , 239-282. (In Arabic)
- Rizk, Muhammad Jamal. (2022). the degree of inspirational leadership practice among school principals in the university district from the point of view of teachers. Unpublished master's thesis, Middle East University, Jordan. (In Arabic)
- Sarhan, Suleiman. (2018). Inspirational and Crisis Leadership - Contemporary Concepts. Jordan: Dar Wael for publication and distribution. (In Arabic)

المراجع الأجنبية:

- Alghamdi,F. (2018). Ambidextrous leadership ambidextrous employee and the interaction between ambidextrous leadership and employee innovative Performance. Journal of innovation and Entrepreneurship A systems view Across Tim and Space, 1-14.

- Avolio, J. & Gibbons, C. (1988). Developing transformational Leaders: A life Span approach in: Conger, A., & Kanungo, R. (Eds). Charismatic Leadership: The elusive factor in Organizational effectiveness. Francisco: Jossey – Bass. 267- 308.
- Benner, M & Tushman, M. (2003). Exploitation. Exploration. Moreover, Process Management: The Productivity Dilemma Revisited. The Academy of Management Review. 28 (2). 256-238.
- Brasseur, S. Gregoire, J. Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013) Th profile emotional Competence - Development and Yalidation of Self – Reported Measure Fits Dimensions of Emotional Competence theory. Plos one, 8 (5): (PEC) e 62635.
- Cryer, Patricia. (2012). Inspirational Women in Educational Leadership: A phenomenological Study. Phenomenological Study: Doctor of Education Dissertation, Texas Tech University texas, USA.
- Gibson, C. & Birkinshaw, J. (2004). The Antecedents. Consequences. And Mediating Role of Organizational Ambidexterity. Academy of Management Journal. 47 (2) , 226-209.
- Greenberg, G. & Baron R. (2008). Behavior in Organization. Pearson Prentice Hall. Upper Saddle River. NJ.
- House, Peterborough North. (2018). Administrative leadership: theory and practice. (Salah Al-Mayouf, translator). Riyadh: Institute of Public Administration. (In Arabic).
- Iyer, P. Arezoo, D., Mohammadali, Z. & Audhesh, P. (2020). Organizational ambidexterity brand Management Capability and brand Performance. Journal of Business & Industrial Marketing. 36 (6). 946-961.
- Jacops, M. & Maritz, R. (2020). Dynamic Strtegy: Investigating the ambidexterity-performance relationship. South A frican Journal of Business Management, 51 (1) , 1-14.
- Joshi, A., Lazarova, B., & Liao, H. (2009). Getting everyone on board: The role of inspirational leadership in geographically dispersed teams Organization science, 20 (1) , 240-252.
- Krejcie, Morgan. (1970). Article Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30.607-610.
- Lakshmana, Rao (2015). State of Inspirational Leadership in new millennium Human Resource Environment. The international journal org RJCBS, 04 (03) , 1547- 2251.
- Li, Ruijie & Fu, Lihua & Zhiying, Liu. (2020). Does Openness to innovation matter? The moderating role of open innovation between Organizational ambidexterity and innovation Performance. Asian Journal of Technology Innovation, 28 (12) , 1-21.
- Lovegrove, Harley. (2010). Inspirational Leadership: The Five Essential Elements. Publishing House Linchpin, Rochesler, UK.
- Morris, P. (2005). Servant Management leadership theory: A study of SIM. A full range leadership model. Dissertation submitted to the faculty of the graduate School of Rowan University.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P & Cramer. C. (2020). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. Educational Management Administration & Leadership. 50 (4). 574-592.
- Masri, Marwan. (2020). the degree of practicing transactional leadership among secondary school principals in Gaza Governorate and its relationship to their level of organizational ingenuity. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan, 16 (1) , 65-82.
- Raisch, Sebastian & Julian, Birkinshaw (2008). Organizational Ambidexterity: Antecedents Outcomes. & Moderators. Journal of Management. (34). 3.409-375.
- Shoba, S. (2017). Organizational ambidexterity in low-fee private schools in South Africa. Master thesis. University of Pretoria. South Africa.
- Yulindasar, N., Kusna, A., Mahardika, B., Nugraheni, D., Eriyani, D., Taftania, S., Sholihah, V. & Gunawan, I. (2020). Principal is Visionary Leadership in the Framework of School Change Process. First International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020). Indonesia.



**دراسة تقييمية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في
التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية
التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الهيئة
الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAA)
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب**

**An Evaluation Study for the Doctor of Philosophy
(Ph. D.) Program in Education Majoring in
Guidance and Psychological Counseling at the
College of Education, King Khalid University in the
light of the Standards of NCAA From The Faculty
Members and Students' Point of View**

إعداد

د. عائض بن عبد الله آل معيض

أستاذ القياس والتقويم والبحث المساعد

بجامعة الملك خالد

Dr. Ayed Abdullah Al Moied

Assistant Professor of Measurement, Evaluation and Research

At King Khalid University

DOI:10.36046/2162-000-015-014

المستخلص

هدف البحث إلى تقويم برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة الملك خالد في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطُبق استبيان تقويم البرنامج الأكاديمي (من إعداد الباحث)، على جميع مجتمع البحث وهم: (١٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج، و (١٨) طالبًا و (٢٠) طالبة بالبرنامج. وتوصلت النتائج إلى أن متوسط تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لجميع فقرات ومحاور الاستبيان جاء بمستوى تراوح ما بين عالٍ إلى عالٍ جدًا ما عدا الفقرة ٥ من معيار البحوث العلمية والمشاريع جاءت بمستوى متوسط. وقد بلغت متوسطات تقييم الطلاب لمعايير جودة البرنامج (الرسالة والأهداف = ٤,٧٤، إدارة البرنامج وضمان جودته = ٤,٢٢، التعليم والتعلم = ٤,١٣، الطلاب = ٤,٥٦، أعضاء هيئة التدريس = ٤,٧٢، مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات = ٤,٢٤، البحوث العلمية والمشاريع = ٤,٠٣)، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد بلغت (الرسالة والأهداف = ٤,٧٢، إدارة البرنامج وضمان جودته = ٤,٦٤، التعليم والتعلم = ٤,٤٩، الطلاب = ٤,٥٨، أعضاء هيئة التدريس = ٤,٧٤، مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات = ٤,٢٥، البحوث العلمية والمشاريع = ٤,٠٨)، مما يشير إلى توافر معايير الجودة بمستوى تراوح بين عالٍ جدًا وعالٍ من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في البرنامج. وُضعت عدة توصيات في ضوء هذه النتائج للمحافظة على مستوى جودة البرنامج وكذلك رفع مستوى جودة بعض مؤشرات.

الكلمات المفتاحية: برنامج دكتوراه، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، معايير اعتماد

برامج الدراسات العليا، دراسة تقييمية.

Abstract

This study aimed to evaluate the doctor of Philosophy program in Education majoring in Guidance and Psychological Counseling at King Khalid University in the light of the standards of NCAA. To achieve this objective, the researcher used the descriptive survey method, and the academic program evaluation questionnaire (prepared by the researcher) was applied to all the study population: (18) faculty members, (18) male students, and (20) female students in the program. The results revealed that the means' evaluation of students and faculty members for all dimensions of the questionnaire were ranging from high to very high on all items except for item 5 of the scientific research and projects dimension, which was an average level for both students and faculty members. The means students' evaluation of the quality standards (message and aims 4.74, program management and quality assurance 4.22, teaching and learning 4.13, students 4.56, faculty members 4.72, learning resources, facilities and equipment 4.24, scientific research and projects 4.03) as for the means evaluation of the faculty members, were (4.724, 4.64, 4.49, 4.58, 4.74, 4.25, 4.08) respectively, which indicates the availability of quality standards at a level ranging between very high and high from the faculty members and students' point of view for the program. According to these findings several recommendations were suggested to maintain the quality level of the program.

Keywords: Ph.D. program, the National Commission for Academic Accreditation and Evaluation, criteria for accreditation of postgraduate programs, evaluation study.

المقدمة

تعد البرامج التعليمية الركيزة الأساسية للنظم التعليمية المختلفة، فبرامج الدراسات العليا بما تتضمنه من أنشطة وعمليات ومخرجات أحد البرامج التي تقدمها الجامعات جميعها يُسهم في تحقيق أهداف الجامعات. ولهذا، تهتم الجامعات بتقييم برامجها للتحقق من جودتها في تحقيق نتائج التعلم. فقد أشار القميري (٢٠١٧) إلى أن التقويم عملية منظمة ومركبة وفق أسس علمية تتم من خلال جمع معلومات كافية كمية ونوعية ثم تصنيفها وتحليلها للوصول إلى نتائج وصياغة أحكام وقرارات تقويمية تُسهم في تعزيز نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف. كما أضاف السيد (٢٠١٩) أن التقويم الجيد تبرز أهميته وتتحقق أهدافه من خلال وعي القائمين على عملية التقويم بما يقومون والاستفادة من نتائجه في تطوير البرنامج. وأشار الأسطل (٢٠١١) إلى أن المؤسسات التعليمية تسعى إلى تقويم برامجها وأنشطتها العلمية مواكبة للتطورات العلمية والتقنية ومتطلبات سوق العمل، ولتحقيق أهداف التربية الحديثة التي تولي اهتمامها بعملية التقويم عامة وتقويم البرامج بصفة خاصة، فالتقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

إن مصطلح التقويم يشير إلى عملية اتخاذ القرار بشأن الشيء الذي يتم تقييمه وكيفية مقارنته ببعض معايير القبول، والحكم على ما إذا كان برنامج معين فعالاً في تحقيق أهدافه. وقد بدأ تقييم البرامج في البيئة التعليمية في تلقي مزيد من التركيز والاهتمام خلال أواخر السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين نتيجة لزيادة التمويل الحكومي لمبادرات الإصلاح على جميع مستويات التعليم. وظهر عدد من النماذج النظرية لتقويم البرامج الأكاديمية وفعاليتها. ويكون برنامج تعليمي ما فعال إذا ظهر أن خريجيه قد تعلموا الأهداف المذكورة وأكملوا جميع متطلبات البرنامج بنجاح (Musick, 2006).

إذ يعد التقويم جزءاً واضحاً من البرنامج التعليمي يؤدي إلى تحسينه من خلال إجراء تقييمات فعالة تعزز التحسين المستمر، وتُمكن من اتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات (Giancola, 2020). وتقييم البرنامج التعليمي نشاط هادف وسلسلة من الأنشطة التي يتم تنفيذها عن قصد لمعرفة مستوى نجاح الإجراء المخطط له (Aliyyah, 2020).

إن مرحلة الدراسات العليا من المراحل التعليمية الهامة، فقد أشار الأسطل (٢٠١١) أن الجامعات من خلال برامج الدراسات العليا تستطيع أن تُعد كوادر علمية وتقنية ذات مؤهلات تخصصية عالية قادرة على تلبية احتياجات التنمية من خلال البحوث الموجهة نحو حل مشكلات المجتمع. كما أضاف الأسعد (٢٠٠٠) أن الدراسات العليا تُسهم في تحسين نوعية الأداء في دراسات الجامعة الأولى. وقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة (مثل دراسة الأحمدى والمطري، ٢٠٢٠؛ الشهراني، ٢٠٢٠؛ الصبحي، ٢٠٢٢؛ متولي، نصر، وجمال، ٢٠٢٢) أن عملية تقويم البرامج التعليمية لضبط مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية للوصول للجودة الشاملة. ولكي تحقق الجامعات رسالتها في نقل المعرفة وإثراء البحث العلمي، يجب على الجامعات أن تطور برامجها. فقد ذكر (Reeves, Claydon & Davenport, 2022) أن تقويم برامج الدراسات العليا كعملية قائمة على الأدلة من شأنها أن تسمح للمؤسسات التعليمية بتوثيق وتحسين جودة برامج الدراسات العليا وتحديد كيفية الاستجابة للنداءات المتزايدة لمواءمة البرامج التعليمية مع احتياجات سوق العمل.

إن تقويم البرامج التعليمية يتضمن تقييم معايير تصميم البرنامج واحتياجاته ومكوناته ونتائجه مع التركيز على تحسين تعلم الطلاب. إنه ينطوي على نهج معقد، مع الأخذ في الاعتبار تقييم الاحتياجات، ورسم الخطة الدراسية، ونماذج مختلفة لمراجعة البرنامج. وفي هذا الشأن، أورد مندور (٢٠١٦) أن التقويم قد يتم قبل تطبيق أي برنامج تربوي، أو أثناء تطبيقه أو في نهاية العمل التربوي لإصدار حكم عليه. إذ أن التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم وتعاونية يشترك فيها جميع أطراف العملية التعليمية ووسيلة يمكن بها تحسين المنهج والعملية التعليمية وتطويرها.

إن تقويم البرامج التعليمية بالتعليم العالي له أهمية كبيرة منها تحديد مستوى جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. وذلك لأن الاعتماد الأكاديمي يُشكل ضرورة ملحة لأسباب عديدة منها تزايد أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة دون توافر شروط الترخيص ومعاييرها في كثير منها، وافتقار مؤسسات التعليم العالي إلى أنظمة جودة أكاديمية، وشُح مصادر التمويل، وعدم الالتزام باللوائح والأنظمة الجامعية في كثير من مؤسسات التعليم العالي (الحكيم، ٢٠١٢).

ولهذا، أصبح تقويم البرامج الأكاديمية من أولويات اهتمام الجامعات والأقسام العلمية بها. وانطلاقاً من تحول جامعة الملك خالد بكافة كلياتها لتقدم برامجها الأكاديمية للاعتماد وتطبيق نظم الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي بها، والجهود التي تبذلها وكالة الجامعة للجودة والتطوير الأكاديمي لتحصل كافة البرامج الأكاديمية بمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا على الاعتماد، جاء البحث الحالي استجابة لهذا الاهتمام من إدارة جامعة الملك خالد، كدراسة تقييمية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي كأحد برامج الدراسات العليا بكلية التربية يقدمه قسم علم النفس.

مشكلة البحث:

إن تقويم البرامج التعليمية عملية تشخيصية لتحديد جوانب القوة والجوانب التي تحتاج للتحسين، وعملية علاجية بوضع الخطط التحسينية لعلاج جوانب الضعف فيها، فضلاً عن كونه أيضاً عملية وقائية إذ تُسهم نتائجه في وضع الخطط التطويرية لضمان جودة هذه البرامج وتجنب الوقوع في أخطاء الأداء السابقة.

وتعدد الأسباب التي تدعو لضرورة تقويم البرامج التعليمية، فقد أشار أبو دقة (٢٠٠٩) إلى أن أهم أسباب تقويم البرامج التعليمية هو التوسع والتنوع الهائل الذي حدث في النظم التعليمية. كذلك قد يكون تطوير البرامج وتحسينها لرفع كفاءة مخرجاتها بمراقبة جودة مدخلاتها وعملياتها وإجراءاتها. وفيما يتعلق ببرامج الدراسات العليا فقد أوضح (السيد، ٢٠١٩) إلى ضرورة تقويم برامج الدراسات العليا لعدة أسباب منها: تزايد التغيرات العلمية مثل ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. كذلك أضاف (El-Hadidi, 2022) أن الجامعات بحاجة لتقويم برامجها لتتمكن من تحقيق رسالتها وأهدافها.

إذ أن العالم في القرن ٢١ شهد نمواً سريعاً في مجال المعرفة وتقنية المعلومات ومتطلبات سوق العمل الأمر؛ الذي ألزم مؤسسات التعليم العالي تنويع برامجها وتوسعها والتركيز على الدراسات العليا لمواكبة هذه التغيرات والمتطلبات (صباح الصباحي، ٢٠٢٢). وهذا ما أوضحه المطرفي والأحمدي (٢٠٢٠) أن مرحلة الدراسات العليا بالجامعات تحتل قمة الهرم التعليمي النظامي، إذ تكتسب هذه البرامج أهميتها من كثرة البرامج التي تقدمها والطلب الاجتماعي المتزايد عليها.

ولأهمية برامج الدراسات العليا لا بد وأن توجه الجامعات الجهود المستمرة لتقومها بهدف تحسينها وتطويرها. ولذلك أشار الضلعان (٢٠٠٧) أنه نتيجة لهذه الأهمية الكبيرة للدراسات العليا بدأت المملكة العربية السعودية بالتوسع في إنشاء برامج الدراسات العليا بالجامعات المختلفة لتغطية العجز في الكوادر البشرية السعودية التي ستتولى المراكز القيادية في التعليم الجامعي والعام. فالتقويم كما أشار الشهراني (٢٠٢٠) هو مسار التغيير الأمثل الذي تنتهجه النظم التعليمية المتقدمة.

ويتم تقويم البرامج التعليمية في ضوء معايير محددة، ومن بين هذه المعايير تلك التي وضعتها الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي NCAAA. فقد وضعت الهيئة معايير واضحة لتقويم واعتماد البرامج، ومنها معايير تقويم برامج الدراسات العليا والتي تشمل سبعة معايير تغطي أنشطة البرنامج الرئيسية، هي: الرسالة والأهداف، إدارة البرنامج وضمان جودته، التعليم والتعلم، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، البحوث العلمية والمشاريع. يندرج تحت كل معيار عدد من المحكات التي تعكس مستوى الجودة فيه (هيئة تقويم التعليم والتدريب، وثيقة معايير اعتماد برامج الدراسات العليا ٢٠١٩).

وقد حددت الهيئة المشاركين في تقويم البرامج الأكاديمية من طلاب، أعضاء هيئة تدريس، خريجين، جهات التوظيف، الهيئة الاستشارية للبرنامج؛ وأساليب تقويم هذه البرامج سواء باستطلاع الرأي، المقابلات، الزيارات،... إلخ؛ وكذلك حددت توقيت التقويم (بداية الفصل الدراسي، نهاية العام الأكاديمي،... وهكذا).

الدراسات السابقة

بمراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، تبين للباحث أنه قد أجريت العديد من البحوث والدراسات بهدف تقويم البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية سواء برامج البكالوريوس أو برامج الدراسات العليا.

ففي إطار تقويم برامج البكالوريوس، فقد هدفت دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين NCATE، وذلك على عينة تكونت من (٥١) من أعضاء هيئة التدريس من

الذكور والإناث، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى توافر معايير NCATE في برامج كلية التربية بجامعة نجران.

كما هدفت دراسة المازنيق وبني أحمد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن تقييم جودة البرامج الأكاديمية في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش بالأردن من وجهة نظر الطلبة، إذ تكونت عينة البحث من (٢١٢) طالبًا وطالبة في مرحلة البكالوريوس، وطبقت عليهم استبانة مكونة من مجالين المنهاج والخطط الدراسية وأعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقويم الطلبة للبرامج جاء بدرجة مرتفعة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس حول درجة تقييم البرامج الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بتقييم برامج الدراسات العليا، أجريت دراسة مظلوم وخلف (٢٠٠٧) لتقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القادسية بالعراق من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالب وطالبة بمرحلتي الماجستير والدكتوراه، طبقت عليهم استبانة مطورة لتقويم برامج الدراسات العليا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محور المكتبة جاء بالمرتبة الأولى بينما جاء محور ترتيبات تقنيات التعليم الحديثة في المرتبة الأخيرة من حيث تقويم الطلبة لجودة هذه البرامج. وبالمثل، حاولت دراسة آل سفران (٢٠١٥) تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وذلك على عينة مكونة من (٥٠) عضو هيئة تدريس، و (٢٧٩) طالبًا وطالبة بالدراسات العليا بهذه البرامج، طبق عليهم استبيان من إعداد الباحث. وتوصلت النتائج إلى تحقق جميع محاور معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة عدا محورين تحققا بدرجة مرتفعة، ومن وجهة نظر الطلبة تحققت بدرجة متوسطة في جميع المحاور. وكذلك دراسة الشوايكة (٢٠١٨) سعت لتقويم برنامج الماجستير في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء معايير جمعية المكتبات الأمريكية (ALA) وذلك على عينة مكونة من (٧) أعضاء هيئة تدريس طبقت عليهم أداة الدراسة وكانت الاستبيان. كانت من أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي توفر معايير جمعية المكتبات الأمريكية في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أما دراسة الدغيم والشدوخي (٢٠٢٠) فقد هدفت تقويم برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القصيم في ضوء تنميتها للمهارات البحثية، وذلك على عينة مكونة من (١٥٨) طالب

وطالبة دراسات العليا بهذه البرامج، وطبقت عليهم أداة الدراسة وهي الاستبيان. وأوضحت النتائج أن برامج الدراسات العليا التربوية تُسهم في تنمية المهارات البحثية للطلبة وهي مهارة التحديد، التنظيم، التقديم، الربط والاستنتاج، واستخدام التقنية الحديثة. وفي نفس السياق، سعت دراسة (El-Hadidi, 2022) إلى التعرف على واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء معايير الهيئة القومية للاعتماد والجودة من طلبة الدراسات العليا، وذلك على عينة مكونة من (٢١٨) طالباً وطالبة دراسات عليا في كلية التربية بجامعة الأقصى، طبق عليهم استبيان لتقييم جودة هذه البرامج. وبينت النتائج ارتفاع مستوى تقييم الطلبة لبرامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى، وأوضحت أنه لا توجد فروق تعزى للجنس في مستوى التقييم لهذه البرامج.

كما أجرى متولي، نصر، وجمال (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تقييم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة بكلية التربية جامعة الأزهر في جمهورية مصر العربية في ضوء معايير الاعتماد البرامجي، وذلك على عينة مكونة من (١٢٤) طالباً و (٩) من أعضاء هيئة التدريس، طبقت عليهم أداة الدراسة وهي الاستبيان، وتوصلت النتائج إلى تحقق المعايير بدرجة ضعيفة من وجهة نظر الطلاب، بينما توفرت بدرجة تراوحت بين ضعيفة ومتوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بهذه البرامج.

كما سعت دراسة الشهري وسليمان (٢٠٢٢) إلى تقييم برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس، وذلك على عينة تكونت من (٢٢) عضو هيئة تدريس من قسم المناهج وطرق التدريس للعام ١٤٤٣، طبقت عليهم أداة الدراسة وهي استبيان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر معايير الجودة في هذه البرامج إذ جاء في المرتبة الأولى محور مكونات البرنامج، الهيئة التدريسية والإدارية، المكتبة ومصادر التعلم والبنية التحتية، عمليات التدريس والإشراف الأكاديمي على التوالي.

كما سعت دراسة الصبحي (٢٠٢٢) إلى تقييم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات في ضوء معايير مقترحة من الباحثة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) خريج من خريجي البرنامج، وطبق عليهم الاستبيان المعد من

الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر معايير الجودة في البرنامج من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج بوجه عام.

يتضح من الدراسات السابقة التي تم استعراضها أعلاه حول تقويم البرامج التعليمية، تنوع البرامج التي تناولتها ما بين برامج بكالوريوس وبرامج دراسات عليا في عدد من الجامعات العربية، وتنوع معايير التقويم وأدواته في كل منها. كذلك تنوعت عينة البحث التي قيمت هذه البرامج؛ من أعضاء هيئة التدريس، مثل دراسة (الشهري وسليمان، ٢٠٢٢؛ الشوايكة، ٢٠١٨؛ العتيبي والربيع، ٢٠١٢)، ومن الطلاب، مثل دراسة (أحمد، ٢٠٢٠؛ الدغيم والشدوخي، ٢٠٢٠؛ مظلوم وخلف، ٢٠٠٧)، ومن أعضاء هيئة التدريس والطلاب معاً، مثل دراسة (آل سفران، ٢٠١٥؛ متولي وآخرين، ٢٠٢٢)، وأيضاً من الخريجين، مثل دراسة (صباح الصباحي، ٢٠٢٢). كما يتضح أنه لم تجرى دراسة -في حدود علم الباحث- حول تقويم برنامج الدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بجامعة الملك خالد.

وبالنظر لبرنامج تنمية القدرات البشرية كأحد برامج الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ والذي يهدف إلى أن يمتلك المواطن قدرات تمكنه من المنافسة عالمياً، من خلال تعزيز القيم وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل وتنمية المعارف. كما أن أحد أهداف التنمية المستدامة التي وضعتها الأمم المتحدة عام (٢٠١٥) هو الهدف الرابع المتمثل في "التعليم الجيد" (المنصة الوطنية الموحدة، رؤية المملكة ٢٠٣٠). ولهذا، فإن دور الجامعات المنوطة به حالياً بما تمتلكه من كوادرات بشرية ومادية هو تحقيق أهداف الرؤية الوطنية والتنمية المستدامة. ولكي تفي الجامعات قيامها بهذا الدور عليها أن تهتم بتقويم برامجها الأكاديمية بما فيها برامج الدراسات العليا لكي تستطيع أن تعرف نقاط القوة والضعف في هذه البرامج ووضع الخطط التطويرية والتحسينية لهذه البرامج لكي تفي بمتطلبات سوق العمل بالمملكة.

وفي هذا الإطار، ذكر زيان (٢٠٠٧) أنه لا بد من تقويم برامج الدراسات العليا أولاً في ضوء مجموعة من المعايير لتقدم صورة واضحة عن مستوى الأداء المطلوب فيها وأنشطتها ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت لأجلها، لنقارن بها الأداء الفعلي للبرنامج كما هو في الواقع تمهيداً لعملية تطويرها.

في ضوء ما سبق، وليُسهَم برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد في تحقيق التعليم الجيد كأحد أهداف التنمية المستدامة، وليكون خريجه قادرين على المنافسة كأحد أهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، رأي الباحث أهمية إعداد دراسة لتقويم هذا البرنامج وتحديد واقع أداءه من خلال مستوى تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج لمعايير جودته، خاصة أن هذا البرنامج صدر قرار إنشائه مسابرة لأهداف جامعة الملك خالد في تفعيل المناهج الدراسية وتطوير الأداء الجامعي بما يخدم احتياجات المجتمع السعودي، وليُسهَم في تحقيق أهداف استراتيجية منطقة عسير، وذلك ليتمكن هذا البرنامج من مواكبة التغيرات والتطورات التي حدثت في مجال التوجيه والإرشاد النفسي خلال العشر سنوات الأخيرة من جهة، ومن جهة أخرى تطور معايير التصنيف لخريجي البرنامج من هيئة التخصصات الصحية بالمملكة.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي "ما مستوى أداء برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد خلال العام الدراسي ١٤٤٣هـ في ضوء معايير اعتماد برامج الدراسات العليا التي حددها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية؟"، ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى أداء معيار رسالة وأهداف برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج؟

٢. ما مستوى أداء معيار إدارة البرنامج وضمأن جودته لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج؟

٣. ما مستوى أداء معيار التعليم والتعلم لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد وضمأن جودته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج؟

٤. ما مستوى أداء معيار الطلاب لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج؟

٥. ما مستوى أداء معيار أعضاء هيئة التدريس لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج؟

٦. ما مستوى أداء معيار مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج؟

٧. ما مستوى أداء معيار البحوث العلمية والمشاريع لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على مستوى أداء برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد وذلك من خلال تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب للبرنامج في ضوء معايير اعتماد برامج الدراسات العليا التي حددها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

٢. تحديد جوانب برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد التي تحتاج للتحسين من خلال تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب للبرنامج في ضوء معايير اعتماد برامج الدراسات العليا التي حددها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في الآتي:

1. يُعد البحث الحالي تلبية لسعي جامعة الملك خالد لتطوير برامجها للدراسات العليا والتقدم للاعتماد البراهجي.
2. مواكبة موضوع البحث الحالي للاهتمام الوطني والعالمي بتقويم وتطوير البرامج الأكاديمية وتحديثها لسد احتياجات سوق العمل وتحقيق الميزة التنافسية لخريجي البرنامج.
3. قد تُسهم نتائج هذا البحث في رفع مستوى جاهزية برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي ليوكب احتياجات سوق العمل ومتطلبات تصنيف خريجي البرنامج من هيئة التخصصات الصحية.
4. يعد هذا البحث من باكورة البحوث والدراسات حول تقويم برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في الآتي:

1. فتح آفاق بحثية جديدة حول تقويم واقع برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد وكذلك برامج الدراسات العليا الأخرى لذات التخصص.
2. ستفيد نتائج هذا البحث القائمين على إدارة برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي في اتخاذ الإجراءات التطويرية للبرنامج لرفع مستوى أدائه في المعايير السبعة التي حددها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر المستفيدين وتحسين مستوى جودته وضمانها.

مصطلحات البحث:

دراسة تقييمية Evaluation Study:

عرفت أرنوط (٢٠٢٠، ٦٤) الدراسات التقييمية بأنها: "دراسات تختص باتخاذ القرارات عن جودة وفعالية ومزايا أو قيمة البرامج، لغرض مراقبة العملية الفعلية الجارية لبرنامج ما، والحكم على الأثر العام لهذا البرنامج".

تقويم البرامج Program Evaluation:

عرف (Musick, 2006, 760) تقويم البرنامج بأنه: عملية تتضمن تقويم العملية التعليمية وذلك من خلال عملية فحص المراجعين الخارجيين وثائق البرنامج بشكل دوري في محاولة لتحديد ما إذا كان منظماً بشكل مناسب، وما إذا كانت العملية التعليمية قد أظهرت إمكانيات كافية لتلبية متطلبات البرنامج، وتقويم النتائج والذي يشير إلى درجة تحقق أو عدم تحقق أغراض وأهداف البرنامج، بما في ذلك تحقق المهارات والكفاءات المناسبة من قبل الطلاب.

يعرفه الباحث بأنه: "عملية منهجية للتخطيط والتوثيق والتقييم لتحديد العوائق التي تحول دون فعالية البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ضوء المعايير التي حددها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها واستخدامها بشكل منهجي لمراجعة فعالية وكفاءة البرامج التعليمية لاتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج من خلال تقييم كيفية عمل المبادرات فيما يتعلق بأهدافها، أو تحديد الوضع الحالي للعمليات، أو تحديد الخطط التطويرية للبرنامج لضمان جودته، باستخدام طرق القياس التي يمكن أن توفر نظرة أكثر شمولية لتأثيرات البرنامج، بجمع البيانات وتحليلها، لتوفير نتائج سهلة الفهم وتحديد التوصيات والإجراءات الممكنة لتحسينه وتطويره".

معايير اعتماد برامج الدراسات العليا Postgraduate Accreditation Criteria:

تعرف معايير اعتماد برامج الدراسات العليا بأنها عبارة عن سبع معايير تغطي أنشطة البرنامج الرئيسية، اشتملت على الرسالة والأهداف، إدارة البرنامج وضمان جودته، التعليم والتعلم، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات، والبحوث العلمية والمشاريع، يندرج تحت كل منها عدد من المحكات تعكس مستوى الجودة فيه؛ طورها المركز الوطني من عدة

مرتكزات من أهمها، دعم التوجهات الوطنية ذات العلاقة بالتعليم العالي، والتركيز على مخرجات وعلى الأثر، ومراعاة مستوى النضج الملموس الذي وصلت إليه مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في مجال ضمان الجودة، والاتساق مع الممارسات العالمية، مع إعطاء مساحة لمؤسسات التعليم العالمي لمزيد من الإبداع والتميز (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وثيقة معايير اعتماد برامج الدراسات العليا، ٢٠١٩).

برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي Philosophy Program in Education Majoring in Guidance and :Psychological Counseling

برنامج تعليمي يمنح درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي، يقدمه قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك خالد، والذي صدر قرار إنشائه بناء على موافقة مجلس جامعة الملك خالد في جلسته الرابعة للعام الجامعي ١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ بتاريخ ٢٩ / ٤ / ١٤٣٢ هـ بالقرار رقم (٢-٥-١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ) والموافقة على خطة البرنامج الدراسية وذلك وفقاً لوثيقة توصيف البرنامج على الرابط الآتي:

<https://colleges.kku.edu.sa/education/ar/node/436>

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بحدوده الموضوعية المتمثلة في تقويم برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي للعام ١٤٤٣ هـ وفق المعايير التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والمطبقة أداته في العام الجامعي ١٤٤٤ على جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج، وبحدوده المكانية كلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يتلاءم مع أهداف هذا البحث من حيث وصف الظاهرة موضوع البحث ومعرفة واقعها ودرجة وجودها، والوقوف على واقع أداء مؤشرات معايير اعتماد برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي وجوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى التحسين والتطوير فيه، ومن ثم جاهزية البرنامج للتقدم على الاعتماد البرامجي.

مجتمع البحث:

جميع الطلاب المقيدون ببرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والذين لم يتخرجوا أو يتم منحهم الدرجة العلمية للبرنامج وعددهم ٣٨ (١٨ ذكور، ٢٠ إناث)، و (١٨) عضو من أعضاء هيئة التدريس (وفق إحصائيات قسم علم النفس بكلية التربية، جامعة الملك خالد للعام ١٤٤٣ هـ).

عينة البحث:

نظرًا لصغر حجم مجتمع البحث، فقد اختار الباحث جميع أفراد مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس والطلبة من الجنسين المقيدون ببرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية للعام ١٤٤٣ هـ قصدًا كعينة للبحث، والتي بلغ قوامها ٥٦ منهم (٣٨) طالب وطالبة بالبرنامج، و (١٨) عضو من أعضاء هيئة تدريس بالبرنامج خلال العام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

أداة البحث:

استبيان تقويم البرامج الأكاديمية (إعداد/ الباحث):

تم إعداد استبيان لقياس جودة البرامج الأكاديمية بالاعتماد على معايير الاعتماد لبرامج الدراسات العليا التي أعدتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد تقيس جودة البرامج الأكاديمية للدراسات العليا في ضوء سبعة معايير في ضوء محكات محددة. تكونت الصورة المبدئية للاستبيان من (٤٠) عبارة موزعة على سبعة أبعاد، تم عرضها على عدد من المحكمين (١٠) من المختصين في الجودة والمؤشرات والقياس النفسي، وأجريت بعض التعديلات وحذفت من النسخة الأولية

(٥) عبارات في ضوء رأي المحكمين. وبذلك أصبحت الصورة الأولية بعد التحكيم مكونة من (٣٥) عبارة يجب عنها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق تمامًا، تنطبق إلى حد ما، محايد، لا تنطبق، لا تنطبق أبدًا). يتم تقدير الدرجات على الاستبيان بإعطاء الدرجات المقابلة للاستجابات وفقًا لمقياس ليكرت (٥، ٤، ٣، ٢، ١). تم تطبيق هذه النسخة الأولية على عينة استطلاعية من غير عينة البحث الأساسية، ومن نفس مجتمع البحث بلغ عددها (٣٠) من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ببرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي لحساب خصائص الاستبيان السيكمومترية.

الاتساق الداخلي:

حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه وكذلك مع الدرجة الكلية للاستبيان. ويوضح جدول (١) النتائج.

جدول (١) معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبيان

ارتباط الفقرة مع:		الرقم	البعد
الاستبيان بشكل عام	البعد		
**٠,٦٠١	**٠,٦٩٣	١	الرسالة والأهداف
**٠,٥٢٣	**٠,٥٥٢	٢	
**٠,٦٧١	**٠,٧٦١	٣	
**٠,٦٦٠	**٠,٧٤٣	٤	
**٠,٥٧٥	**٠,٦٥٩	٥	
**٠,٧٥٤	**٠,٧٩٠	٦	إدارة البرنامج وضمان جودته
**٠,٥٠٢	**٠,٧٠٦	٧	
**٠,٤٥٠	**٠,٦٧٠	٨	
**٠,٥٤٢	**٠,٨٠٣	٩	
**٠,٥٠٢	**٠,٧٧٤	١٠	التعليم والتعلم
**٠,٣٩٨	**٠,٦٤٦	١١	
**٠,٦٨٤	**٠,٦٣٤	١٢	
**٠,٦٢١	**٠,٦١٧	١٣	

ارتباط الفقرة مع:		الرقم	البعد
الاستبيان بشكل عام	البعد		
**٠,٥٣٢	**٠,٦٠٠	١٤	الطلاب
**٠,٧٥٥	**٠,٧٩٠	١٥	
**٠,٥٠٢	**٠,٥٨١	١٦	
**٠,٧٠٢	**٠,٧٥١	١٧	
**٠,٧٢١	**٠,٧٥٢	١٨	
**٠,٦٢٠	**٠,٦٥٥	١٩	
**٠,٤٠١	**٠,٤٩٠	٢٠	
**٠,٧٤٠	**٠,٧٥٥	٢١	أعضاء هيئة التدريس
**٠,٤٨٥	**٠,٥٨٠	٢٢	
**٠,٧٠٤	**٠,٧٢٨	٢٣	
**٠,٤٠٠	**٠,٤٨٧	٢٤	
**٠,٤٩٦	**٠,٥٧٨	٢٥	مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات
**٠,٧٥١	**٠,٧٨٩	٢٦	
**٠,٥١٤	**٠,٧٤٦	٢٧	
**٠,٦٩٤	**٠,٧٠٨	٢٨	
**٠,٥٩٦	**٠,٦٢٠	٢٩	البحوث العلمية والمشاريع
**٠,٦٨٩	**٠,٧٣٨	٣٠	
**٠,٦٠٦	**٠,٦٤٨	٣١	
**٠,٣٤٨	**٠,٦٦٩	٣٢	
**٠,٥٤٦	**٠,٨٠٥	٣٣	
**٠,٥٢٠	**٠,٧٤٧	٣٤	
**٠,٥٠٨	**٠,٧٧٥	٣٥	

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبيان جميعها ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). حيث تراوحت معاملات ارتباط المحور الأول بين (٠,٥٥٢ - ٠,٧٦١) والبعد الثاني بين (٠,٦٧٠ - ٠,٧٩٠)، أما البعد الثالث تراوحت معاملات ارتباطاته بين (٠,٦٠٠ - ٠,٧٩٠)، ومعاملات ارتباطات المحور الرابع تراوحت بين (٠,٤٩٠ - ٠,٧٥٢). كما تراوحت معاملات ارتباط البعد الخامس بين (٠,٤٨٧ - ٠,٧٥٥)، والبعد السادس تراوحت معاملات ارتباطاته بين (٠,٥٧٨ - ٠,٧٨٩)، أما المحور السابع تراوحت معاملات ارتباطاته بين (٠,٦٤٨ - ٠,٨٠٥). كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت ما بين (٠,٣٤٨ - ٠,٧٥٥)، مما يدل على تمتع الاستبيان بالاتساق الداخلي.

كما حُسبت معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول (٢) يوضح النتائج.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الاستبيان بشكل عام
الأول	-	**٠,٦٧٩	**٠,٧٩٣	**٠,٦٩٤	**٠,٦٦٦	**٠,٥٠٢	**٠,٧٠٢	**٠,٧٠٤
الثاني	**٠,٦٧٩	-	**٠,٦٩٠	**٠,٧٠٥	**٠,٦٥٩	**٠,٧٧٥	**٠,٦٩٨	**٠,٧٣٠
الثالث	**٠,٧٩٣	**٠,٦٩٠	-	**٠,٧٩٩	**٠,٥٩١	**٠,٨٠٦	**٠,٧٠٢	**٠,٧٥٥
الرابع	**٠,٦٩٤	**٠,٧٠٥	**٠,٧٩٩	-	**٠,٨٧٢	**٠,٦٩٠	**٠,٧٧٧	**٠,٨٠٠
الخامس	**٠,٦٦٦	**٠,٦٥٩	**٠,٥٩١	**٠,٨٧٢	-	**٠,٧١٤	**٠,٦٧٣	**٠,٨٢٢
السادس	**٠,٥٠٢	**٠,٧٧٥	**٠,٨٠٦	**٠,٦٩٠	**٠,٧١٤	-	**٠,٨١٥	**٠,٧٢١
السابع	**٠,٧٠٢	**٠,٦٩٨	**٠,٧٠٢	**٠,٧٧٧	**٠,٦٧٣	**٠,٨١٥	-	**٠,٨٢٥
الاستبيان بشكل عام	**٠,٧٠٤	**٠,٧٣٠	**٠,٧٥٥	**٠,٨٠٠	**٠,٨٢٢	**٠,٧٢١	**٠,٨٢٥	-

نلاحظ من جدول (٢) بأن قيم مصفوفة معاملات الارتباط للمحاور بين بعضها وبعض (٠,٥٠٢ - ٠,٨٧٢) وبين الدرجة الكلية للاستبيان تراوحت ما بين (٠,٧٠٤ -

٠,٨٢٥)، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بالصدق البنائي.

ثبات الاستبيان:

اعتمد الباحث في حساب ثبات الاستبيان على معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وجدول (٣) يوضح النتائج.

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمحاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان

م	المحاور	ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
١	الرسالة والأهداف	٠,٨٦	٠,٨٧
٢	إدارة البرنامج وضمان جودته	٠,٨٨	٠,٨٦
٣	التعليم والتعلم	٠,٨١	٠,٨٥
٤	الطلاب	٠,٨٩	٠,٩٠
٥	أعضاء هيئة التدريس	٠,٨٩	٠,٩٢
٦	مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات	٠,٩١	٠,٩٣
٧	البحوث العلمية والمشاريع	٠,٨١	٠,٨٤
	ثبات الاستبيان بشكل عام	٠,٩٣	٠,٨٧

يتضح من جدول (٣) أن الاستبيان يتمتع بمؤشرات ثبات مرتفعة، إذ بلغت قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان بشكل عام (٠,٩٣) وكذلك بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٧). كذلك تراوحت قيم ثبات ألفا للمحاور ما بين (٠,٨١ - ٠,٩١)، وقيم معاملات ثبات التجزئة النصفية تراوحت بين (٠,٨٤ - ٠,٩٣)، مما يعني تمتع الاستبيان بمؤشرات ثبات مرتفعة للمحاور السبعة المكونة له وكذلك للدرجة الكلية للاستبيان.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة البحث، حُللت البيانات التي جُمعت من عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistics.21) وحُسبت المتوسطات والنسب المئوية، كما أُستخدمت معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرات

والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباطاتها مع الدرجة الكلية للاستبيان. كما أستخدمت معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للتحقق من الاتساق الداخلي وثبات الاستبيان.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تم الاعتماد على المعايير الآتية للحكم على مستوى جودة أداء كل محور من محاور استبيان جودة برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي: مستوى جودة ضعيف جداً (١ - أقل من ١,٨٠)، مستوى جودة منخفض (١,٨٠ - أقل من ٢,٦٠)، ومستوى جودة متوسط (٢,٦٠ - أقل من ٣,٤٠)، مستوى عالي (٣,٤٠ - أقل من ٤,٢٠)، ومستوى عالٍ جداً (٤,٢٠ - إلى ٥) على كل محور من محاور الاستبيان.

إجابة السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على "ما مستوى أداء معيار رسالة وأهداف برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت متوسطات الأوزان النسبية والنسب المئوية لتقييم مؤشرات معيار الرسالة والأهداف للبرنامج من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من عينة البحث:

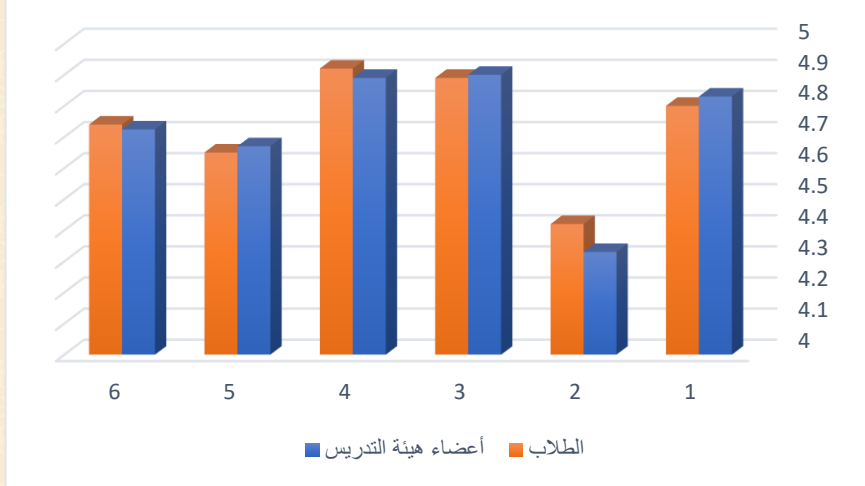
جدول (٤) متوسط الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشرات معيار الرسالة والأهداف لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي جداً	٣	٩٦,٠٠%	٤,٨٠	عالي جداً	٣	٩٦,٦٠%	٤,٨٣	١- للبرنامج رسالة واضحة.

دراسة تقييمية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAA من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

د. عائض بن عبد الله آل معيض

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي جداً	٥	٪٨٨,٤٠	٤,٤٢	عالي جداً	٥	٪٨٦,٦٠	٤,٣٣	٢- تتسق رسالة البرنامج مع رسالة المؤسسة.
عالي جداً	٢	٪٩٧,٨٠	٤,٨٩	عالي جداً	١	٪٩٨,٠٠	٤,٩٠	٣- تلبي رسالة البرنامج متطلبات سوق العمل.
عالي جداً	١	٪٩٨,٤٠	٤,٩٢	عالي جداً	٢	٪٩٧,٨٠	٤,٨٩	٤- للبرنامج أهداف يمكن قياس نتائجها.
عالي جداً	٤	٪٩٣,٠٠	٤,٦٥	عالي جداً	٤	٪٩٣,٤٠	٤,٦٧	٥- تتسق أهداف البرنامج مع أهداف المؤسسة.
عالي جداً		٪٩٤,٨٠	٤,٧٤	عالي جداً		٪٩٤,٤٨	٤,٧٢٤	٦- الرسالة والأهداف بشكل عام



شكل (١) متوسطات الأوزان النسبية لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمعيار الرسالة والأهداف

تبين النتائج الموضحة بالجدول (٤) والشكل (١) أن مؤشرات الأداء الخاصة بمعيار رسالة البرنامج وأهدافه قد حققت مستوى عالٍ جدًا من الجودة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تراوح متوسط الوزن النسبي لفقرات هذا المحور من وجهة نظر الطلاب ما بين (٤,٣٣) إلى (٤,٩٠)، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس تراوح متوسط الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين (٤,٤٢) إلى (٤,٩٢). وبالنسبة لمتوسط الوزن النسبي للمحور بشكل عام بالنسبة للطلاب (٤,٧٢٤) أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بلغ (٤,٧٤)، وجميع قيم المتوسطات تشير إلى مستوى عالٍ جدًا من جودة رسالة البرنامج وأهدافه.

إجابة السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على "ما مستوى أداء معيار إدارة البرنامج وضمان جودته لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت متوسطات الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشر معيار إدارة البرنامج وضمان جودته من وجهة نظر الطلاب وكذلك أعضاء هيئة التدريس من أفراد عينة البحث، والنتائج موضحة في الجدول (٥):

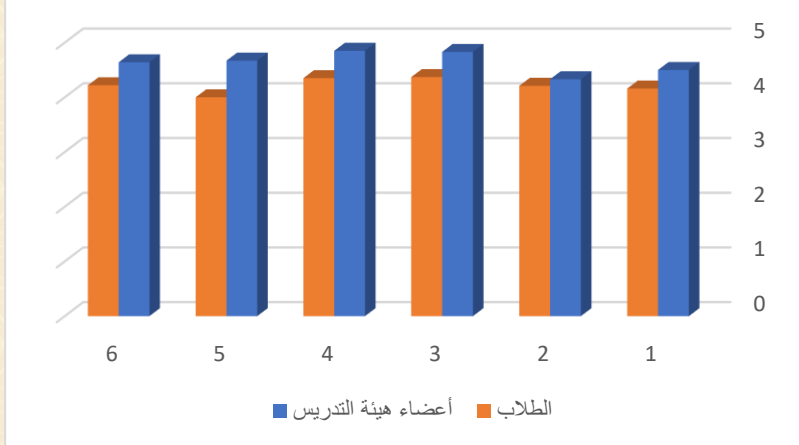
جدول (٥) متوسط الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشرات معيار إدارة البرنامج وضمان جودته لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	

دراسة تقييمية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAA من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

د. عائش بن عبد الله آل معيض

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي جداً	٣	٨٤,٢٠%	٤,٢١	عالي جداً	٥	٨٦,٦٠%	٤,٣٣	٢- تحوص إدارة البرنامج على تطبيق اللوائح والأنظمة المؤسسية.
عالي جداً	١	٨٧,٤٠%	٤,٣٧	عالي جداً	٢	٩٦,٦٠%	٤,٨٣	٣- تُطبق إدارة البرنامج آليات لضمان الممارسات الأكاديمية الأخلاقية.
عالي جداً	٢	٨٧,٠٠%	٤,٣٥	عالي جداً	١	٩٧,٠٠%	٤,٨٥	٤- تتسم إدارة البرنامج بالزاهة والعدل.
عالي جداً	٥	٨٠,٠٠%	٤,٠٠	عالي جداً	٣	٩٣,٤٠%	٤,٦٧	٥- توفر إدارة البرنامج معلومات موثوقة عن البرنامج من توصيف البرنامج ومقرراته وتقارير سنوية عن أداءه.
عالي جداً		٨٤,٤٠%	٤,٢٢	عالي جداً		٩٢,٨٠%	٤,٦٤	٦- إدارة البرنامج وضمان جودته بشكل عام



شكل (٢) متوسطات الأوزان النسبية لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمعايير إدارة البرنامج وضمان جودته

تبين النتائج الموضحة بالجدول (٥) والشكل (٢) أن مؤشرات الأداء الخاصة بمعيار إدارة البرنامج وضمان جودته قد حققت مستوى عالٍ جداً من الجودة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تراوح متوسط الوزن النسبي لفقرات هذا المحور من وجهة نظر الطلاب ما بين (٤,٠٠) إلى (٤,٣٧)، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس تراوح متوسط الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين (٤,٣٣) إلى (٤,٨٥). وبالنسبة لمتوسط الوزن النسبي للمحور بشكل عام بالنسبة للطلاب (٤,٢٢) أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بلغ (٤,٦٤)، وجميع قيم المتوسطات تشير إلى مستوى عالٍ جداً من جودة إدارة البرنامج وضمان جودته ما عدا فقرة رقم ١ و ٥ بالنسبة للطلاب إذ جاءت بمستوى عالي الجودة.

إجابة السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على "ما مستوى أداء معيار التعليم والتعلم لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت متوسطات الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشر معيار التعليم والتعلم من وجهة نظر الطلاب وكذلك أعضاء هيئة التدريس من أفراد عينة البحث، والنتائج موضحة بالجدول (٦):

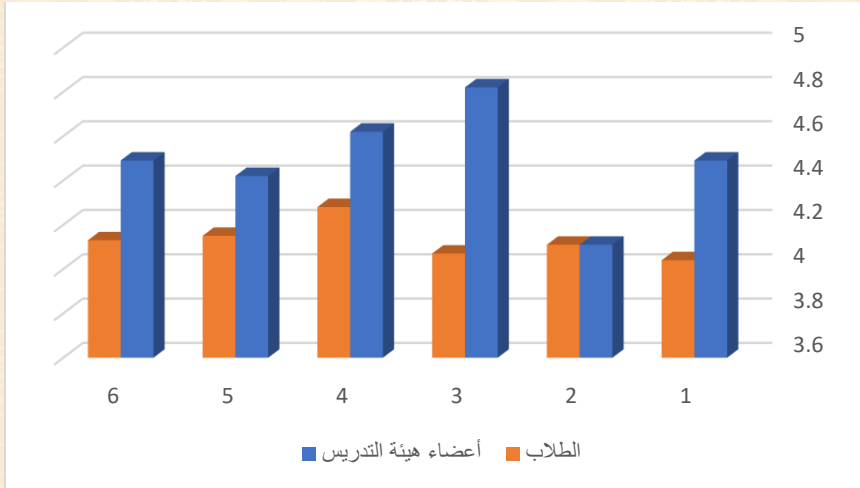
جدول (٦) متوسط الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشرات معيار التعليم والتعلم لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	

دراسة تقييمية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAA من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

د. عائض بن عبد الله آل معيض

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي	٣	%٨٢,٢٠	٤,١١	عالي	٥	%٨٢,٢٠	٤,١١	٢- الخطة الدراسية للبرنامج توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية والمكون البحثي.
عالي	٤	%٨١,٤٠	٤,٠٧	عالي جداً	١	%٩٦,٤٠	٤,٨٢	٣- تنوع استراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التعليم لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.
عالي جداً	١	%٨٥,٦٠	٤,٢٨	عالي جداً	٢	%٩٢,٤٠	٤,٦٢	٤- تُقدم تغذية راجعة للطلاب عن أدائهم ونتائج تقييمهم.
عالي	٢	%٨٣,٠٠	٤,١٥	عالي جداً	٤	%٨٨,٤٠	٤,٤٢	٥- تتيح مقررات البرنامج إثراء خبرات الطلاب.
عالي		%٨٢,٦٠	٤,١٣	عالي جداً		%٨٩,٨٠	٤,٤٩	٦- التعليم والتعلم بشكل عام



شكل (٣) متوسطات الأوزان النسبية لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمعيار التعليم والتعلم

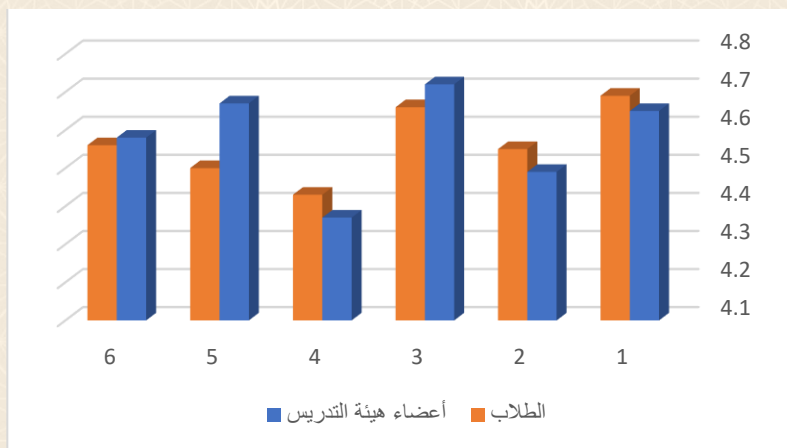
تبين النتائج الموضحة بالجدول (٦) والشكل (٣) أن مؤشرات الأداء الخاصة بمعيار التعليم والتعلم قد حققت مستوى عالٍ جداً من الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بينما كان مستوى جودة معيار التعليم والتعلم عالي من وجهة نظر الطلاب؛ حيث تراوح متوسط الوزن النسبي لفقرات هذا المحور من وجهة نظر الطلاب ما بين (٤,٠٤) إلى (٤,٢٨)، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس تراوح متوسط الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين (٤,١١) إلى (٤,٨٢). وبالنسبة لمتوسط الوزن النسبي لمحور التعليم والتعلم بشكل عام بالنسبة للطلاب (٤,١٣) أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بلغ (٤,٤٩)، وجميع قيم المتوسطات لآراء أعضاء هيئة التدريس تشير إلى مستوى عالٍ جداً من جودة التعليم والتعلم بالبرنامج، أما بالنسبة للطلاب كانت جميع متوسطات الفقرات كانت بمستوى عالٍ ما عدا الفقرة رقم (٤) كانت بمستوى عالٍ جداً.

إجابة السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على "ما مستوى أداء معيار الطلاب لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت متوسطات الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشر معيار الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة من أفراد عينة البحث، والنتائج موضحة بالجدول (٧):

جدول (٧) متوسط الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشرات معيار الطلاب لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي جداً	١	٩٣,٨٠ %	٤,٦٩	عالي جداً	٣	%٩٣,٠٠	٤,٦٥	١- يوفر البرنامج معلومات أساسية يحتاجها الطلبة مثل متطلبات الدراسة والخدمات وغيرها.
عالي جداً	٣	٩١,٠٠ %	٤,٥٥	عالي جداً	٤	%٨٩,٨٠	٤,٤٩	٢- يتم تهيئة الطلاب الجدد للبرنامج من أجل الفهم الكامل للإمكانيات المتاحة لهم.
عالي جداً	٢	٩٣,٢٠ %	٤,٦٦	عالي جداً	١	%٩٤,٤٠	٤,٧٢	٣- يُقدم البرنامج لطلابه خدمات الإرشاد الأكاديمي والنفسي والمهني.
عالي جداً	٥	٨٨,٦٠ %	٤,٤٣	عالي جداً	٥	%٨٧,٤٠	٤,٣٧	٤- يشترك الطلاب في اللجان ذات العلاقة بالبرنامج ويبدون آراءهم ومقترحاتهم.
عالي جداً	٤	٩٠,٠٠ %	٤,٥٠	عالي جداً	٢	%٩٣,٤٠	٤,٦٧	٥- يُقدم البرنامج التوعية الكاملة لطلابه بحقوقهم وواجباتهم وإجراءات التظلم والشكاوى والتأديب.
عالي جداً		%٩١,٢٠	٤,٥٦	عالي جداً		%٩١,٦٠	٤,٥٨	٦- الطلاب بشكل عام



شكل (٤) متوسطات الأوزان النسبية لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمعيار الطلاب

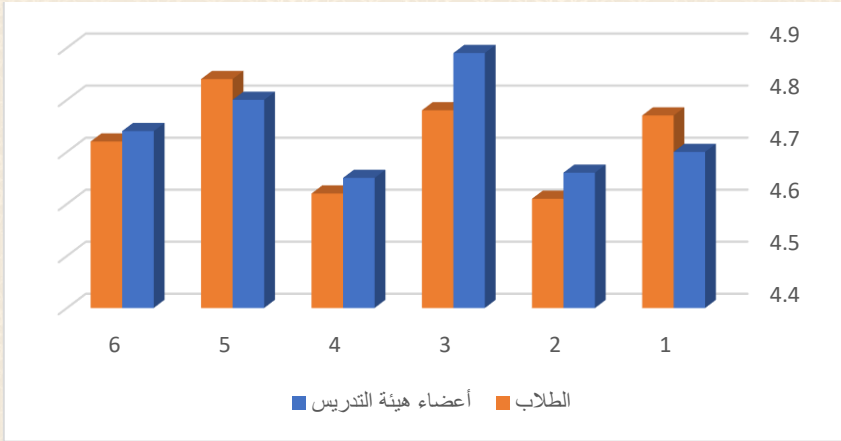
تبين النتائج الموضحة بالجدول (7) وشكل (٤) أن مؤشرات الأداء الخاصة بمعيار الطلاب قد حققت مستوى عالٍ جداً من الجودة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تراوح متوسط الوزن النسبي لفقرات هذا المحور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ما بين (٤,٣٧) إلى (٤,٧٢)، أما بالنسبة للطلاب تراوح متوسط الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين (٤,٤٣) إلى (٤,٦٩). وبالنسبة لمتوسط الوزن النسبي للمحور بشكل عام بالنسبة للطلاب (٤,٥٦) أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بلغ (٤,٥٨)، وجميع قيم المتوسطات تشير إلى مستوى عالٍ جداً من جودة معيار الطلاب.

إجابة السؤال الخامس ومناقشتها:

ينص السؤال الخامس على "ما مستوى أداء معيار أعضاء هيئة التدريس لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت متوسطات الأوزان النسبية لمؤشر معيار أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة من أفراد عينة البحث، والنتائج موضحة بالجدول (٨):

جدول (٨) متوسط الأوزان النسبية لمؤشرات معيار أعضاء هيئة التدريس لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي جداً	٣	%٩٥,٤٠	٤,٧٧	عالي جداً	٣	%٩٤,٠٠	٤,٧٠	١- يشترك أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج في أنشطة علمية متنوعة.
عالي جداً	٥	%٩٢,٢٠	٤,٦١	عالي جداً	٤	%٩٣,٢٠	٤,٦٦	٢- يشترك الطلاب في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج.
عالي جداً	٢	%٩٥,٦٠	٤,٧٨	عالي جداً	١	%٩٧,٨٠	٤,٨٩	٣- يحرص أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في أنشطة مجتمعية متنوعة.
عالي جداً	٤	%٩٢,٤٠	٤,٦٢	عالي جداً	٥	%٩٣,٠٠	٤,٦٥	٤- يتوفر بالبرنامج عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ذوي السمعة العلمية المتميزة.
عالي جداً	١	%٩٦,٨٠	٤,٨٤	عالي جداً	٢	%٩٦,٠٠	٤,٨٠	٥- لأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج إنتاج علمي غزير يُسهم في تنمية قدرات طلابهم بالمقررات.
عالي جداً		%٩٤,٤٠	٤,٧٢	عالي جداً		%٩٤,٨٠	٤,٧٤	٦- أعضاء هيئة التدريس بشكل عام



شكل (٥) متوسطات الأوزان النسبية لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمعيار أعضاء هيئة التدريس

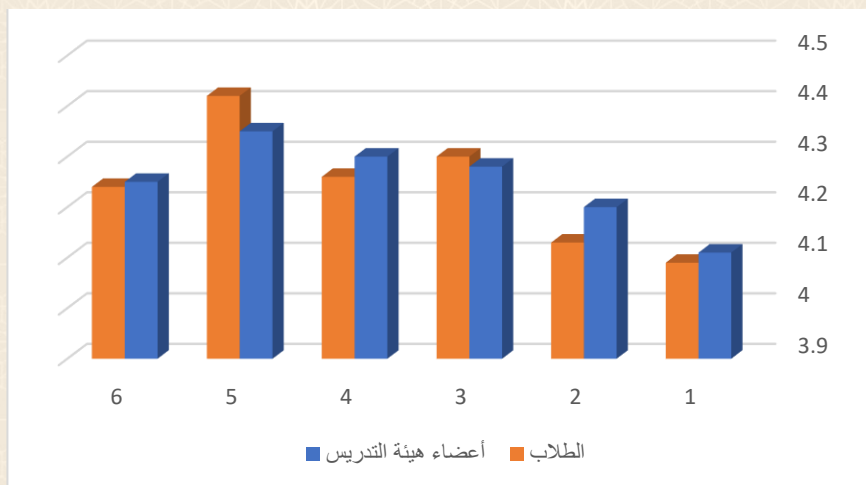
تبين النتائج الموضحة بالجدول (٨) والشكل (٥) أن مؤشرات الأداء الخاصة بمعيار أعضاء هيئة التدريس قد حققت مستوى عالٍ جداً من الجودة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تراوح متوسط الوزن النسبي لفقرات هذا المحور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ما بين (٤,٦٥) إلى (٤,٨٩)، أما بالنسبة للطلاب لتراوح متوسط الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين (٤,٦١) إلى (٤,٨٤). وبالنسبة لمتوسط الوزن النسبي للمحور بشكل عام بالنسبة للطلاب (٤,٧٢) أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بلغ (٤,٧٤)، وجميع قيم المتوسطات تشير إلى مستوى عالٍ جداً من جودة معيار أعضاء هيئة التدريس.

إجابة السؤال السادس ومناقشتها:

ينص السؤال السادس على "ما مستوى أداء معيار مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت متوسطات الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشر معيار مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة من أفراد عينة البحث، والنتائج موضحة بالجدول (٩):

جدول (٩) متوسط الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشرات معيار مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات لبرنامج
دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي	٥	٨١,٨٠ %	٤,٠٩	عالي	٥	٨٢,٢٠ %	٤,١١	١- يتوفر بالبرنامج مصادر تعلم مناسبة وكافية لدعم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الأنشطة الأكاديمية والبحثية.
عالي	٤	٨٢,٦٠ %	٤,١٣	عالي	٤	٨٤,٠٠ %	٤,٢٠	٢- يتوفر بالبرنامج المرافق والتجهيزات الكافية والمناسبة من معامل ومختبرات ومواد تقنية وغيرها.
عالي جدًا	٢	٨٦,٠٠ %	٤,٣٠	عالي جدًا	٣	٨٥,٦٠ %	٤,٢٨	٣- يتوفر دعم فني للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج.
عالي جدًا	٣	٨٥,٢٠ %	٤,٢٦	عالي جدًا	٢	٨٦,٠٠ %	٤,٣٠	٤- القاعات الدراسية مناسبة ومجهزة بوسائل التقنية وإجراءات الأمن والسلامة.
عالي جدًا	١	٨٨,٤٠ %	٤,٤٢	عالي جدًا	١	٨٧,٠٠ %	٤,٣٥	٥- يحرص البرنامج على تقييم فاعلية وكفاية مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات المتوفرة من المستفيدين بصفة دورية.
عالي جدًا		٨٤,٨٠ %	٤,٢٤	عالي جدًا		٨٥,٠٠ %	٤,٢٥	٦- مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات بشكل عام



شكل (٦) متوسطات الأوزان النسبية لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمصادر التعلم والمرافق والتجهيزات

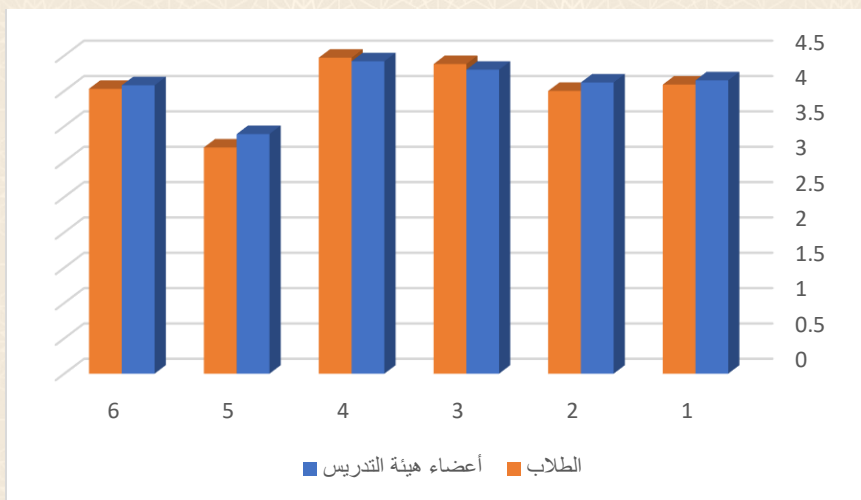
تبين النتائج الموضحة بالجدول (9) والشكل (٦) أن مؤشرات الأداء الخاصة بمعايير مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات قد حققت مستوى تراوح بين عالي وعالي جداً من الجودة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ فقد تراوح متوسط الوزن النسبي لفقرات هذا المحور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ما بين (٤,١١) إلى (٤,٣٥)، أما بالنسبة للطلاب تراوح متوسط الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين (٤,٠٩) إلى (٤,٤٢). وبالنسبة لمتوسط الوزن النسبي للمحور بشكل عام بالنسبة للطلاب (٤,٢٤) أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بلغ متوسط الوزن النسبي للمحور بشكل عام (٤,٢٥)، وجميع قيم المتوسطات تشير إلى عالي (فقرة ١، ٢) للطلاب وأعضاء هيئة التدريس وعالي جداً (الفقرات ٣، ٤، ٥، والدرجة الكلية للمحور) من جودة معيار مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات.

إجابة السؤال السابع ومناقشتها:

ينص السؤال السابع على "ما مستوى أداء معيار البحوث العلمية والمشاريع لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت

متوسطات الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشر معيار مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة من أفراد عينة البحث، والنتائج موضحة بالجدول (١٠):
جدول (١٠) متوسط الأوزان النسبية والنسب المئوية لمؤشرات معيار البحوث العلمية والمشاريع لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي

مستوى الجودة	الترتيب	الطلاب		مستوى الجودة	الترتيب	أعضاء هيئة التدريس		مؤشرات الأداء
		النسبة المئوية	المتوسط			النسبة المئوية	المتوسط	
عالي	٣	٨١,٨٠ %	٤,٠٩	عالي	٣	٨٣,٠٠ %	٤,١٥	١- للبرنامج خطة بحثية مُعلنة تُلبي حاجة المجتمع وتُسهم في تحقيق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ وأهداف التنمية المستدامة.
عالي	٤	٨٠,٠٠ %	٤,٠٠	عالي	٤	٨٢,٤٠ %	٤,١٢	٢- يحرص البرنامج على تنمية قدرات الطلاب في النشر العلمي.
عالي جداً	٢	٨٧,٦٠ %	٤,٣٨	عالي جداً	٢	٨٦,٠٠ %	٤,٣٠	٣- يُراعي البرنامج توفر الأصالة العلمية في بحوث الطلاب.
عالي جداً	١	٨٩,٤٠ %	٤,٤٧	عالي جداً	١	٨٨,٤٠ %	٤,٤٢	٤- يُراقب البرنامج التزام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والتزامهم بأخلاقيات البحث العلمي.
متوسط	٥	٦٤,٠٠ %	٣,٢٠	متوسط	٥	٦٧,٨٠ %	٣,٣٩	٥- تتوافر بالبرنامج أليات محددة لتسويق بحوث الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومشاريعهم.
عالي		٨٠,٦٠ %	٤,٠٣	عالي		٨١,٦٠ %	٤,٠٨	٦- البحوث العلمية والمشاريع بشكل عام



شكل (٧) متوسطات الأوزان النسبية لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمعيار البحوث العلمية والمشاريع

تبين النتائج الموضحة بالجدول (10) أن مؤشرات الأداء الخاصة بمعيار البحوث العلمية والمشاريع قد حققت مستوى تراوح بين عالٍ وعالٍ جداً من الجودة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ فقد تراوح متوسط الوزن النسبي لفقرات هذا المحور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ما بين (٣,٣٩) إلى (٤,٤٢)، أما بالنسبة للطلاب تراوح متوسط الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين (٣,٢٠) إلى (٤,٤٧). وبالنسبة لمتوسط الوزن النسبي للمحور بشكل عام بالنسبة للطلاب (٤,٠٣) أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بلغ (٤,٠٨)، وجميع قيم المتوسطات تشير إلى عالٍ جداً (الفقرة ٣، ٤) وبمستوى عالٍ (فقرة ١، ٢، الدرجة الكلية للمحور)، بينما جاءت فقرة (٥) بمستوى متوسط لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن جودة معيار البحوث العلمية والمشاريع.

تفسير نتائج البحث

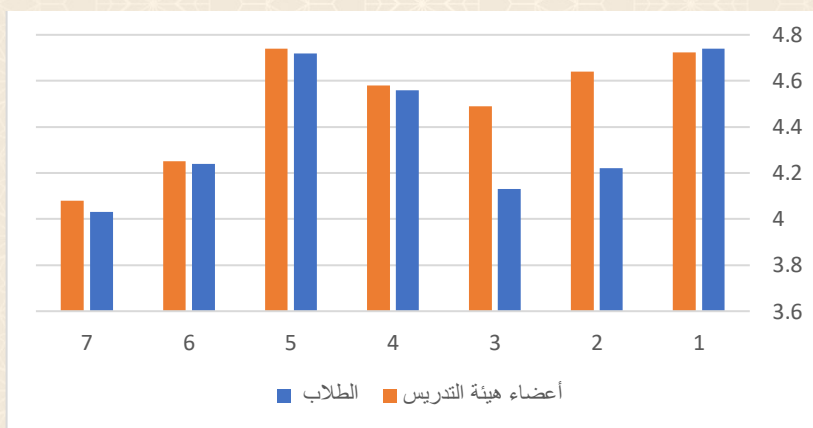
توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. أوضحت نتائج السؤال الأول أن متوسط تقييم معيار رسالة وأهداف برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي جاء بمستوى جودة عالٍ جدًا على جميع فقرات المعيار وكذلك الدرجة الكلية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من أفراد عينة البحث. فقد بلغ متوسط تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس للمعيار بشكل عام (٤,٧٤) بنسبة (٩٤,٨٠٪، ٤,٧٢٤ بنسبة ٩٤,٤٨٪) على التوالي، مما يعني اقتراب مستوى تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمؤشرات معيار رسالة وأهداف البرنامج.
2. أشارت نتائج السؤال الثاني أن متوسط تقييم فقرات معيار إدارة البرنامج وضماني جودته جاء بمستوى جودة عالٍ جدًا لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، ما عدا الفقرة رقم (١) للطلاب جاءت بمستوى عالي الجودة فقط. بينما الدرجة الكلية للمعيار جاءت بمستوى عالٍ جدًا لأعضاء هيئة التدريس والطلاب (٤,٦٤ بنسبة ٩٢,٨٠٪، ٤,٢٢ بنسبة ٨٤,٤٠٪) على التوالي.
3. توصلت نتائج السؤال الثالث أن متوسط تقييم فقرات معيار التعليم والتعلم جاء بمستوى جودة عالٍ جدًا لأعضاء هيئة التدريس لجميع الفقرات والدرجة الكلية ما عدا الفقرة رقم (٢) جاءت بمستوى جودة عالٍ فقط. أما بالنسبة للطلاب جاء تقييمهم بمستوى عالٍ لجميع فقرات المعيار والدرجة الكلية ما عدا فقرة رقم (٤) من هذا المعيار جاء بمستوى جودة عالٍ جدًا.
4. أشارت نتائج السؤال الرابع أن متوسط تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب للمعيار الطلاب بجميع فقراته والدرجة الكلية بمستوى جودة عالٍ جدًا (٤,٥٨ بنسبة ٩١,٦٠٪، ٤,٥٦ بنسبة ٩١,٢٠٪) على الترتيب.
5. كما أوضحت نتائج السؤال الخامس أن تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب للمعيار أعضاء هيئة التدريس بجميع فقراته والدرجة الكلية جاء بمستوى جودة عالٍ جدًا (٤,٧٤ بنسبة ٩٤,٨٠٪، ٤,٧٢ بنسبة ٩٤,٤٠٪) على الترتيب.
6. أما نتائج السؤال السادس أشارت إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب على معيار مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات جاء بمستوى جودة عالٍ جدًا في فقرات المعيار والدرجة

الكلية ما عدا الفقرتين (١، ٢) جاء التقييم بمستوى جودة عالٍ فقط. إذ بلغ متوسط تقييم أعضاء هيئة التدريس للمعيار بشكل عام (٤,٢٥ بنسبة ٨٥٪) بينما بلغ متوسط تقييم نفس المعيار من الطلاب (٤,٢٤ بنسبة ٨٠٪).

٧. كذلك أوضحت نتائج السؤال السابع أن متوسط تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب لمعيار البحوث العلمية والمشاريع بشكل عام جاء بمستوى عالٍ (٤,٠٨ بنسبة ٨١,٦٠٪، ٤,٠٣ بنسبة ٨٠,٦٠٪) على التوالي. جاء متوسط تقييم كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بمستوى عالي الجودة على الفقرتين (١، ٢)، بينما جاء بمستوى جودة عالٍ جدًا على الفقرتين (٣، ٤)، أما الفقرة رقم (٥) جاء بمستوى جودة متوسط.

٨. جاء ترتيب مستوى جودة معايير اعتماد البرنامج من وجهة نظر الطلاب الرسالة والأهداف يليها أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات، إدارة البرنامج وجودته، التعليم والتعلم، ثم البحوث العلمية والمشاريع. أما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقد جاء ترتيب في المرتبة الأولى أعضاء هيئة التدريس يليه الرسالة والأهداف، إدارة البرنامج وضمان جودته، الطلاب، التعليم والتعلم، مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات، ثم البحوث العلمية والمشاريع (شكل ٨).



شكل (٨) ترتيب معايير جودة البرنامج من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن البرنامج تتوفر فيه جميع مؤشرات المعايير وتطبق جميعها بمستوى متقن وصورة منتظمة، كما يوجد تقييم منتظم وفعال لمؤشرات المعايير من الجهات المستفيدة، كما تتوفر أدلة كافية ومتنوعة وتوجد إجراءات منتظمة لتحسين هذه المعايير لرفع مستوى جودتها من وجهة نظر المستفيدين منها. ففي معيار الرسالة والأهداف توجد لبرنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي رسالة واضحة تتسق مع رسالة الكلية والجامعة وتلبي متطلبات سوق العمل، كما أن للبرنامج أهداف محددة يمكن قياس نتائجها وتتسق مع أهداف الكلية والجامعة. كما توفر إدارة البرنامج بيئة أكاديمية داعمة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب تُشركهم في عمليات اتخاذ القرارات والتخطيط، كما تطبق إدارة البرنامج لوائح الدراسة والاختبارات والقبول والتسجيل وغيرها وكذلك تُطبق أنظمة الجامعة، وتتخذ آليات تضمن ممارسات أكاديمية أخلاقية، وتتسم إدارة البرنامج بالعدالة والمساواة والنزاهة، وتوفر جميع ما يحتاجه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من أدلة، مما أدى إلى ارتفاع مستوى تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لجودة معيار التعليم والتعلم عالي جداً لما يُوفره البرنامج من خصائص لخريجيه ومخرجات للتعليم تستهدف تحقيقها، وكذلك تراعي الحطة الدراسية للبرنامج التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية والمكونات البحثية، ويستخدم أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج استراتيجيات تدريس وطرق تقويم متنوعة وحديثة، وتقدم للطلاب تغذية راجعة حول مستويات أدائهم، والمقررات تُثري خبرات الطلاب، كل هذا أسهم في رفع مستوى جودة هذا المعيار.

وفيما يتعلق بمؤشرات معيار الطلاب يحرص البرنامج على توفير المعلومات الأساسية التي يحتاجها الطلاب حول توصيف البرنامج ومقرراته ومتطلبات البرنامج وغيرها، ويقوم بتقديم برامج تهيئة شاملة للطلبة الجدد بالبرنامج سنوياً، كما يوفر للطلاب خدمات الإرشاد الأكاديمي والمهني والنفسي، ويُشرك الطلاب في اللجان ذات الصلة ويصبرهم بحقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم مما أسهم بشكل إيجابي في رفع مستوى تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لجودة هذا المعيار بشكل عام بمستوى عالٍ جداً.

كما أن أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج يشاركون في أنشطة علمية من ندوات ومؤتمرات ولقاءات علمية وورش عمل وغيرها، وكذلك في أنشطة مجتمعية كثيرة، فضلاً عن أن طلاب

البرنامج يشتركون في تقييم أعضاء هيئة التدريس. كما أن هذا البرنامج يتميز بتوفر عدد من أعضاء هيئة التدريس المتميزين النشيطين ولهم إنتاج علمي يسهم في تنمية قدرات طلابهم وخبراتهم في التخصص؛ مما أدى إلى ارتفاع متوسط تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لهذا المعيار بمستوى جودة عالٍ جدًا.

وفيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمصادر التعلم والمرافق والتجهيزات فقد جاء تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لهذا المعيار بمستوى جودة عالٍ جدًا لأن البرنامج يوفر مصادر التعلم المناسبة والمرافق والتجهيزات الكافية والمناسبة للأنشطة الأكاديمية والبحثية ويتم تقييمها بشكل دوري. كذلك، نظرًا لأن البرنامج لديه خطة بحثية معلنة للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس تلي احتياجات المجتمع وتتسق مع أهداف الرؤية الوطنية والتنمية المستدامة ٢٠٣٠، ويحرص البرنامج كذلك على تنمية قدرات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في النشر العلمي، وتحرص على أن تتميز بحوث الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالأصالة العلمية والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي فقد جاء تقييم مستوى جودة هذا المعيار بمستوى عالي الجودة. أما الفقرة رقم (٥) من هذا المعيار والتي تنص على أن (تتوافر بالبرنامج آليات محددة لتسويق بحوث الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومشاريعهم) جاءت بمستوى متوسط من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مما يؤكد حاجة البرنامج لاقتراح آليات لرفع مستوى جودة هذا المعيار والبحث عن طرق لتسويق أبحاث أعضاء هيئة التدريس والطلاب بدعوة مؤسسات المجتمع ذات الصلة وتسويق هذه الانتاج البحثي.

خلاصة البحث

تشير هذه النتائج في مجملها إلى توفر معايير الجودة في برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بمستوى جودة عالٍ جدًا ما عدا معيار البحوث العلمية والمشاريع جاء بمستوى جودة عالٍ، مما يعني جاهزية هذا البرنامج للتقدم للاعتماد البرامجي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، إذ تتوافر فيه مؤشرات معيار الرسالة والأهداف، إدارة البرنامج وضمان جودته، التعليم والتعلم، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات، والبحوث العلمية والمشاريع باتقان وتميز. كما تشير هذه النتائج التي تم التوصل إليها

إلى حاجة البرنامج لخطط تطويرية للمحافظة على مستوى جودة البرنامج واستيفائه لمؤشرات الجودة وخاصة معيار البحوث العلمية والمشاريع فيما يتعلق بوضع آليات لتسويق النتائج البحثية لأعضاء هيئة تدريس والطلبة بالبرنامج.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. جاهزية برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي للتقدم للاعتماد الأكاديمي إذ تتوفر في البرنامج معايير اعتماد برامج الدراسات العليا بدرجة مستوفي باتقان وبمستوى جودة يتراوح بين عالي الجودة وعالي جداً وكذلك توفر مؤشرات هذه المعايير بالبرنامج.

٢. ضرورة اتخاذ إدارة برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي آليات لتسويق الإنتاج العلمي لطلبة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس.

٣. وضع خطة تطويرية للبرنامج للحفاظ على مستوى جودة المعايير من جهة ومن جهة أخرى رفع مستوى جودة معيار البحوث العلمية والمشاريع ليصل إلى مستوى عالٍ جداً كبقية المعايير.

٤. تقويم برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والخريجين وجهات التوظيف.

٥. تشكيل لجنة استشارية للبرنامج تضم ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس وأرباب جهات التوظيف لخريجي البرنامج للمساهمة في تطوير البرنامج والاشتراك في تقويمه.

قصور البحث والتوجهات المستقبلية:

يعد هذا البحث دراسة وصفية مسحية هدفت إلى الكشف عن واقع برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة الملك خالد وتقويمه في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى أداء مؤشرات هذه المعايير، وكذلك الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، ولكنه لم يهدف إلى المقارنة بين مستويات تقييم فئات متنوعة مستفيدة من البرنامج مثل الخريجين،

جهات توظيف خريجي البرنامج، واللجنة الاستشارية. كذلك لم يُقارن هذا البحث بين الذكور والإناث من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. كذلك لم يهتم هذا البحث بالعوامل المنبئة بتوفر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا، وكذلك من بين أوجه القصور في هذا البحث هو اعتماده على الاستبيان كأداة لجمع البيانات إذ يعد هذا البحث كمي. في ضوء هذه الجوانب من قصور البحث الحالي، يمكن أن تتجه البحوث المستقبلية حول موضوع البحث الحالي نحو:

١. إجراء دراسات حول تقييم برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي من جهات مستفيدة أخرى كالخريجين وجهات التوظيف والموظفين الإداريين بالبرنامج واللجنة الاستشارية.

٢. إجراء دراسات مقارنة بين تقييم الطلاب والطالبات للبرنامج في ضوء معايير اعتماد برامج الدراسات العليا.

٣. إجراء دراسات مقارنة بين تقييم فئات مستفيدة متنوعة مثل الخريجين، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، جهات التوظيف وغيرهم عن مستوى جودة معايير الاعتماد الأكاديمي ودرجة توافرها في برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي.

٤. إجراء دراسة تنبؤية لجودة البرامج الأكاديمية ومنها برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي.

٥. إجراء دراسة نوعية أو مختلطة حول تقييم برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص التوجيه والإرشاد النفسي باستخدام أدوات جمع البيانات النوعية مثل المقابلات شبه المقننة والملاحظة وجماعات التركيز وغيرها.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو دقة، سناء (٢٠٠٩). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٠ (٢)، ٨٧-١١٦.
- أرنوط، بشرى إسماعيل (٢٠٢٠). البحث العلمي رؤية حديثة: الكمي- النوعي- المختلط بين الممارسة والاحترافية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأسطل، إبراهيم حامد (٢٠١١). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية بقطاع غزة من وجهة نظر الطلبة. أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي "الدراسات العليا ودورها في خدمة المجتمع"، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، (١٩-٢٠ أبريل ٢٠١١)، ٧٩-١٢١.
- الأسعد، محمد (٢٠٠٠). التنمية ورسالة الماجستير الجامعة في الألف الثالث. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- أل سفران، محمد (٢٠١٥). دراسة تقييمية لبرنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٢ (٣)، ١٢٣-١٤٥.
- الحكيمي، عبد اللطيف (٢٠١٢). الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي العربي: نظرة نقدية. مركز البحوث والدراسات، وزارة التعليم العالي، المجلة السعودية للتعليم العالي، ٧، ٣٩-٥٩.
- الدغيم، خالد إبراهيم؛ الشدوخي، دلال علي (٢٠٢٠). تقويم برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القصيم في ضوء تميزها للمهارات البحثية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (١)، ١٩٩-٢٢٦.
- زيان، عبد الرازق محمد (٢٠٠٧). منظومة معايير ومؤشرات الجودة النوعية الشاملة للدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية والعربية ومعوقات الوفاء بها دراسة تحليلية. المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ١، ٢٩٤-٤٠٠.
- السيد، محمد (٢٠١٩). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. مجلة العلوم التربوية، ١٩، ٩-٨٨.
- الشهراني، نورة محمد (٢٠٢٠). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء معايير مقترحة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦ (١١)، ٢٥٤-٢٨٢.
- الشهري، أفنان سعيد؛ سليمان، مصطفى رفعت (٢٠٢٢). تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس. مجلة شباب الباحثين، كلية التربية جامعة سوهاج، ١٣، ١٧١-١٩٦.

الشوايكة، يونس أحمد (٢٠١٨). تقويم برنامج الماجستير في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء معايير جمعية المكتبات الأمريكية *ALA*. مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، دار جامعة حمد بن خليفة للنشر، ٩، ٣٣-١.

الصبيحي، صباح عيد (٢٠٢٢). تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات في ضوء معايير مقترحة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٨ (٧)، ٣١-٩٠.

الضلعان، بدر محمد (٢٠٠٧). تقويم برنامج الماجستير في الرياضيات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العتيبي، منصور نايف؛ الربيع، علي أحمد (٢٠١٢). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير *NCATE*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١ (٩)، ٥٥٩-٥٨٦.

القميزي، حمد (٢٠١٧). نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية. سجل الأبحاث المحكمة لندوة التقويم في التعليم الجامعي مرتكزات وتطلعات، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.

متولي، إبراهيم محمد؛ نصر، محمد يوسف؛ جلال، شاذلي يونس (٢٠٢٢). تقييم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء معايير الاعتماد البرامجي. مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ١٩٣ (٥)، ٤٦-٩٣.

المرائقي، عماد أحمد؛ بني أحمد، عودة مصطفى (٢٠٢٠). تقييم جودة البرامج الأكاديمية في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش من وجهة نظر الطلبة. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣ (١)، ٦٦٢-٦٧٨.

المطري، رشدان حميد؛ الأحمد، سوسن، ناصر (٢٠٢٠). تقويم برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة طيبة في ضوء معايير *CAEP*. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (١٢)، ١-٢٢.

مظلوم، حسين مجدوع؛ خلف، كريم بلاسم (٢٠٠٧). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ٦ (٣-٤)، ٢٨٣-٣٠٩.

مندور، فتح الله (٢٠١٦). التقويم التربوي. ط٣. الرياض: دار النشر الدولي.

المنصة الوطنية الموحدة. رؤية المملكة ٢٠٣٠. <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/content/saudivision>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. وثيقة معايير اعتماد برامج الدراسات العليا ٢٠١٩. المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Daqqa, Sana (2009). Evaluating the quality of academic programs at the Islamic University of Gaza from the perspective of graduates. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Islamic University of Gaza, 10 (2) , 87- 116.
- Arnaut, Bushra Ismail (2020). Scientific research is a modern vision: quantitative - qualitative - mixed between practice and professionalism. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.
- Al-Astal, Ibrahim Hamed (2011). Evaluation of the Master's Program in Curricula and Teaching Methods at the Islamic University in the Gaza Strip from the students' point of view. Research and studies of the scientific conference "Graduate Studies and their Role in Community Service", Deanship of Graduate Studies, Islamic University, Gaza, (19-20 April 2011) , 79-121.
- Al-Asaad, Muhammad (2000). Development and the university master's thesis in the third millennium. Beirut: University Foundation for Studies, Publishing and Distribution.
- Al-Safran, Muhammad (2015). An evaluation study of the postgraduate program at the College of Education, King Khalid University in the light of quality standards and academic accreditation from the point of view of faculty members and postgraduate students. *Journal of Educational Science Studies*, University of Jordan, 42 (3) , 123-145.
- Al-Hakimi, Abdul Latif (2012). Academic Accreditation in Arab Higher Education: A Critical View. Research and Studies Center, Ministry of Higher Education, *Saudi Journal of Higher Education*, 7, 39-59.
- Al-Daghim, Khaled Ibrahim; Al-Shadoukhi, Dalal Ali (2020). Evaluation of educational postgraduate programs at Qassim University in the light of its development of research skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14 (1) , 199-226.
- Zayan, Abdel-Razek Mohamed (2007). The system of comprehensive quality standards and indicators for postgraduate educational studies in Egyptian and Arab universities and the obstacles to fulfilling them, an analytical study. The Fourteenth Annual National Conference, University Education Development Center, Ain Shams University, 1, 294-400.
- El-Sayed, Mohamed (2019). Evaluation of postgraduate programs in the Department of Islamic and Comparative Education at Umm Al-Qura University from the perspective of graduates. *Journal of Educational Sciences*, 19, 9-88.
- Al-Shahrani, Noura Muhammad (2020). Evaluation of the master's program in general curricula and teaching methods at King Khalid University in the light of proposed standards. *Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 36 (11) , 254-282.
- Al-Shehri, Afnan Saeed; Suleiman, Mustafa Refaat (2022). Evaluation of the doctoral program in general curricula and teaching methods at the College of Education, King Khalid University in the light of the opinions of faculty members. *Journal of Young Researchers, Faculty of Education, Sohag University*, 13, 171-196.
- Al-Shawaika, Younis Ahmed (2018). Evaluation of the master's program in the Department of Library and Information Science at the University of Jordan in light of the standards of

- the American Library Association (ALA). Journal of Information and Technology Studies, Hamad Bin Khalifa University Press, 9, 1-33.
- Al-Subhi, Sabah Eid (2022). Evaluation of the Master of Vocational Education program in educational technologies at Najran University from the perspective of male and female graduates in the light of proposed criteria. Scientific Journal of the Faculty of Education, Sohag University, 38 (7) , 31-90.
- Al Dhalan, Badr Muhammad (2007). Evaluation of the Master's Program in Mathematics at King Saud University from the point of view of students and graduates. Unpublished master's thesis, College of Education, King Saud University.
- Al-Otaibi, Mansour Nayef; Al-Rabee, Ali Ahmed (2012). Evaluating the programs of the College of Education at Najran University in the light of NCATE standards. The International Journal of Specialized Education, 1 (9) , 559- 586.
- Al-Qamizi, Hamad (2017). Models and experiences in evaluating educational programs and courses in international universities. Refereed Research Record of the Symposium on Evaluation in University Education: Foundations and Aspirations, Al-Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Metwally, Ibrahim Mohamed; Nasr, Mohamed Youssef; Jalal, Shazly Younes (2022). Evaluation of postgraduate programs at the Department of Management, Planning and Comparative Studies at the Faculty of Education, Al-Azhar University in the light of program accreditation criteria. Education Journal, Faculty of Education in Cairo, Al-Azhar University, 193 (5) , 46-93.
- Al-Marazeeq, Emad Ahmed; Bani Ahmed, Ouda Mustafa (2020). Evaluating the quality of academic programs in the College of Educational Sciences at Jerash University from the students' point of view. Journal of Human and Natural Sciences, 3 (1) , 662-678.
- Al-Matrafi, Rashdan Hamid; Al-Ahmadi, Sawsan, Nasser (2020). Evaluation of the Master's Program in Curricula and Teaching Methods of Science at Taibah University in the light of CAEP standards. Arab Journal of Science and Research Publishing, Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (12) , 1-22.
- Mazloun, Hussein Majdou; Khalaf, Karim Blasim (2007). Evaluation of postgraduate programs at Al-Qadisiyah University from students' point of view. Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, 6 (3-4) , 283-309.
- Mandour, Fathallah (2016). Educational evaluation. 3rd edition. Riyadh: International Publishing House.
- Unified National Platform. Saudi Vision 2030. [https://www. my. gov. sa/wps/portal/snp/content/saudivision](https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/content/saudivision)
- Education and Training Evaluation Authority. Postgraduate Programs Accreditation Standards Document 2019. The National Center for Academic Accreditation and Evaluation, Ministry of Education, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

المراجع الأجنبية:

- Aliyyah, R. (2020). Evaluation models of education program. Novateur Publication, India
- El-Hadidi, E. A. (2022). Evaluation of Postgraduate Programs at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Light of the Standards of the National Authority for Accreditation and Quality. *Int. J. Learn. Mans. Sys*, 10 (2) , 97-106.
- Giancola, S. P. (2020). Program evaluation. Embedding evaluation into program design and development. SAGE Publishing. North America.
- Musick, D. W. (2006). A Conceptual Model for Program Evaluation in Graduate Medical Education. *Academic Medicine*, 81 (8) , 759-765.
- Reeves, P. M., Claydon, J. & Davenport, G. A. (2022). Program evaluation practices and the training of PhD students in STEM". *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 13 (2) , 109-131.



**العوامل المؤثرة على نية تبني طلبة المرحلة
الثانوية لتقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في
التعليم: دراسة في ضوء النظرية الموحدة
لقبول واستخدام التكنولوجيا**

**Factors affecting high school students'
intention to adopt iPad technology in
education A study in Education in Light of
The Unified Theory of Acceptance and
Use of Technology**

إعداد

د. حامد بن علي مبارك الشهراني

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

بجامعة الملك خالد

Dr. Hamed Ali AL-Shahrani

Associate Professor of Education Technologies

At King Khalid University

DOI:10.36046/2162-000-015-015

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة على قبول طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي أبها وخميس مشيط واستخدامهم تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية، وقد اعتمدت الدراسة النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT)، كإطار عام للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي آلياً في المقارنة، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية مكونة من (389) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي كانت جميعها مؤشرات ذات دلالة إحصائية على النية السلوكية للطلبة لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية. كما أثبتت الدراسة أيضاً أن عامل الأداء المتوقع هو أقوى عامل مؤثر على الميل السلوكي للطلبة لتبني نية الأجهزة اللوحية (iPad) ثم الجهد المتوقع ثم التأثير الاجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى أن هذه المتغيرات فقط فسرت 53% من أسباب الميل السلوكي للطلبة لتبني الأجهزة اللوحية (iPad).

الكلمات الدالة: الأجهزة اللوحية (iPad)، النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا، التربية الفنية.

Abstract

The study aims to determine the factors affecting the acceptance and use of tablet technology (iPad) by secondary school students in the cities of Abha and Khamis Mushait in teaching art education. The study adopted the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) as a theoretical framework for the analysis and used the descriptive analytical approach. The study sample was randomly selected, consisting of (389) male and female students. The study indicated that performance expectancy, effort expectancy, and social influence factors were all statistically significant indicators of students' behavioral intention to use iPad technology in the educational process. The study also has proven that performance expectancy is the strongest factor influencing students' behavioral inclination to adopt tablet devices (iPad), then effort expectancy and social influence came as the weakest factor. The study also found that only these variables explained 53% of the reasons for students' behavioral inclination to adopt tablets (iPad).

Keywords: Tablet devices (iPad); Unified Theory of Technology Acceptance and Use; Art Education.

المقدمة

أطلقت شركة Apple Inc في العام ٢٠٠٧م الجيل الأول من آيفون " iPhone " (كان يطلق عليه عند الإطلاق iPhone OS)، كأول هاتف ذكي صمم بتقنية شاشة تعمل باللمس والتي كانت مشوقة للغاية لدرجة أن غالبية مستخدميها قد تعلقوا به، ومنذ ذلك الحين، ظهرت العديد من التطبيقات على متجر التطبيقات وبشكل متزايد، وكان تطبيق Brushe من أوائل التطبيقات التي ظهرت على متجر التطبيقات والتي تركز على الرسم والتلوين على شاشة اللمس في iPhone. لقد سمحت باستخدام الأصابع بالرسم على شاشة iPhone بطريقة بسيطة (Verizon, 2023). ونظرًا لصغر حجم الشاشة والعدد المحدود من تطبيقات الرسم، لم تستحوذ هذه الوسيلة الفنية على الكثير من الاهتمام. ويهدف سد الفجوة بين أجهزة الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، تم تقديم أول جهاز لوحي (iPad) إلى السوق الاستهلاكية في عام ٢٠١٠م، مما يوفر خيارًا آخر للأجهزة المحمولة للمستهلكين (Apple, 2023).

ترتبط الأجهزة اللوحية (iPad) ارتباطًا وثيقًا بأجهزة (iPhone، iPod Touch)، حيث يستخدم نفس نظام التشغيل وواجهة مستخدم متعددة اللمس، ومنذ طرحه في عام ٢٠١٠م، أصدرت شركة أبل (Apple) عشرات الإصدارات من الأجهزة اللوحية (iPad)، وتم شحن ما يقرب من عشرة ملايين وحدة حول العالم في الربع الأول من عام ٢٠٢٠م وحده، Laricchia (2022)، وتم بيع أكثر من ٣٠٠٠٠٠٠ جهاز في اليوم الأول من إطلاقه في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم بيع أكثر من ٣ ملايين جهاز في أول ٨٠ يومًا بعد الإصدار Cardullo & Clark (2020)، ويمكن أن يُعزى النجاح المبكر للأجهزة اللوحية (iPad) إلى وجود أكثر من ٢٥٠٠٠٠ ألف تطبيق، يمكن تشغيلها باستخدام هذه الأجهزة، بالإضافة إلى واجهتها المشابهة للأجهزة المحمولة الذكية (على سبيل المثال: iPhone-Mobile-iPod-Tablet-iPod)، والتي تعدّ الأكثر شيوعًا بين الشباب، مقارنة بالأجهزة الرقمية الأخرى.

الأجهزة اللوحية (iPad) هي أجهزة لاسلكية تعمل باللمس يمكن تشغيلها عن طريق لمس الشاشة بالأصابع، وهي عبارة عن مجموعة من أجهزة الكمبيوتر اللوحية تم تصميمها وتطويرها وتسويقها بواسطة شركة أبل (Apple)، والتي تعمل بنظامي تشغيل iOS و iPadOS، وتتميز

ببساطة التصميم، وسهولة الاتصال، وشاشة كبيرة تعمل باللمس، ومجموعة متنوعة من التطبيقات التي تتوفر لمنصة iOS بشكل عام وأجهزة الأيباد بشكل خاص. وتُعد الأجهزة اللوحية (iPad) أجهزة هجينة، لديها مزايا كل من أجهزة الحواسيب المكتبية والمحمولة، إلا أنه ليس بالضرورة أن تعمل بالطريقة نفسها التي تعمل بها أيّ من هذه الأجهزة، والتي تعتمد في عملها على الطريقة نفسها التي تعمل بها معظم الأجهزة الإلكترونية (Sun et al., 2019).

وأدى الانتشار الواسع لتقنية الأجهزة اللوحية (iPad) على مدار السنوات القليلة الماضية إلى تغيير مشهد التعليم (Cardullo & Clark, 2020)، وتشير الأدلة إلى أن الأجهزة اللوحية يمكن أن تدعم التعلم عبر مجالات متعددة ومهام مختلفة (Mulet et al., 2019). وبسبب وزن هذه الأجهزة القياسي جعلها أقل وزناً بكثير مقارنة بالكمبيوتر المحمول التقليدي، بالإضافة إلى ذلك، لا تحتوي هذه الأجهزة على أية كابلات متصلة به، ويكون التحكم بها بشكل أساسي من خلال الضغط على زر واحد (Henderson & Yeow, 2012).

أن الأجهزة اللوحية (iPad) شكل مطور لأجهزة الحاسوب المحمولة، لذلك كلما زادت فرصة استخدامها في العملية التعليمية زاد شغف الطلبة، الجيل Z وهو جيل بارع جداً في أمور التكنولوجيا، لحضور الحصص الدراسية، كما أن استخدام هذه الأجهزة في العملية التعليمية ينقل المتعلم إلى مرحلة التمكين وتنمية قدراته من خلال توصيله بأجهزة أخرى مثل أجهزة عرض البيانات (Data Show Projector) أما سلكياً بالوصلة الخاصة أو لا سلكياً من خلال (Apple TV) مع توفر شبكة الإنترنت.

تعمل المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم على دمج الأجهزة اللوحية بشكل متزايد في الفصل الدراسي، على افتراض أن الأجهزة اللوحية تعمل على تحسين تعلم الطلبة (Salmerón et al., 2021). إذ يعد استخدام الأجهزة اللوحية (iPad) أحد الدعائم التي تقود إلى التقدم العلمي، مما جعلها محور الاهتمام لدى العديد من التربويين والمهتمين بالعملية التعليمية (Salmerón et al., 2018; Papadakis et al., 2021)، فهي تعزز الأبحاث الإبداعية لدى الطلبة، وتشجع لإيجاد الحلول للمسائل المعقدة، وتمكن الطلبة المشاركة في الأنشطة داخل الصف الدراسي، ويؤدي استخدامها في الفصل الدراسي إلى تغيير ديناميات عملية التدريس وكيفية تفاعل المعلم مع الطلبة (Domjanić et al., 2020). ولعل من أسباب استخدام هذه التقنية في العملية التعليمية سهولة

استخدامها في أي وقت، ومن أي مكان حيث تتيح الفرصة للمتعلم التواصل مع الآخرين من خلال شبكة الإنترنت. وأضاف (Henderson and Yeow, 2012) أن من إيجابيات استخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في التعليم المرنة في الاستخدام، وفورية التواصل والاتصال، وسهولة الاحتفاظ بالمعلومات.

وتشير العديد من الدراسات والبحوث التربوية إلى أنه يمكن استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) كأدوات تعليمية كدراسة (Papadakis, Kalogiannakis, 2017) ودراسة (Bennett & McKain, 2018) التي توصلت إلى أنه يمكن استخدام الأجهزة اللوحية (iPad) كأداة لتدوين الأفكار السريعة أو تنظيم معلومات مفصلة. كما أشارت دراسة (Alyahya & Gall, 2012) إلى أنه يمكن استخدام أجهزة الآيباد كأدوات تعليمية تساعد المتعلمين والمعلمين للوصول الفوري إلى المواد التعليمية الغنية والموارد المختلفة عبر الإنترنت (مثل: YouTube، Google Scholar، Blackboard).

ولقد تأثرت المناهج الدراسية بطهور المستحدثات التقنية الحديثة، وشمل هذا التأثير الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرق عرضها وتقديمها وأساليب تقويمها، وأصبح اكتساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي وغرس حب المعرفة والحصول عليها في عصر انفجار المعرفة من الأهداف الرئيسية للمناهج الدراسية خلال العقد الماضي كانت هناك ثورة ضخمة في المستحدثات التقنية ولايزال استخدامها في العملية التعليمية في بداياته التي تزداد يوماً بعد يوم.

على هذا النحو؛ فإن التربية الفنية وسيلة فاعلة لتنمية سلوك المتعلم وتوجيهه توجيهاً فنياً تربوياً، فهي ليست تعلم لمهارة حرفية فقط؛ ولكنها نشاط ذهني، وبدني يشحذ القدرات الإبداعية لدى المتعلم من تنظيم لأفكاره، واهتماماته وترتيبها وتخطيطها، وابتكار في أساليب تناوله الموضوعات الفنية والموضوعات الدراسية بصفة عامة، كما أنها تعديل لسلوك الفرد إيجابياً (الحيلة، ٢٠٠٨).

ويشكل دمج التقنية في تدريس مادة التربية الفنية إضافة عملية للعناصر الجمالية وتحقيق أهداف التدريس القائمة على إحياء وتأصيل التراث والحرف الشعبية، بالإضافة إلى إظهار الإبداع الفني في نفوس النشء وعقله. وعليه يمكن القول: إنه يمكن توظيف التقنية في مناهج التربية الفنية

لمساعدة الطلبة بالمرور بخبرات عن العالم الحقيقي الذي يعيشون فيه، وإدراك بعض المفاهيم المعقدة وكيفية التعبير عنها.

وقد بدأت بالفعل العديد من المدارس والمؤسسات التعليمية الرسمية في جميع أنحاء العالم بداية جادة لإدخال التقنية مثل تقنية الأجهزة اللوحية وأجهزة الحاسوب المحمولة في العملية التعليمية، وفي جميع المستويات العمرية. وتعد تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) إحدى التطورات التقنية في العصر الحديث، التي تثير عمليتي التعليم والتعلم، وتوفر فرصاً تعليمية لا يمكن توفرها بالطرق التقليدية.

ومن المهم أن يتعلم الطلاب كيفية الإنشاء الرقمي باستخدام تقنيات القرن الحادي والعشرين من أجل تحقيق النجاح في المستقبل (Sun et al., 2019). وفي هذا السياق تحتل تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) موقع الصدارة لتصبح الأداة الأكثر ابتكاراً وديناميكية في مادة التربية الفنية، حيث يمكن للطلبة استكشاف طرق مبتكرة للتلوين، والرسم، والتصوير الرقمي، والنقد، ورواية القصص الرقمية، والرسوم المتحركة، والتصميم الجرافيكي، وبناء مواقع الويب، وصناعة الأفلام، وكتابة الأغاني، والمزيد من خلال استخدام التطبيقات المختلفة التي يتم تقديمها في متجر iTunes. التي تسمح للمتعلم بنقل المهارات والمعارف التي يتم تعلمها خلال الطريقة التقليدية، وفي الوقت نفسه يمكنه تعلم مفاهيم رقمية جديدة، ويمكنه أيضاً تعلم أساسيات كيفية حفظ الاعمال التي قام بإنشائها وتحميلها وإرسالها بسهولة عن طريق خدمة البريد الإلكتروني.

إن تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) وأدواتها الجرافيكية تمثل أبرز الأدوات التقنية في مادة التربية الفنية في عصر التعلم الإلكتروني فأصبح نوعاً مغايراً من أدوات المتعلم الرقمية، إذ يمكن عن طريقها توليد أشكالاً متعددة، وتكرارها في أماكن مختلفة، وبأحجام متفاوتة لإنتاج النماذج التجريدية والفنية. كما أنه من الممكن أن يتم تغيير مواقع الأشكال الرقمية، أو تغيير لون أي جزء منه أو محوه، هذا وأن هذه أدوات تتيح خلق العديد من الأفكار الفنية الجديدة، خاصة وأن كل ما توفره من الوحدات التشكيلية للفنانين عموماً والمتعلمين بشكل خاص من تنوع في الخطوط، والنقاط، والظل والنور، والشفافية، والملامس، والألوان، وبذلك أصبحت الأدوات الرقمية الأكثر تشويقاً لمساعدة الفنان والمتعلم في عصرنا الحاضر بما توفره من خدمات فاعلة.

إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها:

تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) هي أدوات وسائط متعددة تفاعلية متنقلة حظيت بشعبية كبيرة مؤخرًا بين المعلمين والطلبة منذ إطلاقها في عام ٢٠١٠م، أثارت الكثير من الاهتمام على جميع مستويات التعليم باعتبارها أجهزة تعليمية، تم الاستشهاد بميزاتها الفريدة مثل واجهة الشاشة التي تعمل باللمس وسهولة استخدامها، وعامل الشكل الخفيف، والاتصال اللاسلكي في أي زمان ومن كل مكان، وتوفر مجموعة واسعة من التطبيقات، وتقدم إمكانيات فريدة مناسبة بشكل خاص للاستخدام في السياق التعليمي. (Dhir et al.,2013)

تشير الدّراسات والأبحاث التربوية السابقة إلى أن التكنولوجيا الرقمية المحمولة، بشكل عام، قادرة على تحفيز المتعلم (Dhir et al.,2013)؛ ودعم التعلم ومحو الأمية التعليمية؛ والسماح للمتعلم من إنجاز المؤثرات الرقمية مع الخطوط المحاكية لخطوط القلم التقليدي من خلال حركات اليد الدقيقة على السطح المرسوم، كما تتيح طباعة الأعمال الفنية على عدة أنواع من الخامات (عامر، ٢٠١٥). والمتعلم في الفصل الدراسي يمكنه استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) رقمياً، في مزج عدة أنواع من الألوان على اللوحات الفنية، مثل: الألوان الزيتية - المائية - الفحم - الباستيل، مما يتيح للمتعلم قدرًا كبيراً من المرونة في التعلم. على أن المتعلم يعتمد على استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) وأدواتها ووسائطها في إنجاز اللوحات الفنية، ولكن هذا الاستخدام لا يعنى بأي حال من الأحوال أن هذه الأجهزة هي من تقوم بعمل اللوحة كاملة، فالمتعلم يبذل جهداً في الرسم والتلوين، قد يتجاوز الجهد في رسم وتلوين اللوحات الورقية، بالإضافة إلى عدم حاجة المتعلم إلى شراء الألوان والفرش والوسائط والأوراق والتي تكون مكلفة. ومع ذلك لا تزال الدّراسات التربوية حول التأثير الفعلي لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) على التعلم محدودة، ويحتاج لإجراء العديد من الدّراسات حول مدى تأثيرها على العملية التعليمية.

وعلى الرغم من استخدام الأجهزة اللوحية (iPad) كأداة تعليمية في العديد من المناهج الدراسية والبرامج التربوية بصورة متزايدة مثل: مادة الحاسب الآلي (الصبري، ٢٠١٨)، الكيمياء (سراج، ٢٠١٩)، اللغة الإنجليزية (Lawrence, 2016)، إلا أن استخدامها في تدريس مادة التربية الفنية لم يحظ باهتمام كافٍ من قبل التربويين والباحثين.

ويبدو أن دراسة العوامل التي تحدد قبول وتبني الطلبة لاستخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في السياق التعليمي في المملكة العربية السعودية ما زالت غير مفهومة تمامًا على الرغم من مستويات الاهتمام والاستثمار في التعلم الإلكتروني. وقد أشارت الأدبيات والدراسات السابقة إلى أن الدراسات والبحوث التي أجريت لمعرفة السبل المثلى لاستخدام وتوظيف أجهزة الآيباد في الفصول الدراسية ما زالت محدودة (Bennett & Mckalin,2018;Papadakis et al.,2018)، وأيضاً بعض المفاهيم والقضايا التعليمية التي تنمو بشكل كبير.

إن من أهم معايير نجاح استخدام التكنولوجيا في التعليم هو رضی المتعلم منها وتقبله لها. وعلى هذا الأساس؛ فإن قبول تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) من قبل الطلبة وفهم العوامل التي قد تؤثر على نواياهم السلوكية، أصبح أمراً حتمياً لنجاح استخدامها في العملية التعليمية. ولطالما تأكد أن عدم قبول المستخدم يشكل عقبة أمام نجاح التكنولوجيا الجديدة (Al-Shahrani & Walker, 2017; Venkatesh et al., 2003). لذا يعد قبول المستخدم للتكنولوجيا عاملاً مهماً في تحديد نجاح أو فشل أي تكنولوجيا جديدة (Davis,1993). لذا هناك حاجة لدراسة النوايا السلوكية للطلبة لقبول استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) كخطوة أولى في عملية استخدامها في العملية التعليمية.

وباطلاع الباحث على الدراسات والبحوث التربوية السابقة تبين بإجراء عدد قليل من الدراسات حول قبول تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) وتبنيها في المملكة العربية السعودية باستخدام النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا-UTAUT (Lawrence,2016). لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء العوامل المؤثرة على قبول طلبة المرحلة الثانوية لاستخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في مادة التربية الفنية في ضوء نظرية UTAUT.

فرضيات الدراسة:

بعد إجراء المراجعات الأدبية التي تشير إلى أن كل من الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي تؤدي دوراً رئيساً في التنبؤ بالنية السلوكية لاستخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في التعليم، وبناءً على النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا-UTAUT، فقد تم تحديد الفرضيات الآتية:

H₁: يوجد تأثيرٌ إيجابي للأداء المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

H₂: يوجد تأثيرٌ إيجابي للجهد المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

H₃: يوجد تأثيرٌ إيجابي للتأثير الاجتماعي على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى التعرف على العوامل المؤثرة على قبول طلاب المرحلة الثانوية وتبنيهم لاستخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في مادة التربية الفنية في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) من خلال التعرف على العلاقة الارتباطية بين (الأداء المتوقع- الجهد المتوقع- التأثير الاجتماعي) على النية السلوكية للطلاب تجاه استخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة تناو لها مفهوم تقنية الأجهزة اللوحية (iPad)، وسعيها إلى التعريف بها وتوضيحها؛ وعنايتها بدراسة العوامل المؤثرة على قبول الطلبة لاستخدام هذه الأجهزة في مادة التربية الفنية؛ بالإضافة إلى كون الدراسة الحالية، هي الدراسة الأولى التي تم تطبيق النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) كنموذج لتفسير العوامل المؤثرة على قبول الطلبة وفهمها لاستخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في مادة التربية الفنية، ويمكن أن تساعد هذه الدراسة المعلمين على فهم أفضل لكيفية استخدام هذه الأجهزة اللوحية في الوقت الراهن، وتشكيل استخدامها في العملية التعليمية في المستقبل؛ وأيضاً إثراء الجانب العلمي في توظيف تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في تحسين العملية التعليمية، بإعطاء المسؤولين ومتخذى القرار تصور واضح للعمل على تجهيز المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية في المراحل الأساسية أو المهنية بالأجهزة اللوحية على اختلاف أنواعها وملحقاتها الفنية لما فيها من دور مهم في إثراء العملية التعليمية، وزيادة التفاعل الطلبة فيما بينهم وبين هم وبين معلمهم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية بمدینتي أبها وخمیس مشیط بمنطقة عسیر.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

أجهزة الآيباد iPad: هو كمبيوتر لوحي صممه شركة Apple Inc يتميز بشاشة لمس مقاس ٩,٧ بوصة يمكن للمستخدم التفاعل معها مباشرة من خلال لمس الأصابع. يمكن استخدامه لتصفح الويب والاستماع إلى الموسيقى ومشاهدة الأفلام وقراءة الكتب الإلكترونية ولعب الألعاب والرسم.

النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT): إحدى نظريات علم النفس الاجتماعي، تهدف إلى تفسير النوايا السلوكية للمستخدم نحو استخدام التكنولوجيا، وتقرح النظرية أن الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي، والتسهيلات المتاحة، تؤثر في نية الاستخدام.

الأداء المتوقع Expectation of performance: هو الدرجة التي يعتقد الأفراد أن استخدام تكنولوجيا معينة سوف يساعدهم على تحسين أداء وظائفهم (Venkatesh et al., 2003).

الجهد المتوقع Expectation of effort: هو درجة السهولة المرتبطة باستخدام نظام أو تكنولوجيا معينة (Venkatesh et al., 2003).

التأثير الاجتماعي Social influence: هو الدرجة التي يدرك الفرد عندها أن الناس الذين يهتم بهم يعتقدون أنه يجب عليه استخدام النظام (Venkatesh et al., 2003)

النية السلوكية **Behavioral Intention**: هي نية الفرد ومدى استجابته والاستفادة من أداة معينة في المستقبل، وفي هذه الدراسة تعني النية السلوكية لقبول واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم (Venkatesh et al., 2003).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تستند الخلفية التاريخية لقبول التكنولوجيا إلى حقيقة أن التكنولوجيا قد انتشرت على نطاق واسع في جوانب مختلفة من الحياة، بما في ذلك التعليم. وقد أعطت الطبيعة الواسعة الانتشار لاستخدام التكنولوجيا أهمية لما يعرف الآن بقبول التكنولوجيا. منذ الثمانينيات، وبعد البحث في قبول وتبني التكنولوجيا أحد أهم مجالات البحث في الأدبيات الحديثة لنظام المعلومات (AI- (Shahrani & Walker, 2017; Venkatesh et al., 2003).

ويعد قبول التكنولوجيا أحد التحديات الرئيسية التي يواجهها مصممو التكنولوجيا الجديدة. ويحتاج صانعو القرار إلى معرفة القضايا التي تؤثر على قرار المستخدمين لاستخدام نظام معين حتى يتمكنوا من أخذها في الاعتبار في أثناء مرحلة التطوير. فمصطلح القبول نقبض لمصطلح الرفض، ويعني القرار الإيجابي باستخدام التكنولوجيا. فقبول التكنولوجيا هي الحالة النفسية للفرد التي تشير لدرجة الطوعية، دون الإكراه في استخدام التكنولوجيا.

أولاً: النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT: The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology)

في عام ٢٠٠٣، قام (Venkatesh et al., 2003) بتطوير نموذج موحد لاستخدام التكنولوجيا من خلال ومقارنة ثماني نماذج ونظريات مستخدمة لتفسير وشرح سلوك قبول وتبني التكنولوجيا، ونتيجة لذلك تم اقتراح النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT، وهي واحدة من أكثر نظريات قبول التكنولوجيا شيوعاً (Al-Shahrani & Walker, 2017; Venkatesh et al., 2003).

وهذه النظريات والنماذج لقبول التكنولوجيا التي بنيت عليها النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا -UTAUT:

١. نظرية الفعل المبرر (TRA) The Theory of Reasoned Action لـ (Fishbein & Ajzen, 1975).
 ٢. نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) The Technology Acceptance Model لـ (Davis, 1989).
 ٣. النموذج التحفيزي (MM) The Motivational Model لـ (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1992).
 ٤. نظرية السلوك المخطط (TPB) The Theory of Planned Behavior لـ (Ajzen, 1991).
 ٥. نموذج يجمع بين نموذج قبول التكنولوجيا ونظرية السلوك المخطط (C-TAM-TPB) Technology Acceptance Model/ Theory of Planned Behavior لـ (Taylor & Todd, 1995).
 ٦. نموذج استخدام الكمبيوتر (MPCU) The Model of PC Utilization لـ (Triandis, 1977; Thompson et al., 1991).
 ٧. نظرية انتشار الابتكار (IDT) Theory Innovation Diffusion لـ (Rogers, 1995).
 ٨. نظرية الإدراك الاجتماعي (SCT) Theory Social Cognitive لـ (Bandura, 1986).
- تم استخدام النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT على نطاق واسع لاختبار سلوكيات الأفراد في تبني وقبول التكنولوجيا، من خلال أربعة محددات رئيسية: الأداء المتوقع، الجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي، والظروف الميسرة. ويتضمن UTAUT أيضاً أربعة متغيرات فردية وسيطة: الجنس، العمر، الخبرة، وطوعية الاستخدام والتي تتنبأ بالعلاقة بين العوامل الأولية والنوايا السلوكية والسلوك الفعلي للاستخدام (Venkatesh et al., 2003).

ثانياً: الدراسات السابقة في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT

تم استخدام نموذج UTAUT من قبل العديد من الدراسات والبحوث السابقة كإطار منهجي رئيسي لمعرفة نية استخدام تقنية معينة، مثل التعليم الإلكتروني (Zhang et al., 2020)، التعلم النقال (Al-Shahrani & Walker, 2017)، البوابة الإلكترونية (مهدي وآخرون، ٢٠١٩)، الفصول الافتراضية (Radovan & Kristl, 2017)، نظام البلاك بورد (Alshehri et al., 2019)، الذكاء الاصطناعي (الفراي والحجيلي، 2020)، التعليم المدمج، Alhramelah & Al-Shahrani، (2020)، تطبيق الواتس آب (لشهراني، ٢٠١٩).

هدفت دراسة وصفية قام بها (Alhramelah & Al-Shahrani, 2020) إلى تحديد العوامل المؤثرة على قبول وتبني طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد للتعليم المدمج باستخدام النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) كإطار نظري أساسي. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتغيرات فسرت فقط ٥٤٪ من التباين في النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج، وهذا يخالف نظرية UTAUT التي تذكر أنها تفسر ٧٠٪ من أسباب الميل السلوكي للفرد لتبني تكنولوجيا معينة. وتشير النتائج إلى أن متغير الأداء المتوقع، والجهد المتوقع تعدّ متغيرات معنوية يمكن أن تتنبأ بالميل السلوكي للطلبة لتبني التعليم المدمج، كذلك أشارت الدراسة إلى عدم معنوية متغير التأثير الاجتماعي. وأكد الدراسة أن UTAUT هو نموذج صالح لدراسة قبول التكنولوجيا واستخدامها في التعليم.

من جهة أخرى هناك دراسة وصفية قام بها الفراي والحجيلي (٢٠٢٠) هدفت لاستقصاء العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٦ معلماً ومعلمة في محافظة ينبع. وتوصلت الدراسة إلى أن نية استخدام الذكاء الاصطناعي قد تأثرت إيجابياً بالأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي، والتسهيلات المتاحة، وكان العامل الأكثر تأثيراً على نية الاستخدام هو الأداء المتوقع تلاه الجهد المتوقع تلاه التأثير الاجتماعي وأخيراً التسهيلات المتاحة.

في حين كان الغرض من دراسة مهدي وآخرين (٢٠١٩) اكتشاف العوامل المؤثرة في قبول أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى للبوابة الإلكترونية واستخدامهم لها في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي، وقد استخدم الباحثون نظرية UTAUT، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والدافع الاستماعي، وظروف التسهيل، والتأثير الاجتماعي تعدّ متغيرات معنوية يمكن أن تتنبأ بالميل السلوكي لعضو هيئة التدريس لتبني البوابة الإلكترونية.

أجريت دراسة مسحية من قبل (Lawrence, 2016) هدفت للتحقيق من العوامل التي تتنبأ بقبول متعلمي اللغة الإنجليزية لأجهزة iPad اللوحية في كلية التقنية. وتكونت عينة الدراسة من ١٩٩ طالبًا وطالبة، وتم إجراء تحليل الانحدار المتعدد المتزامن على البيانات. توصلت الدراسة إلى أن الإمكانيات التعليمية لأجهزة الآيباد، وسهولة الاستخدام، والبنية التحتية يمكن أن تتنبأ بالميل السلوكي للطلبة لتبني استخدام أجهزة الآيباد اللوحية في التعليم.

أما دراسة الشهراني (٢٠١٩) فقد هدفت إلى استقصاء العوامل المؤثرة على نية السلوكية لدى طلبة جامعة الملك خالد نحو استخدام تطبيق الواتس آب في دعم العملية التعليمية باستخدام النظرية الموحدة لتقبل التكنولوجيا (UTAUT). وتوصلت الدراسة إلى أن الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي كانت جميعها مؤشرات ذات دلالة إحصائية على النية السلوكية للطلبة لاستخدام تطبيق الواتس آب في العملية التعليمية، أيضا أشارت النتائج إلى أن عامل الجهد المتوقع هو الأكثر تأثيراً على الميل السلوكي للطلاب، وهكذا هو الأكثر دقة في التنبؤ بقبول واستخدام تطبيق الواتس آب في البيئة التعليمية، يليه الأداء المتوقع ثم التأثير الاجتماعي.

استناداً إلى النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا ((UTAUT استقصت الدراسة المسحية التي قام بها (Al-Shahrani & Walker, 2017) العوامل المؤثرة على النوايا السلوكية لطلبة جامعة الملك خالد لاعتماد التعلم النقال في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من ٨٤٨ طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأشارت النتائج إلى أن كل من الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي كانت ذات دلالة إحصائية ومحددات إيجابية لنية السلوكية لاستخدام التعلم النقال في العملية التعليمية.

ثالثاً: فرضيات الدراسة:

١. الأداء المتوقع والنية السلوكية:

يعد الأداء المتوقع مؤشراً رئيساً لنجاح استخدام التكنولوجيا في البيئة الأكاديمية (Al-Shahrani & Walker, 2017; Fagan, 2019). ويشار إلى الأداء المتوقع على أنه "الدرجة التي يعتقد بها الفرد أن استخدام النظام سيساعده على تحقيق مكاسب في الأداء الوظيفي" (Venkatesh et al., 2003, p.447). في هذه الدراسة، يعدّ الأداء المتوقع بمثابة اعتقاد الطلبة بأن تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) مفيدة وتساعدهم على إطلاق العنان لإبداعهم. وأكدت العديد من الدراسات على أن الأداء المتوقع يؤثر بشكل كبير على نية استخدام تقنية معينة (Al-Shahrani & Fagan, 2019; Lakhal & Khechine, 2016; Pagaling et al., 2022; Walker, 2017). وقد خلصت دراسة الشهراني (2019) إلى أن عامل الأداء المتوقع كان مؤشراً ذا دلالة إحصائية على النية السلوكية لاستخدام تطبيق الواتس آب في العملية التعليمية. ولعل النتيجة نفسها توصلت إليها دراسة (Lawrence, 2016) حيث أظهرت أن النية السلوكية لاستخدام أجهزة iPad قد تأثرت بشكل كبير بالأداء المتوقع. وفي دراسة Awwad & Al-Majali (2015) أن الأداء المتوقع كان له تأثير سلبي على النية السلوكية لاستخدام خدمات المكتبة الإلكترونية. ولهذا فإن الباحث، في هذه الدراسة، يفترض أنه:

H₁: يوجد تأثير إيجابي للأداء المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

٢. الجهد المتوقع والنية السلوكية:

يشار إلى الجهد المتوقع على أنه "درجة السهولة المرتبطة باستخدام النظام" (Venkatesh et al., 2003, p.450). تصف هذه الدراسة الجهد المتوقع على أساس اعتقاد الطلبة بأن استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) العملية التعليمية سيكون سهل الاستخدام وبدون صعوبات. اكتشف البحث السابق أن هناك تأثيراً إيجابياً بين الجهد المتوقع والنية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا (Venkatesh et al., 2003, p.22). ويتألف الجهد المتوقع من سهولة الاستخدام ودرجة تعقد النظام. إذ تشير الدراسات السابقة إلى أن الجهد المتوقع كان مهماً في تشكيل النية السلوكية للمستخدم لقبول وتبني التكنولوجيا الجديدة (Fagan, 2019; Lakhal & Khechine, 2016;)

وأكدت العديد من الدراسات على تأثير الأداء المتوقع والجهد المتوقع والتأثير الاجتماعي، كدراسة (Radovan & Kristl, 2017) التي ثبتت أن الأداء المتوقع هو أقوى عامل مؤثر على النية السلوكية للطلبة لاستخدام الفصول الافتراضية ثم الجهد المتوقع. وتشير نتائج الدراسة التي قام بها (Alshehri et al, 2019) م إلى أن متغيرات الأداء الموقع والتأثير الاجتماعي تعدّ متغيرات معنوية يمكن أن تتنبأ بالنية السلوكية للطلاب لتبني نظام البلاك بورد. ولهذا فإن الباحث في هذه الدراسة يفترض أنه:

H₂: يوجد تأثيرٌ إيجابي للجهد المتوقع على نية النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

٣. التأثير الاجتماعي والنية السلوكية:

يشار إلى التأثير الاجتماعي على أنه "الدرجة التي يدرك بها الفرد أن التشجيع يتلقاه من الأشخاص القريبين والمهمين بالنسبة لهم يعتقدون أنه يجب أن يستخدم النظام الجديد" (Venkatesh et al.,2003, p.451). في هذه الدراسة يمكن تعريف التأثير الاجتماعي على أنه: الدرجة التي يدركها الطلبة بأن الدعم والشجيع يتلقونها من الأصدقاء والمعلمين والزملاء والإدارة، معتقدين أنه يجب استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية. وقد أكدت الدراسات السابقة أن عامل التأثير الاجتماعي يؤثر على نية الأفراد السلوكية للمشاركة في التعلم النقال (Al-Shahrani & Walker, 2017). كما تتوافق النتائج أيضاً مع نتائج دراسة (Lakhal & Khechine,2016)، ودراسة (Macedo,2017)، ودراسة (Fagan,2019) التي توصلت نتائجها إلى أن التأثير الاجتماعي لم يكن له تأثير كبير على النية السلوكية للاستخدام، في حين إنه كان له تأثير إيجابي على الأداء المتوقع (Zhang et al.,2020). ولهذا فإن الباحث في هذه الدراسة يفترض أنه:

H₃: يوجد تأثيرٌ إيجابي للتأثير الاجتماعي على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

منهجية الدِّراسة وإجراءاتها

منهج الدِّراسة:

اعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لأغراض الدِّراسة، وإجراءاتها، إذ يقوم برصد الظاهرة الدراسية، كما هي في الواقع، وتحليل الأدبيات السابقة وتفسيرها ثم اقتراح الحلول المناسبة.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدِّراسة الحالية على جميع طلبة الصف الثالث ثانوي، نظام المقررات، بمدنيتي أبها وخميس مشيط في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤ - ٢٠٢٢م، وتم اختيار عينة الدِّراسة بصورة عشوائية المكونة من (٣٨٩) طالباً وطالبة. وبلغت نسبة الذكور ٥٣,٢٪ بواقع ٢٠٧ طلاب، بينما بلغت نسبة الإناث ٤٦,٨ ٪ بواقع ١٨٢ طالبة من أصل (٣٨٩) فرداً عينة الدراسة.

تحديد حجم عينة الدِّراسة:

لإعطاء نتيجة ذات مستوى الدلالة الإحصائية تم إجراء تحليل قوة إحصائي مسبق باستخدام برنامج G*Power لتحديد الحد الأدنى لحجم العينة (n) المطلوب لهذه الدراسة. بالنسبة لنموذج الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression الكلي الذي يستند إلى مستوى ألفا، الذي تم تحديده عند (٠,٠٥)، كان الحد الأدنى من الطاقة المحددة عند (٠,٨٠) وهو حجم التأثير المعتدل (R^2) المتوقع، وثلاثة منبهات ومتغيرات، وكان الحد الأدنى المقترح لعدد المشاركين ($n=77$). وقد بلغت عينة الدِّراسة (٣٨٩) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة:

نظراً لأن الدراسة الحالية تحدف لاستقصاء محددات استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) من وجهة نظر الطلبة وتنتهج المنهج الوصفي، تعيَّن على الباحث تطبيق قائمة الاستقصاء كأداة لجمع البيانات، والتي تعدّ من أفضل الأدوات لجمع البيانات وكذلك لملائمتها طبيعة الدراسة من حيث الجهد والإمكانات المتاحة، وقد تبنت الدراسة قائمة الاستقصاء في دراسة (Venkatesh et al.,2003) التي تم تطوير نظرية (UTAUT) من خلالها، وهذه القائمة كانت قادرة على تفسير

٧٠٪ من أسباب الاختلاف في الميول السلوكية للأفراد لقبول وتبني واستخدام تكنولوجيا معينة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

١. الصدق الظاهري للأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للاستبانة بعرضها في صورتها الأولية، وتوزيع (١٥) فقرة على المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، على أن الأمر أخذ منحى الطلب من المحكمين للحكم على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة من حيث الوضوح، وسلامة الصياغة، ومدى انتمائها للمحور الذي صنفت تحته، ثم بالتعديل بالإضافة أو الحذف؛ طبقاً لآراء المحكمين. تم إجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون على الاستبانة، وذلك للوصول للصورة النهائية للاستبانة.

٢. ثبات الاتساق الداخلي (Internal Reliability Consistency):

نتائج اختبار الصدق والثبات لأداة الدراسة

وصف (Hair et al., 2014) الثبات على أنه درجة تناسق المتغيرات مع بعضها في أداة الدراسة. ومقياس ألفا كرونباخ للاعتمادية كما يراه Hair يتراوح من (٠ - ١)، كما أنه من (٠,٦٠ - ٠,٧٠) هو الحد الأدنى للمقبولية وكما هو موضح في الجدول (١) فإن قيمة معامل كرونباخ ألفا Cronbach's α لقائمة الاستقصاء والتي بلغت ١٥ سؤالاً قد بلغت (٠,٩١٣) وهي نسبة جيدة وتدل على درجة ثبات عالية.

جدول (١): نتائج ثبات الاستبانة بطريقة (Cronbach's Alpha) N=389

معايير الاتساق الداخلي - كرونباخ ألفا Cronbach's α	عدد العبارات	المحاور (العوامل)
٠,٨٥٠	٤	الأداء المتوقع
٠,٨٣٧	٤	الجهد المتوقع
٠,٧٢٦	٤	التأثير الاجتماعي
٠,٨٨٦	٣	النية السلوكية للاستخدام
٠,٩١٣	١٥	الدرجة الكلية للاستبانة

اختبار ثبات أداة الدراسة:

وهي كيفية الحصول على البيانات نفسها إذا أعيدت الدراسة بأداة القياس نفسها، وعلى الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها، حيث تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي بواسطة معامل كرونباخ ألفا لإجابات الطلاب، وكانت النتيجة عالية نسبياً وتدل على ثبات الاستبانة وقوة اتساقها الداخلي حيث بلغت قيمة ألفا للأداة بشكل عام (81%)، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس آراء عينة الدراسة.

نتائج الدراسة

اختبار الفرضيات:

١. قيمة معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين متغيرات الدراسة.

يستخدم تحليل الارتباط في تقدير درجة الارتباط الخطي (مدى وجود علاقة خطية) بين متغيرين، واتجاه هذه العلاقة وتتراوح قيمة معامل الارتباط بين $(+1)$ ، والإشارة الموجبة (+) تعني أن العلاقة طردية، أما الإشارة السالبة (-) تعني أن العلاقة عكسية بين المتغيرين (Obilor & Amadi, 2018)، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول: (٢) معامل ارتباط بيرسون

العوامل	الأداء المتوقع	الجهد المتوقع	التأثير الاجتماعي	النية السلوكية للاستخدام
الأداء المتوقع	**٧٤٢.	**٧٤٢.	**٤٩٤.	**٦٨٤.
الجهد المتوقع	**٧٤٢.	**٧٤٢.	**٤٥٢.	**٦٥٧.
التأثير الاجتماعي	**٤٩٤.	**٤٥٢.	**٤٥٢.	**٤٤٦.
النية السلوكية للاستخدام	**٦٨٤.	**٦٥٧.	**٤٤٦.	**٤٤٦.

يتبين من الجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباط طردية قوية موجبة قوية بين الأداء المتوقع والنية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية $(r=0,714)$ ، وبناءً عليه؛ تم قبول الفرض الأول للدراسة. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباط طردية قوية موجبة قوية بين الجهد المتوقع والنية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية $(r=0.657)$ ، وعليه تم قبول الفرض الثاني للدراسة. وكذلك

وجود علاقة ارتباط طردية قوية موجبة قوية بين التأثير الاجتماعي والنية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية ($r=0.446$)، عليه تم قبول الفرض الثالث للدراسة.

٢. ملخص النموذج (Summary Model)

يتضح من الجدول أن المتغيرات المستقلة "الأداء المتوقع"، "الجهد المتوقع"، "التأثير الاجتماعي"، تفسر حوالي ٥٣% من المتغير التابع "النية السلوكية لمعلمي التربية الفنية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad)"، وهي قيمة ذات دلالة معنوية. أما قيمة Durbin-Watson تقدر بـ ١,٨٦٥، وهذه القيمة تقارب ٢، وهذا يدل على أن الأخطاء المحصلة من النموذج مستقلة مما يدل على صحة النموذج المقدر.

٣. تحليل التباين (ANOVA)

ويتضح أيضاً أن قيمة F تساوي 142.560، وبدلالة إحصائية ٠.000، وهو أقل من ٠.005. مما يدل على وجود قوة تفسيرية ومعنوية لاستخدام نموذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وأن هذه المتغيرات المستقلة "الأداء المتوقع"، "الجهد المتوقع" و"التأثير الاجتماعي" تؤثر ككتلة واحدة على المتغير التابع "النية السلوكية لمعلمي التربية الفنية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad)".

جدول (٣): تحليل الانحدار الخطي لاختبار فرضيات الدراسة

Durbin-Watson	P	t	درجة الحرية df	F	R ²	R	Standardize d Coefficients	Unstandardized Coefficients		المتغيرات المستقلة	
							β	B	Std. E		
١,٨٦٥	٤,٣٤٥	٣	١٤٢,٥٦	٥٢٦		٧٥٧.	١٧٤.	المستقلة	
								٣٩٧.	٤٠٤.	٠٥٥.	الأداء المتوقع
								٣١٤.	٣٦٢.	٠٦١.	الجهد المتوقع
								١٠٨.	١١٤.	٠٤٣.	التأثير الاجتماعي

* ملاحظة: المتغير التابع: النية السلوكية لمعلمي التربية الفنية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad).

٤. الانحدار الخطي Linear Regression:

الخطوة التالية في تحليل البيانات هي فحص أهمية العلاقات المفترضة وقوتها في نموذج الدراسة، ولتحقيق ذلك، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي لاختبار فرضيات الدراسة.

H_1 : يوجد تأثير إيجابي للأداء المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

يلاحظ من الجدول (٣) وجود أثر دال إحصائياً للأداء المتوقع لدى لطلبة المرحلة الثانوية على نياتهم السلوكية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية ($\beta = 0.397$, $t\text{-value} = 7.330$, $p < 0.001$)، وأكدت قيمة (F) معنوية هذا التأثير. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى أن القيمة B للأداء المتوقع = ٠,٤٠٤، ستؤدي إلى زيادة النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية. مما يشير إلى قبول الفرضية الأولى، والتي تنص على: وجود تأثير إيجابي للأداء المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

H_2 : يوجد تأثير إيجابي للجهد المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

علاوة على ذلك، اشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للجهد المتوقع لدى لطلبة المرحلة الثانوية على نياتهم السلوكية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية ($\beta = 0.314$, $t\text{-value} = 5.9375$, $p < 0.001$)، وتشير القيمة B للجهد المتوقع (0.362)، ستؤدي إلى زيادة النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية، والتي تدعم فيها الفرضية الثانية والتي تنص على: وجد تأثير إيجابي للجهد المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

H₃: يوجد تأثير إيجابي للتأثير الاجتماعي على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية.

كما يلاحظ من الجدول وجود أثر دال إحصائياً للتأثير الاجتماعي لدى لطلبة المرحلة الثانوية على نياتهم السلوكية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية $t = 0.108$, $\beta = 0.108$, t تشير القيمة B للتأثير الاجتماعي $= 0.114$, $p < 0.00$, $(-value = 2.649, p < 0.001)$ ، وكذلك، ستؤدي إلى زيادة نوايا طلبة المرحلة الثانوية السلوكية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية، مما يشير إلى قبول الفرضية الثالثة والتي تنص على: وجود تأثير إيجابي للأداء المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية.

٥. ترتيب أثر المتغيرات الثلاثة على المتغير التابع:

قيمة t في الجدول (3) تساعدنا في ترتيب أثر المتغيرات الثلاثة على المتغير التابع:

■ قيمة t للجهد المتوقع = ٧,٣٣٠ وهي أكبر قيمة لـ t مما يدل على أن للجهد المتوقع أكثر تأثير على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية.

■ قيمة t للأداء المتوقع = ٥,٩٣٧ وهي ثاني أكبر قيمة لـ t مما يدل على أن للأداء المتوقع ثاني أكثر تأثير على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية في العملية التعليمية.

■ قيمة t للتأثير الاجتماعي = ٢,٦٤٩ وهي ثالث قيمة لـ t مما يدل على أن ترتيب التأثير الاجتماعي ثالث تأثير على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في تعليم مادة التربية الفنية في العملية التعليمية.

مناقشة النتائج:

بعد دراسة تأثير الأداء المتوقع، الجهد المتوقع والتأثير الاجتماعي على النية السلوكية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) لطلبة المرحلة الثانوية توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للأداء المتوقع على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية. واستناداً على نموذج UTAUT، أشارت نتائجها إلى أن متغير الأداء المتوقع كان له أثر على النية السلوكية لاستخدام المستخدم للتكنولوجيا الجديدة. وقد تعزى النتيجة إلى اعتقاد الطلبة بأن تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) مفيدة وتساعد على إطلاق العنان لإبداعهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في مجال قبول التكنولوجيا (Al-Shahrani & Walker, 2017; Fagan, 2019; Lakhal & Khechine, 2016; Pagaling et al., 2022) أكدت على أن عامل الأداء المتوقع يؤثر بشكل إيجابي على النية لتقبل تقنية معينة واستخدامها. وقد خلصت دراسة الشهراني (٢٠١٩) إلى أن الأداء المتوقع كان مؤشراً ذا دلالة إحصائية على النية السلوكية لاستخدام تقنية الواتس آب في العملية التعليمية، ودراسة (Lawrence, 2016) التي أوضحت نتائجها أن النية السلوكية لاستخدام أجهزة iPad قد تأثرت بشكل كبير بالأداء المتوقع. وفي المقابل توصلت دراسة (Awwad & Al-Majali, 2015) في نتائجها إلى أن الأداء المتوقع لم يكن له تأثير إيجابي على النية السلوكية لاستخدام خدمات المكتبة الإلكترونية، ودراسة Zhang et al. (2020). التي أشارت نتائجها إلى أن الأداء المتوقع كان له تأثير إيجابي على النية السلوكية لاستخدام التعليم الإلكتروني، وتوصلت دراسة الفرائي والحجيلي (٢٠٢٠) في نتائجها إلى نية استخدام الذكاء الاصطناعي قد تأثر إيجابياً بالأداء المتوقع، الجهد المتوقع، التأثير الاجتماعي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن عامل الجهد المتوقع يأتي بعد الأداء المتوقع بالنسبة لتأثيره الإيجابي على الميل السلوكي للطلبة لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية، حيث يعدّ هذا العامل أحد العوامل الرئيسية التي يعتمد عليها في التنبؤ بسلوك الطلبة نحو قبول أو تبني التكنولوجيا، وقد تعزى النتيجة إلى اعتقاد عينة الدراسة بأن تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) ستكون سهلة الاستخدام، ولن يحتاجوا الكثير من الجهد والتعليمات حول استخدامها. وقد تعزى إلى أن الطلبة كانوا على درجة عالية من الثقة والمهارات في الأجهزة اللوحية (iPad). علاوة على ذلك، فإن انتشار الأجهزة اللوحية (iPad) بين الطلبة وهم يمثلون جيل Z والذين يتميزون بالبراعة الجيدة

في أمور التكنولوجيا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (٢٠١٩) التي اشارت نتائجها إلى أن الجهد المتوقع يؤثر بشكل إيجابي على النية السلوكية للطلبة لاستخدام تقنية الواتس آب في العملية التعليمية.

أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود تأثير إيجابي للتأثير الاجتماعي على النية السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية. وتعني هذه النتيجة أن قبول المعلمين والمعلمات والزملاء والزميلات والأصدقاء والأشخاص الذين يرون أنهم مهمون وموقفهم تجاه تقنية الأجهزة اللوحية (iPad)، سيؤثر على فكرة الطلبة حول هذه التقنية وسيحفزهم على قبولها وتبنيها أو عدم تبنيها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى أن التأثير الاجتماعي يؤثر بشكل إيجابي على نوايا الطلبة السلوكية لاستخدام تقنية الواتس آب، ودراسة (Fagan,2019) التي توصلت نتائجها إلى أن التأثير الاجتماعي لم يكن له تأثير كبير على النية السلوكية للاستخدام. وأخيراً توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر عامل مؤثر على نية السلوكية لاستخدام الأجهزة اللوحية (iPad) في العملية التعليمية هو الجهد المتوقع ثم يليه العامل الأداء المتوقع ثم يليه العامل التأثير الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفرائي والحجيلي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى نية استخدام الذكاء الاصطناعي قد تأثر إيجابياً بالأداء المتوقع، الجهد المتوقع، التأثير الاجتماعي، والتسهيلات المتاحة، وكان العامل الأكثر تأثيراً على نية الاستخدام هو الأداء المتوقع تلاه الجهد المتوقع تلاه التأثير الاجتماعي وأخيراً التسهيلات المتاحة، ودراسة الشهراني (٢٠١٩).

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن الوصول إلى عدد من التوصيات كما يلي:
- توظيف تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في مادة التربية الفنية للمراحل المختلفة، مع مراعاة مناسبتها للمتعلمين والمحتوى التعليمي.
 - العمل على تجهيز المؤسسات التعليمية بالمملكة في المراحل الأساسية أو الجامعية بتقنية الأجهزة اللوحية (iPad) على اختلاف أنواعها وملحقاتها الفنية التي تمكن المعلمين من التدريس مع ربطها بخدمات الإنترنت.

▪ إعادة النظر في تصميم مقررات التربية الفنية كنظرية ناجحة في ضوء توظيف الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية.

▪ تشجيع المعلمين والمعلميات بشكل عام ومعلمي التربية الفنية على استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) أثناء التدريس.

▪ إقامة الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمين والطلبة في جميع المراحل الدراسية نحو استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) والبرامج الفنية وطريقة تصميمها، وإعدادها، واستخدامها في التعليم.

▪ إعادة النظر في تصميم المناهج بشكل عام ومناهج التربية الفنية بشكل خاص لتوظيف الأجهزة اللوحية (iPad) والبرامج الفنية.

البحوث المقترحة:

▪ الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول أثر توظيف تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) في تحسين العملية التعليمية بشكل عام.

▪ الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول أثر استخدام تقنية الأجهزة اللوحية (iPad) وتأثيرها على متغيرات أخرى تتعلق ببنية التصميم لهذه التكنولوجيا في التدريس على التحصيل الأكاديمي عند كل من الجنسين الذكور والإناث.

▪ الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تطبيق نموذج قبول التكنولوجيا على متغيرات خارجية أخرى، قد تسهم في الكشف عن المزيد من العوامل التي تؤثر على قبول التكنولوجيا.

المراجع

المراجع العربية:

- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٨). التربية الفنية وطرق تدريسها، الطبعة الثالثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سراج، سوزان حسين. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الانترنت في ضوء النظرية التواصلية لتدريس الكيمياء باستراتيجيتي المحاكاة التفاعلية والمحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والمسئولية المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦٨ (٦٨)، ١٩٨٥، ١٨٨٩ -
- الشهراني، حامد علي مبارك. (٢٠١٩). العوامل المؤثرة على تقبل طلاب جامعة الملك خالد لاستخدام تطبيق الواتس آب في دعم العملية التعليمية في ضوء النظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا -UTAUT. المجلة التربوية لكلية التربية -جامعة سوهاج، ٦٤ (٦٤)، ٢١٨، ١٨٣ - <https://doi.org/10.1286/edusohag.2019.40763>
- الصيرفي، خلود بنت عباس بن عبدالصمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد في تعليم مقرر الحاسب الآلي لتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩ (٨)، ٥٩٥، ٦٢٨.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات علمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الغامدي، علي بن عوض علي. (٢٠١٩). توظيف الآيباد في التدريس لتلاميذ الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير التعليم: دراسة وصفية. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، ٦، ١٩٩، ٢١٩ -
- فاتنه، محمد صابر، قنبي. (٢٠١٩). تطوير نموذج مقترح لإدخال الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية التعليمية، مجلة العلوم التربوية، ٤٦ (٤٦)، ٣٧٧ - ٣٩٦.
- الفراني، لبنا أحمد، الحجيلي، سمر أحمد. (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (١٤)، ٢١٥ - ٢٥٢.
- مهدي، حسن ربحي، والحنوي، أشرف أكرم أحمد. (٢٠١٩). العوامل المؤثرة في قبول أعضاء هيئة التدريس للبوابة الإلكترونية واستخدامهم لها في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي: دراسة وفق نموذج UTAUT على جامعة الأقصى. المجلة التربوية: جامعة الكويت، ٣٣ (٣٣)، ١٣١ (٤)، ٢١٤، ١٩١ -

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Farani, L., & Al-Hujaili, S. A. (2020). Factors affecting the teacher's acceptance of the use of artificial intelligence in education in the light of the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic (, 4 (14) , 252-215).
- Al-Ghamdi, A. A. A. (2019). Employing the iPad in teaching primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the Kingdom's 2030 Vision for the development of Education: a descriptive study. The Arab Journal of Literature and Human Studies (in Arabic (, 6, 199-219.
- Al-Sayrafi, K. A. A. (2018). The effectiveness of using iPad applications in teaching the computer course to develop achievement and motivation for achievement among first-grade intermediate students. Journal of Scientific Research in Education (in Arabic (, 19, (8) , 595.
- Al-Shahrani, H A. M. (2019). Factors affecting the acceptance of King Khalid University students to use the WhatsApp application to support the educational process in light of the Unified Theory of Technology Acceptance -UTAUT. The Educational Journal of the Faculty of Education - Suhag University (in Arabic (, 64 (64) , 183.218- <https://doi.org/10.1286/edusohag.2019.40763>.
- Alhealah, M. M. (2008). Art education and its teaching methods, 3ed edition, (in Arabic (, Dar Al Maysara for publication and distribution, Amman, Jordan.
- Amer, T. A. (2015). E-learning and virtual education: contemporary global trends. (In Arabic (, Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.
- Fatneh, M. S. Q. (2019). Developing a proposed model for introducing the tablet computer into the educational learning process, Journal of Educational Sciences (in Arabic (, 46, (1) , 377-396.
- Mahdi, H. R., & Al-Hinnawi ,A. A. A. (2019). Factors affecting faculty members' acceptance of the electronic portal and their use in exchanging knowledge and university education: A study of the UTAUT model on Al-Aqsa University. Educational Journal: Kuwait University (in Arabic (, 33, (131) , 191-214.
- Siraj, S. H. (2019). The effectiveness of a program based on the use of tablets and the Internet in the light of the communicative theory of teaching chemistry with the two interactive simulation strategies and the stations. Digital science in developing digital teaching skills and professional responsibility for student teachers at the College of Education. The Educational Journal of the Faculty of Education in Suhag (in Arabic (, 68 (68) , 1889-1985.

المراجع الأجنبية:

- Al-Shahrani, H., & Walker, D. (2017). Validity, reliability, predictors, moderation: The UTAUT model revisited. *General Linear Model Journal*, 43 (2) , 23–34. <https://doi.org/10.31523/glmj.043002.003>
- Alhramelah, A. & Al-Shahrani, H. A. (2020). Saudi Graduate Student Acceptance of Blended Learning Courses Based Upon the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Australian Educational Computing*, 35 (1). Retrieved from <http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/227>
- Alshehri, A., Rutter, M. J., & Smith, S. (2019). An implementation of the UTAUT model for understanding students' perceptions of learning management system: A study within Institutions in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Technologies*, 17 (3) , 1-24.
- Alyahya, S.& Gall, J. E. (2012). iPads in education: a qualitative study of students' attitudes and experiences. Paper presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications.
- Apple launches iPad. Apple Newsroom. (2023, March 8). Retrieved March 18, 2023, from <https://www.apple.com/newsroom/2010/01/27Apple-Launches-iPad/>
- Awwad, M. S., & Al-Majali, S. M. (2015). Electronic Library Services acceptance and use. *The Electronic Library*, 33 (6) , 1100–1120. <https://doi.org/10.1108/el-03-2014-0057>
- Bennett, J., & McKain, D. (2018). The iPad. *Handbook of Research on Mobile Devices and Smart Gadgets in K-12 Education*, 194–224. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2706-0.ch013>
- Cardullo, V. M., & Clark, L. N. L. (2020). Exploring faculty and student iPad integration in Higher Education. *Mobile Devices in Education*, 752–772. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1757-4.ch044>
- Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions, and behavioral impacts. *International Journal of Man–Machine Studies*, 3 (38) , 475–487.
- Dhir, A., Gahwaji, N. M., & Nyman, G. (2013). The role of the iPad in the hands of the learner. *J. Univers. Comput. Sci.*, 19 (5) , 706-727.
- Domjanić Drozdek, S., Feher Turković, L., Mojsović Ćuić, A., & Digula, O. (2019). The role of the iPad tablet in Higher Education Science Teaching. *Pedagogical Research*, 5 (1). <https://doi.org/10.29333/pr/6339>
- Fagan, M. H. (2019). Factors influencing student acceptance of mobile learning in higher education. *Computers in the Schools*, 36 (2) , 105–121. <https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1603051>
- Fisher, B., Lucas, T., & Galstyan, A. (2013). The role of iPads in constructing collaborative learning spaces. *Technology, Knowledge, and Learning*, 18 (3) , 165–178. <https://doi.org/10.1007/s10758-013-9207-z>

- Hair, J., Sarstedt, M., Hopkins, L., & G. Kuppelwieser, V. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European Business Review*, 26 (2) , 106–121. <https://doi.org/10.1108/eb-10-2013-0128>
- Henderson, S., & Yeow, J. (2012). iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. 2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.1109/hicss.2012.390>
- Khechine, H., Lakhal, S., & Ndjambou, P. (2016). A meta-analysis of the UTAUT model: Eleven years later. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 33 (2) , 138-152.
- Laricchia, F. (2022). Topic: iPad. Statista. Retrieved March 17, 2023, from <https://www.statista.com/topics/877/ipad/>
- Lawrence, B. A. (2016). iPad acceptance by English learners in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 9 (12) , 34. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p34>
- Liu, H., Wang, L., & Koehler, M. J. (2019). Exploring the intention-behavior gap in the Technology Acceptance Model: A mixed-methods study in the context of foreign-language teaching in China. *British Journal of Educational Technology*, 50 (5) , 2536–2556. <https://doi.org/10.1111/bjet.12824>
- Mulet, J., van de Leemput, C., & Amadiou, F. (2019). A critical literature review of perceptions of tablets for learning in primary and Secondary Schools. *Educational Psychology Review*, 31 (3) , 631–662. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09478-0>
- Obilor, E. I., & Amadi, E. C. (2018). Test for significance of Pearson's correlation coefficient. *International Journal of Innovative Mathematics, Statistics & Energy Policies*, 6 (1) , 11-23.
- Pagaling, G. T., Espiritu, A. I., Dellosa, M. A. A., Leochico, C. F. D., & Pasco, P. M. D. (2022). The practice of teleneurology in the Philippines during the COVID-19 pandemic. *Neurological Sciences*, 43 (2) , 811–819. <https://doi.org/10.1007/s10072-021-05705-1>
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2017). Mobile educational applications for children: what educators and parents need to know? *International Journal of Mobile Learning and Organization*, 11 (3) , 256-277.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education*, 116, 139-160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.007>
- Radovan, M. & Kritl, N. (2017). Acceptance of Technology and its Impact on Teachers' Activities in Virtual Classroom: Integrating UTAUT and Col into a Combined Model. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16 (3) , 11-12. Retrieved from <https://www.tojet.net>.
- Salmerón, L., Delgado, P., Vargas, C., & Gil, L. (2021). Tablets for all? Testing the screen inferiority effect with upper primary school students. *Learning and Individual Differences*, 86, 101975.

- Sun, S.-L., Hwang, H.-G., Dutta, B., & Peng, M.-H. (2019). Exploring critical factors influencing nurses' intention to use tablet PC in patients' care using an integrated theoretical model. *Libyan Journal of Medicine*, 14 (1). <https://doi.org/10.1080/19932820.2019.1648963>
- The history of Apple iPhones. verizon. com. (Feb 14, 2023). Retrieved March 18, 2023, from <https://www.verizon.com/articles/Smartphones/milestones-in-history-of-apple-iphone/>
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G. and Davis, D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS, Quarterly*, 27 (3) , 425-478.
- Zhang, Z., Cao, T., Shu, J., & Liu, H. (2020). Identifying key factors affecting college students' adoption of the e-learning system in mandatory blended learning environments. *Interactive Learning Environments*, 4 (12) , 1-14.



**المرونة النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات
الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في
برامج الاستثمار الأمثل بجامعة شقراء**

**Psychological flexibility and its relationship
to academic self-efficacy among special
education teachers in optimal investment
programs at Shaqra University**

إعداد

د. محمد بن فهد بن فارح الدلبحي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بجامعة شقراء

Dr. Mohammed bin Fahd Farea Al-Dalbahi

Assistant Professor of Special Education

At Shaqra University

DOI:10.36046/2162-000-015-016

المستخلص

هدف هذا البحث هو إيجاد العلاقة بين المرونة النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برامج الاستثمار الأمل بجامعة شقراء، وطبق على مجتمع البحث المكونه من (٣٤) معلماً ومعلمة، وقد قام الباحث ببناء أداتي البحث المتمثلة بمقياسي المرونة النفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتوصل البحث إلى العديد من النتائج ومن أهمها: أن مستوى المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة جاء بدرجة عالية؛ حيث نلاحظ أنها توافرت بمتوسط (٣,٨٣) وانحراف معياري (٠,٧٣) وهي مستوى عال، وكذلك أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة جاء بدرجة عالية وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، حيث كانت المتوسطات (٣,٩) بانحراف معياري (١,٠٤) ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية (موجبة) دالة إحصائياً بين أبعاد المرونة النفسية وأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية؛ حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وكانت معدلات معاملات الارتباط (٠,٨٠)، وتوصل البحث إلى عدد من التوصيات من أهمها: إقامة البرامج والدورات التدريبية التي تساعد في تنمية المرونة النفسية، وتحفيز الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة، ومحاولة إيجاد بيئة تعلم محفزة بجوانبها الاجتماعية والنفسية، وتزويدهم بالاستقرار الوظيفي من خلال اعتماد مبدأ الإثراء الوظيفي (تنوع المهام والأنشطة) بما يمكنهم من التعامل مع مختلف الأطفال من ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، فاعلية الذاتية الأكاديمية، معلمي التربية الخاصة، برامج

الاستثمار الأمل.

Abstract

The aim of this research is to search for the relationship between psychological resilience and effectiveness, and the researcher has built the research, which is represented by the two measures of resilience and academic self-efficacy, and the research to the results from a height; At a high level, and the level of academic self-efficacy among special education teachers, which is high or excessive at the level of (0.05). Means (3.9) with a standard deviation (1.04) , as well as the presence of a statistically significant (positive) correlation between the dimensions of psychological resilience and the dimensions of academic self-efficacy; Where the correlation coefficients were high and statistically significant at the level (0.05) , and the correlation coefficient rates were (0.80) , and he reached a number of recommendations, the most important of which are: Establishing programs and training courses that help in developing psychological resilience and stimulating academic self-efficacy among special education teachers. And try to create a stimulating learning environment with its social and psychological aspects, and provide them with job stability by adopting the principle of job enrichment (diversity of tasks and activities) so that they can deal with different children with disabilities.

Keywords: academic self-efficacy, special education teacher, optimal investment program.

المقدمة

تعدُّ المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات التنظيمية الفعالة في بناء وإعداد الفرد ليكون عنصراً فاعلاً في بناء ونهضة المجتمع، ويؤدي المعلم دوراً أساسياً في هذا البناء، ولا بد أن يُنظر إلى معلم التربية الخاصة نظرة خاصة ويعطى قدراً كبيراً من الأهمية؛ فالشخص ذو الإعاقة هو حالة خاصة تتطلب نوعاً خاصاً من الخدمة والتعليم والتدريب والدعم، وقد يؤدي انخفاض قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة وتنوع مشاكلهم وشدتها في بعض الأحيان مع العديد من العاملين معهم إلى إحساسهم بالإحباط، وضعف الشعور بالإنجاز أو النجاح (El-Smairy, A. 2021,3).

ويمكن أن يكون العمل مع الأطفال من ذوي الإعاقة لتحقيق التنمية التعليمية المثلى من التجارب المتعبة مهيناً؛ لأن العمل بطبيعته شاق عاطفياً وجسدياً لأن هؤلاء الأطفال المصابين غالباً ما يعانون من إعاقات نفسية وطبية مرتبطة بالسلوكيات الصعبة، وتشير العديد من الدراسات إلى أن السلوكيات الصعبة هي من بين أكثر مصادر التوتر والاستنزاف شيوعاً بين المعلمين (Olagunju, A. Et All.,2020:78)، ولعل العاملين مع ذوي الإعاقة يرون أنهم في مقدمة المهن المرشحة لزيادة الضغوط النفسية وخلق مشاعر الإحباط، وهذا لما تتطلبه طبيعة هذه المهنة من التعامل مع فئات مختلفة من الإعاقات التي تتطلب نمطاً خاصاً من الخدمة والتدريب والمساندة فضلاً عن العديد من الضغوط المتعلقة بالعمل (خليل وصباح الشمالي، ٢٠٢٠، ١٩٠)، (الخالدي، ٢٠٢٣، ٢٧٩).

ولأن المعلمين الذي لا يستطيعون التعامل مع هذه الضغوط يفقدون اهتمامهم بكل الأمور ويصبحون أقل اهتماماً بمن حولهم، واحتياجهم الاجتماعية والانفعالية (كلش، ٢٠١٩، ١٢٢)؛ ومن أجل ذلك لا بد من إعدادهم إعداداً جيداً حتى يمتلكوا المهارات التي تؤهلهم لكي يكونوا معلمين قادرين على التعامل والتواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة، ولا بد من التركيز على جودة الحياة المدرسية التي تزيد من شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته والإقبال عليها بحماس، وبناء شبكة من العلاقات الإيجابية مع المحيطين به؛ وترتبط رفاة وجودة التدريس في الفصول الدراسية ارتباطاً وثيقاً بمشاعر الانتماء، والدعم والمعنى والتحفيز للوظيفة وكفاءة الأفراد لصناعة احتياجات التعليم الخاص، وغالباً ما يواجه المعلمون المهمة الصعبة المتمثلة في تلبية الاحتياجات

الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للمتعلمين المتنوعين في فصولهم الدراسية وهي مهمة ذات صعوبة أكبر، (Olagunju, A. Et All.,2020:75).

وهذا ما تؤكد عليه العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة (Gökler, R; Gürgan,) (U; Tastan, N, 2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة قوية بين جودة الحياة المدرسية والسعادة النفسية، (جنيدي، ٢٠٢٠، ١٧٤)، كما أكدت الدراسات التي تناولت الاتجاهات وجود عبء وضيق كبيرين مع ساعات العمل اليومية الأطول والراتب الشهري الأقل (Olagunju,) (A. Et All.,2020:78).

وربما يأتي العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة في طليعة المهن التي يمكن أن تخلق مشاعر الإحباط بين العمال، بالنظر إلى متطلبات هذه المهن مع متطلبات فئات مختلفة من الأشخاص الاستثنائيين، الذين يعانون من الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية أو الإعاقات المتعددة (Madaliyeva& Niyazova,2022:178).

وحتى يتخلص العاملين في مجال ذوي الاعاقة من الضغوط النفسية ينبغي عليهم القدرة على التكيف الفعال الذي يشمل كل من الأفكار والأفعال والمرونة النفسية، ولذا نجد أن معلمي التربية الخاصة في أمس الحاجة إلى المرونة النفسية التي تمكنهم من مواجهة الضغوط المهنية الواقعة عليهم نتيجة عملهم في هذا المجال، حتى لا يهربوا من عملهم والقيام بواجباتهم التي تقتضيها طبيعة المهنة (عبد الحافظ، ٢٠٢١، ٢٢٦)، وهذا ما أكدته دراسة (Nikolaou Et All.,2021:130) من أن التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة أعلى من التحديات التي تواجه المعلمين العاديين في التعليم العام، فهم يواجهون تحديات متعددة ويميلون إلى ترك عملهم أكثر من معلمي التعليم العام بسبب ضغوط العمل وتأثيرها على علاقاتهم الأسرية وأوضاعهم المهنية التي تكون فوق احتمالهم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة بأن المعلمين يمكن أن يتعرضوا للإجهاد المرتبط بالعمل، والمشاعر السلبية وعدم الارتياح (كالغضب، أو القلق، أو التوتر، أو الإحباط، أو الإهمال) الناتجة عن جوانب عملهم التدريسي وتصوراتهم بأن متطلبات الوظيفة تشكل تحدياً يهدد حياتهم وأمنهم النفسي، وأن المعلمين الذين يعملون مع أطفال مميزين قد يكونوا عرضة للإجهاد الشديد والاعتراب المهني، ولذلك فإن القدرة على إدارة الإجهاد المرتبط بالعمل والحفاظ

على موقف إيجابي لضمان الرفاه المهني هي خصائص مميزة مشتركة لمعلمي التعليم الخاص الناجحين (Olagunju, A. Et All.,2020:74).

لذا يحتاج معلم التربية الخاصة إلى المرونة النفسية ليكون قادراً على مواجهة الضغوط والتكيف والتوافق النفسي؛ فالمعلمون هم المسؤولون عن خلق المرونة النفسية لدى التلاميذ من خلال بناء علاقات طيبة بينهم وبين زملائهم؛ ولذلك ينبغي إعداد معلمين متخصصين يمتلكون كفايات العمل والتدريس لذوي الاعاقة في المراحل العمرية المختلفة؛ بالإضافة إلى إكسابهم المرونة النفسية لمساعدتهم على تحمل الضغوط المهنية الواقعة عليهم والتعامل بإيجابية في مواجهة مشكلاتهم المختلفة، وتنعكس هذه المرونة على طلابهم من خلال بناء علاقات طيبة معهم قائمة على التمكين النفسي وتحسين جودة الحياة لدى هؤلاء المتعلمين (خرنوب، ٢٠٢١، ٢٢٦).

وينظر إلى المرونة بأنها بنية ديناميكية متعددة الأبعاد تشير إلى قدرة الأنظمة الشخصية على التعامل بنجاح مع المواقف المعاكسة أو التعافي منها؛ وهي مرتبطة بالنمو الإيجابي والتغلب على التحديات، لذلك فهي تنطوي على التكيف الإيجابي للشخص، على الرغم من المواقف الصعبة الماضية أو اليومية، (Flores-Buils, R. Et All.,2022:2)، (رزيج، ٢٠٢١، ٥٣٠). وتزداد الحاجة إلى الاهتمام بشكل أفضل بالمرونة النفسية للمعلمين الذين يعملون مع الأطفال من ذوي الإعاقة والتي يمكن أن تشمل الدعم النفسي والاجتماعي، (Olagunju, A. Et All.,2020:77)، وتؤكد دراسة (Ariatabar,2022:611) على أهمية التدريب على المرونة النفسية بحيث يتضمن المكونات المعرفية والاجتماعية بما لها من تأثير على التحصيل الأكاديمي.

وتعد المرونة النفسية من القضايا المهمة في إبقاء الفرد قوياً ضد التجارب السلبية التي يمر بها؛ وتعد من السمات الشخصية المهمة التي تمكن الأفراد من التغلب على الصعوبات المختلفة في حياتهم، ووفقاً لآراء بعض الباحثين بأنها ليست سمة شخصية ولكنها تطور ديناميكي يتعلق بالحفاظ على التكيف الإيجابي للفرد في ظل ظروف تحدد حياته، وقد أظهرت نتائج دراسة بروسكيللي وآخرين (٢٠١٨) في دراستهم على معلمي المدارس المتوسطة أن المعلمين الذين يتمتعون بالمرونة النفسية بشكل خاص يتمتعون بفاعلية ذات عالية، واحترام الذات، وهم أكثر نشاطاً في العلاقات الاجتماعية، كما وجدوا أن المرونة ترتبط بالرفاه المهني للمعلمين، (Ulukan& Ulukan,2021:335).

وتوصف المرونة بأنها ظاهرة تنموية لدى الأفراد الذين عانوا أو كانوا يعانون من ضغوط أو محن شديدة ولكنهم لم يتضرروا من الوضع السلبي، أو حتى أصبحوا أقوى على الرغم من تجاربهم المؤلمة على نحو متزايد، (Zhang, M. Et All.,2020:539).

وأكدت منظمة الصحة العالمية على ضرورة تعزيز تنمية المرونة النفسية كأحد الموارد النفسية المهمة المضادة للمحن والإجهاد، (الهنداوي وآخرون، ٢٠٢٠، ١٧٤٠)، فضلاً عن أن المرونة ستفسح المجال لقدرات معلمي التربية الخاصة على مواصلة التدريس بكل كفاءة وهمة واقتدار، وتمكنهم من التعامل مع مختلف إعاقات الطلاب التي يقومون بتدريسها، (Nikolaou Et (All.,2021:130).

وتؤدي بعض المتغيرات الشخصية كالفاعلية الذاتية أدواراً مهمة في قدرة الأفراد على التعامل مع مختلف المتغيرات النفسية والسلوكية والبيئية، ويعد مفهوم الفاعلية الذاتية التي قدمه باندورا (Pandora) في العام 1977م من المفاهيم الأساسية في النظرية الاجتماعية المعرفية والذي يؤكد على أن معتقدات الفرد حول فاعليته الذاتية تؤثر بشكل كبير على أنماطه السلوكية وقراراته، والجهد الذي يبذله وتحمله للضغوط النفسية، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف الموضوعية، فضلاً عن أنها من المعتقدات الأساسية في عمليات اتخاذ القرارات، ويؤكد أنه ما لم يكن الفرد قادراً على الإيمان بقدرته على تبني أنماط سلوكية للوصول لأهدافه الموضوعية فإنه لا يمتلك المستوى الكافي من الدافعية الذاتية ويكون غير قادر على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعد جزءاً أساسياً في الحياة اليومية (Cankaya, 2018:14).

وتؤدي معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواءً المباشرة أو غير المباشرة؛ في تحديد المسار الذي يتبعها كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية من خلال إقناع الفرد بفاعليته وثقته بإمكاناته التي يمتلكها ويتطلبها الموقف (عاشور، ٢٠٢١، ١٥٤)، (تماني، ٢٠٢١، ٧٠).

وقد أكدت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية أهمية المرونة النفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية للمعلمين في مجال التربية الخاصة، ومنها: دراسة (Akbar Z. & Mauna, 2020) التي بينت العوامل المؤثرة على مرونة المعلم، ودراسة (Galazka,A.& Jarosz,J. 2019) التي أوضحت

أثر تدريب المعلمين على المرونة النفسية، ودراسة (Lo, B. L. K. 2014) التي تناولت الإجهاد والإرهاق ومرونة المعلمين الذين يعانون من تحديات سلوكية عاطفية على الطلاب، ودراسة (Lombardo-Graves, M. M, 2017) التي اهتمت في بناء المرونة وتقديم مقياس فعالية المعلم الخاص قبل الخدمة، وتناولت دراسة (Abuakibash,S. Et All.,2017) المرونة النفسية والاحتياجات الأساسية، ودراسة (Ulukan ,H.& Ulukan ,M. 2020) التي بينت العلاقة الإيجابية بين مستويات المرونة النفسية والصبر والسعادة لدى المعلمين، ودراسة (Olagunju, A. Et All.,2020) التي تناولت المرونة النفسية والاجتماعية لدى المعلمين النيجيريين في مدارس التربية الخاصة، والتي أكدت أن المرونة النفسية للمعلمين تحقق الأهداف المدرسية والمرونة الشخصية والمهنية؛ لأنها تعزز الدافع الجوهري على الرغم من وجود الصعوبات، فضلاً عن تحقيقها للفاعلية الذاتية الأكاديمية، (Flores-Buils, R. Et All.,2022)، وقد أكدت دراسة مزارى (٢٠٢٢) على أهمية المرونة النفسية وعلاقتها بتنمية الكفاءة الذاتية، ودراسة أبو السعود (٢٠٢١)، ودراسة مليكة (٢٠١٩) التي أكدت فيها علاقة المرونة النفسية الإيجابية في مواجهة الضغوط المختلفة، في حين تناولت دراسات أخرى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة من متغيرات مختلفة. ومنها: دراسة (Ani, C. Et All.,2021) التي بينت نتائجها أثر التدريب والتحليل السلوكي على فاعلية الذات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة في ولاية أوسون جنوب غرب نيجيريا، وأوضحت دراسة (Lekhu2&Matoti,2019) العلاقة بين الاجهاد الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية لمعلمي السنة الأولى قبل الخدمة، ودراسة (Kazanopoulos, S. Et All.,2022) ودراسة (Dimitrios, S. Et All.,2020) التي أكدت أهمية الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم الخاص والعام في تنفيذ التعليم الشامل في التعليم الثانوي اليوناني، ودراسة (Ebrahimi, R., & Bafrooei, K. 2022) التي بينت أثر الدور الوسيط للمرونة النفسية على البحوث الإبداعية والفاعلية الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، ودراسة (Mastrothanas, K) Et All.,2021 التي تناولت معتقدات معلمي التربية الخاصة حول الفاعلية الذاتية، وقد أكدت دراسة (Fu, W. Et All.,2019) تأثير الإرهاق الوظيفي على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في غرب الصين، ودراسة (Yulianti, P. Et All.,2018) أوضحت تأثير الإرهاق والرضا الوظيفي على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة، بينما حددت دراسة (Nuri, C., Et All.,2018)

الفاعلية الذاتية وحالات الإرهاق لمعلمي التربية الخاصة، كما أكدت دراسة (Xu, N. Et Ail.,2021) تأثير المرونة النفسية على الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة الصينيين.

مشكلة البحث:

استناداً إلى ما تمت الإشارة إليه من تأثير المرونة النفسية على العديد من المتغيرات الأخرى ومنها فاعلية الذات الأكاديمية وإسهامها في الصحة النفسية والتوافق النفسي، وتأكيد العديد من الدراسات النفسية على أهمية المرونة النفسية في تنمية الذات وفعاليتها لدى شرائح عمرية مختلفة من بينها الطلبة إلا أن الاهتمام بهذه المتغيرات على المستوى العربي ما زال قليلاً، وهناك ندرة في الدراسات والبحوث المحلية التي تناولت العلاقة بين المرونة النفسية وفاعلية الذات وبرامج الاستثمار الأمتل -على حد علم الباحث-. ونتيجة لما تم ذكره سابقاً والذي أيدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث ونتيجة لإحساس الباحث بالمشكلة من خلال خبرته ومعرفته بأهمية البرامج الإرشادية في تحسين المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة؛ ومن خلال قيام الباحث بالتدريس في برامج الاستثمار الأمتل بكلية التربية في الدوادمي للعام الجامعي ١٤٤٤هـ؛ تتمثل مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي: "ما علاقة المرونة النفسية بفاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برنامج الاستثمار الأمتل في جامعة شقراء"، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما مستوى المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة في برنامج الاستثمار الأمتل على مقياس المرونة النفسية؟
- ٢- ما مستوى فاعلية الذات الأكاديمية في برنامج الاستثمار الأمتل لدى معلمي التربية الخاصة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية؟
- ٣- ما العلاقة بين المرونة النفسية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برامج الاستثمار الأمتل بجامعة شقراء

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى تأثير المرونة النفسية على فعالية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برنامج الاستثمار الأمتل في جامعة شقراء.

أهمية البحث:

تكمن أهميته النظرية والتطبيقية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تستمد أهميته النظرية بأنه قد:

- يسهم في مساعدة معلمي التربية الخاصة، والعاملين في المجال التعليمي على المستويين الحكومي والخاص، من خلال تزويدهم ببعض الطرق التي تساعد في تقليل الإرهاق الوظيفي المهني، من خلال التأكيد على دور المرونة النفسية كمتغير إيجابي يساعد في تعزيز الفاعلية الذاتية.

- يُقدم استراتيجيات تقويمية لتحليل نتائج نشاطات المتعلم وعلاقته بأبعاد الذات الأكاديمية المختلفة.

- يُسهم في تقديم مقترحات وتوصيات تساعد في تطوير وتنمية الجوانب النفسية والمعرفية والاجتماعية لمعلمي التربية الخاصة في برامج الاستثمار الأمثل.

- يسهم في توجيه المهتمين والباحثين نحو تصميم برامج استشارية لتحسين المرونة النفسية لمعلمي التربية الخاصة؛ بهدف رفع الفاعلية الذاتية الأكاديمية، والحد من الإرهاق المهني لتحسين مستوى التعليم للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

- يزيد من الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة لمساعدتهم على مواجهة الضغوط المهنية من خلال تقديم إستراتيجيات وبرامج تحسن من المرونة النفسية لديهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن أهميته التطبيقية في الآتي:

- يساعد في بناء وتقنين مقاييس خاصة بالمرونة النفسية وفاعلية الذات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة في برامج الاستثمار وإمكانية تطبيقها في برامج أخرى.

- يُسهم في بناء برامج إرشادية داعمة للمتعثرين دراسياً استناداً لأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية.

- يفيد المعلمين والمعلمات بمعرفة كيفية تطبيق أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية في العملية التدريسية من خلال توفير مؤشرات يمكن أن تساعدهم في تحسين أدائهم التدريسي.
- يُسهم في تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تنمية بعض المتغيرات البحثية، ومنها: (المرونة النفسية - الفاعلية الذاتية الأكاديمية).
- يُسهم في إنتاج محتوى داعم للفاعلية الذاتية الأكاديمية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: العلاقة بين المرونة النفسية وفعالية الذات الأكاديمية في برنامج الاستثمار الأمتل.

الحدود المكانية: جامعة شقراء.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٢م.

الحدود البشرية: جميع معلمي التربية الخاصة الملتحقين ببرامج الاستثمار الأمتل بجامعة شقراء.

مصطلحات البحث:

المرونة النفسية Psychological Resilience:

عرفتها جميعة علم النفس الأمريكية (Association Psychological American 2020,APA) نقلاً عن (اليوبي وآخرين، ٢٠٢١، ٣١٨) بأنه: "عملية التكيف الجيدة في مواجهة الشدائد والصدمات والتهديدات ومصادر الضغوط الأسرية، أو مشكلات العلاقات مع الآخرين والمشكلات الصحية الخطيرة، وضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، والتخلص من الضغوط الصعبة ومواصلة الحياة بفعالية".

ويعرفها (Curtin Et Al,2016) نقلاً عن (عبد الحافظ، ٢٠٢١، ٢٣٢) بأنها: "قدرة الفرد واستعداده للتكيف والتعامل مع الضغوط المتغيرة، والتي تنعكس على استجابته المتنوعة والمختلفة لهذه الظروف والمواقف".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: تحقيق معلم التربية الخاصة درجة على مقياس المرونة النفسية الذي صممه وطبقه في هذا البحث.

فعالية الذات الأكاديمية (ASE) Academic Self-Efficacy:

عرفها الحربي (٢٠٠٦) نقلاً عن (البرماتي، ٢٠٢٢، ١٧٢) بأنها: "استبصار الفرد بإمكاناته حيث يفعل ويسلك في حدود هذه الإمكانيات، وهي أهم محددات التعلم حيث تؤثر بنهج التعلم وعمليات الدافعية التي تشكل مجموعة أحكام تتصل ليس فقط بما ينجزه الفرد وإنما بما يستطيع إنجازه".

ويعرفها (Bandura, 1986) نقلاً عن (الخروصي وربيح، ٢٠٢٢، ٢٢٧١) بأنها: "معتقدات الطلبة حول مدى قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية المتعلقة بالمادة الدراسية، وتؤثر تلك المعتقدات على اختيارات الطلبة لمهام وأنشطة التقييم المطلوب لإنجازها، والجهد الذي يبذلونه لإنجازها، ومدة استمرارهم ومثابرتهم في إنجاز المهام الصعبة".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: قدرة الفرد الشخصية على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة والحكم على ما يستطيع إنجازه من خلال أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها ويبدل الجهد والمثابرة لإنجازها.

برامج الاستثمار الأمثل Optimal investment programs:

يعرف بأنه: برنامج أطلقته وزارة التعليم في جميع إدارات التعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات، وتطوير قدراتهم في تخصصات جديدة، واستثمارها في تحسين مخرجات التعليم، من خلال تنفيذ برامج تطويريه معتمدة من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني ووزارة الموارد البشرية، ولا تتطلب تلك البرامج أية التزامات مالية، وستنفذ في الفترة المسائية بنظام التعليم المدمج، وتستهدف وزارة التعليم في هذا المشروع معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، الذي تنطبق عليهم الشروط والضوابط المخصصة لذلك.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: تطوير المعلمين والمعلمات في جميع مراحل التعليم العام، وإتاحة الفرصة لهم للتدريس في تخصصات أخرى ضمن مشروع تطوير الكوادر الأكاديمية؛ لرفع جودة المخرجات التعليمية.

الدراسات السابقة

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين: دراسات تتعلق بالمرونة النفسية، ودراسات تتعلق بفاعلية الذات الأكاديمية، وفيما يلي يتم عرض بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

المحور الأول: المرونة النفسية:

دراسة (Ahmad&Ulay,2018): هدفت إلى التنبؤ بالقيمة الإضافية لتعزيز فعالية المعلمين من منظور عوامل مرونتهم، وذلك من خلال تحديد العلاقة بين عوامل المرونة وفعالية التدريس الشخصية والعامة بين معلمي التعليم الخاص. ويشمل عامل المرونة كلا من العوامل الخارجية والنفسية، وتكونت العينة من (١٩٤) معلماً للتعليم في الجامعات الحكومية الماليزية، وأظهرت النتائج مستويات عالية من الثقة في فعالية التدريس الشخصية في حين وجود مستويات منخفضة أو معتدلة من الثقة في فعالية التدريس العامة، وأظهرت عوامل المرونة النفسية مستوى معتدلاً أو مرتفعاً، وأن عوامل المرونة لها علاقة إيجابية وهامة بفاعلية التدريس.

دراسة حمودة وصباح عايش (٢٠١٨): هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية والأداء الوظيفي لدى المعلمين في المؤسسات التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) معلماً ومعلمة من العاملين في المؤسسات التربوية بمراحل (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بولاية بسكرة بالجزائر، واستخدم الباحث مقياس المرونة (HER) من إعداد (Brien. Et Al,2008)، ومقياس الأداء الوظيفي من إعداد محمد البلوي (٢٠٠٨)، وتوصلت الدراسة إلى: وجود مستوى مرتفع في كل من المرونة النفسية والأداء الوظيفي لدى المعلمين في المؤسسات التربوية، ووجود أثر لمتغير المرونة النفسية على الأداء الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود فروق في مستوى المرونة النفسية والأداء الوظيفي لدى المتعلمين تبعاً لمتغير الجنس والخبرة المهنية.

دراسة أبو رباح (٢٠٢٠): هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات المهنية وكلّ من: المرونة النفسية وضبط الذات، لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتحديد الفروق بينهم في كلّ منها، وتحديد إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات المهنية من خلال المرونة النفسية وضبط الذات، وشملت عينة الدراسة (٦٨) معلماً و (٤٥) معلمة في ثلاث مدارس بمحافظة القاهرة والفيوم وبني سويف، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين فاعلية الذات المهنية وكلّ من: المرونة النفسية وضبط الذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في فاعلية الذات المهنية العامة والمرونة النفسية، ووجود فرق دال إحصائياً في ضبط الذات لصالح المعلمين، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات المهنية من خلال المرونة النفسية وضبط الذات، لدى العينة الدراسة.

دراسة جنيدي (٢٠٢٠): هدفت إلى معرفة مدى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيجابي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) معلماً من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بمحافظة البحيرة، واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة والمرونة النفسية والسلوك الإيجابي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المدرسية والمرونة النفسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وبين جودة الحياة المدرسية والسلوك الإيجابي لديهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الذكور والإناث في جودة الحياة المدرسية لصالح الإناث.

دراسة معاينة ومحمد (٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى المرونة النفسية وخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الخريجين في الجامعات الأردنية الخاصة، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً وطالبة متوقع تخرجهم من جامعتي جرش الأهلية وجامعة جدارا من الكليات العلمية والإنسانية، واستخدم الباحثان مقياس المرونة النفسية وكذلك مقياس قلق المستقبل المهني، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي من خلال ارتفاع مستوى المرونة النفسية وانخفاض مستوى قلق المستقبل المهني، ووجود فروق تعزى إلى أثر كلّ من الجنس والكلية والتفاعل بينهما.

دراسة عبد الحافظ (٢٠٢٠): هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي وبيان فعاليته في تحسين المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت العينة من (١٦) معلمة، واستخدمت الباحثة

مقياس المرونة النفسية لمعلمي التربية الخاصة وبرنامجاً إرشادياً لتحسين المرونة النفسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين المرونة النفسية لدى معلمات التربية الخاصة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة الهنداوي (٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على المرونة النفسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى طلاب جامعة عرعر، وتكونت العينة من (١٢٠) طالباً من طلاب الجامعة بمنطقة عرعر، واستخدمت الباحثة مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس المرونة النفسية من إعداد (قنصوة، ٢٠١٣)، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التفاعل الاجتماعي وبين درجة المرونة النفسية.

دراسة (Nikolaou Et All,2021): هدفت إلى تعزيز المرونة النفسية من وجهة نظر معلمي ما قبل المدرسة من خلال استكشاف وجهات النظر حول العوامل الفردية والأسرية والمدرسية التي تعد معززة للمرونة النفسية، وتكونت العينة من (١٥٦) معلماً مرحلته ما قبل المدرسة، وأظهرت الدراسة أن العوامل الفردية والأسرية والمدرسية عوامل معززة للمرونة النفسية للمعلمين.

دراسة (Ulukan& Ulukan,2021): هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والصبر ومستويات السعادة لدى معلمي التربية البدنية، وتكونت العينة من (٣٣٦) معلماً في التربية البدنية في المرحلة الثانوية التابعة لوزارة التعليم الوطني في منطقة بحر ايجه، وتم الحصول على البيانات باستخدام مقياس المرونة النفسية ومقياس الصبر واستبيان أكسفورد للسعادة، ومن أبرز نتائجها أن مستويات المرونة النفسية والصبر والسعادة كانت مستويات متوسطة وفقاً لمتوسط الدرجات التي حصل عليها معلمو التربية البدنية من المقاييس، ووجد أن هناك علاقة إيجابية معتدلة بين المرونة النفسية لمعلمي التربية البدنية والصبر ومستويات السعادة والمرونة النفسية.

دراسة (Ani, C. Et All,2021): هدفت إلى التعرف على المرونة النفسية والاجتماعية للمعلمين النيجيريين في مدارس التربية الخاصة، وتكونت العينة من (٦٨) معلماً في مدارس التربية الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن حوالي أربعة من كل عشرة معلمين يعانون من ضائقة نفسية، وكان العبء الكبير سائداً بنسبة (٥١,٥٪) ويرتبط العبء المتصور بشكل كبير بشعور المعلمين

بالضيق النفسي والقلق/الاكتئاب والخلل الاجتماعي ($r_s = .3$)، في حين أن العبء المتزايد يتنبأ بالضيق النفسي، إلا أن الخبرة التعليمية الأطول كانت واقية من الضيق.

دراسة الشبيحي (٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينه من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمدينة جدة، وتكونت العينة من (٤٠٢) معلمة، وطبق عليهم مقياس المرونة النفسية ومقياس التوافق المهني من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية بالتوافق المهني لدى المعلمات بنسبة (٣٠%).

دراسة شاليش (٢٠٢٢): هدفت إلى التعرف على المرونة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية على عينة من معلمي ريف جبلة، وتكونت العينة من (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي في مدارس ريف جبلة بسوريا، واستخدمت الباحثة استبانة المرونة النفسية، وأوضحت النتائج أن (٦٠٪) من أفراد العينة يملكون مستوى متوسط من المرونة النفسية، وأن (٢٩٪) منهم يملكون مستوى مرتفعاً، وأن (١١٪) يملكون مستوى منخفض، ولم يختلف باختلاف الجنس أو الحالة الاجتماعية أو العمر لكنه اختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة إذ إن المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أكثر يتمتعون بمرونة نفسية أعلى.

دراسة (Flores-Buils, R. Et All.,2022): هدفت لقياس المرونة لدى معلمي الطفولة المبكرة والابتدائي والخاص من خلال تحليل الخصائص النفسية على مقياس المرونة المكون من (١٠) عناصر لكونور وديفيدسون (CD-RISC 10)، وتكونت العينة من (٢٩٠) معلماً من (١٣) مدرسة في إسبانيا، وبينت النتائج أهمية استخدام المقياس لتقييم المرونة لدى معلمي تعليم الطفولة المبكرة والابتدائي والخاص، فضلاً عن أنه لم يتم العثور على اختلافات كبيرة في مستوى مرونة المعلمين، مع مراعاة المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية المختلفة المقاسة (بأحجام تأثير معتدلة).

دراسة (Madaliyeva& Niyazova,2022): هدفت إلى التعرف على المرونة وأثرها على الرفاه النفسي وتحليل تنبؤات الرفاه النفسي، وشملت الدراسة عينة مكونة من (١٥٠) شخصاً من مختلف الأعمار، وتضمنت منهجية الدراسة تحديد معايير الرفاه النفسي استناداً إلى تحليل الأدبيات النفسية والتربوية والدراسات النظرية والعلمية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه ينبغي اعتبار

المرونة آلية لتحقيق الرفاه النفسي، وأن المرونة هي صميم الدافع للتعامل مع الاجتهاد ورعاية صحة الفرد وتحفيز النمو الشخصي والاندماج في التفاعلات مع المجتمع.

المحور الثاني: فاعلية الذات الأكاديمية:

دراسة الشرع (٢٠١٩): هدفت إلى الكشف عن الفاعلية الذاتية والقدرة على حل المشكلات الطلابية لدى معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدارس تربية اللواء الرمثا بالأردن، وتكونت العينة من (٨٢) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس القدرة على حل المشكلات الطلابية من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي مادة الرياضيات يقع ضمن المستوى المرتفع وأن مستوى القدرة على حل المشكلات الطلابية بشكل عام لدى معلمي مادة الرياضيات يقع ضمن المستوى المرتفع.

دراسة فقيهي (٢٠١٩): هدفت إلى التعرف على التصورات ومستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين نحو التكامل بين العلوم والرياضيات، والكشف عن أثر كل من الجنس والتخصص وسنوات الخبرة، وتكونت العينة من (٢٧٠) من معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات في منطقتي نجران وجازان، واستخدم الباحث استبانة من إعداده، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين نحو تنفيذ أنشطة الربط والتكامل بين العلوم والرياضيات في عملية التدريس جاءت منخفضة.

دراسة (Lekhu2&Matoti,2019): هدفت إلى قياس العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتبطة بمعلمي ما قبل الخدمة في السنة الأولى في جامعة واحدة في جنوب أفريقيا، وتكونت العينة (٩٦) معلماً، وتم استخدام استبيان يتكون من مقياسين فرعيين يقيسان الإجهاد الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لجمع البيانات الكمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط إلى منخفض من الإجهاد الأكاديمي، ومستوى معتدل إلى مرتفع في الفاعلية الذاتية الأكاديمية المتصورة، والارتباط السلبي بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والإجهاد الأكاديمي، وأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تؤدي دوراً ضئيلاً في التعامل مع الإجهاد الأكاديمي.

دراسة (Ahmadi,2020): هدفت إلى التعرف على تقدير الذات الأكاديمية والفاعلية الذاتية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي "تحليل المسار"، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالباً من طلاب المدارس الثانوية في أرمينيا، وأظهرت نتائج تحليل المسار أن جميع عناصر تقدير الذات الأكاديمية باستثناء النجاح/الفشل كانت مرتبطة بشكل مباشرة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب، فضلاً عن أن جميع عناصر تقدير الذات الأكاديمية باستثناء النجاح/الفشل كانت مرتبطة بشكل غير مباشر بالتحصيل الدراسي من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب.

دراسة الشوريجي (٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات في ظل جائحة كورونا في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت العينة من (٣٦٤) من طلبة جامعات فلسطينية، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد كلاب (٢٠١٩) ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني من إعداد الشريف (٢٠١٦)، وتوصلت الدراسة إلى أن: فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد العينة كان متوسطاً بشكل عام، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس والجامعة.

دراسة الزهراني (٢٠٢٠): هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وتكونت العينة من (٦٢٧) طالباً وطالبة بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية من إعداده ومقياس عادات العقل من إعداد (البرضان ورسمي، ٢٠١٣)، وأظهرت النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس وإسهام كلاً من الفاعلية الذاتية الأكاديمية والعادات العقلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

دراسة أبو هدره وأماني (٢٠٢١): هدفت إلى الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجيل التابعة لجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل أثناء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وتكونت العينة من (٢٩٧) طالبة، واستخدمت الباحثتان مقياساً للفاعلية الذاتية الأكاديمية من إعدادهما بعد الاطلاع على مقياس

الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الدافعية نحو التعلم عند الطالبات، وارتفاع مستوى المهارات الأساسية وارتفاع مستوى التفاعل مع الأستاذ والزملاء وأن التعليم عن بعد لم يؤثر على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصصات العلمية.

دراسة الخروصي وربيع (٢٠٢٢): هدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بأنماط التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية، وتكونت العينة من (٣٤٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة السلطان قابوس، واستخدم الباحث استبانة تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني، ومقياس معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومقياس أنماط التعلم المفضلة: وأظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية الأكاديمية فضلاً عن أثر وسيط للفاعلية الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين بعض أنماط التعلم المفضلة.

دراسة الدميني وأمل (٢٠٢٢): هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة صنعاء، وتكونت العينة من (٦٩٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحثان مقياس فاعلية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فضلاً عن إمكانية التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات.

دراسة (Kazanopoulos, S. Et All.,2022): هدفت إلى فحص الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم الخاص والعام للممارسات الشاملة في مدارس التعليم الثانوي اليونانية ومدى تأثير عمر المعلمين وجنسهم وخبرتهم التعليمية وتدريبهم على فعاليتهم الذاتية للممارسات الشاملة، وتكونت العينة من (٢٦٥) معلماً للتعليم العام ومعلمي التعليم الخاص، وقد تم استخدام مقياس فعالية المعلم للممارسات الشاملة (TEIP) لقياس الفاعلية الذاتية المتصورة للمعلمين لتنفيذ ممارسات الفصول الدراسية الشاملة، وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة قدموا فعالية أعلى في استخدام التعليمات الشاملة والتعاون والتعامل مع السلوكيات التخريبية، واعتبار التدريب عاملاً مهماً أثر على مواقف الفاعلية الذاتية تجاه الممارسات الشاملة. ولا تعدّ الخصائص الديموغرافية،

مثل العمر والجنس عوامل مهمة في تشكيل الفاعلية الذاتية نحو الممارسات الشاملة، في حين أن تأثير الخبرة التعليمية في التعليم الخاص كان ذا دلالة إحصائية على جميع مكونات مقياس الفاعلية الذاتية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أنَّ الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في إيجاد العلاقة بين المرونة النفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برنامج الاستثمار الأمثل، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يلي:

- دعم مشكلة البحث وتحسيد أهميته وإبراز الحاجة إليه.
- اختيار المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.
- بناء أدوات البحث المتمثلة بمقياس المرونة النفسية ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بما يحقق الهدف من البحث.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.
- الحصول على المراجع الحديثة التي تمت الاستعانة بها والاستفادة منها.
- واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة على أهمية المرونة النفسية في تعزيز الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فضلاً عن الأدوات المستخدمة والمتمثلة بمقاييس المرونة النفسية والفاعلية الذاتية، واختلفت عنها من حيث خصوصية العينة المتمثلة بمعلمي التربية الخاصة، ومتغيري البحث المرونة النفسية كمتغير مستقل وعلاقته بالمتغير التابع المتمثل بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية - على حد علم الباحث - تناولت المتغيرين معاً فضلاً عن برامج الاستثمار الأمثل.

إجراءات البحث

منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يهدف إلى دراسة الموضوع ومعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيري المرونة النفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، والتعبير عن هذه العلاقة بصفة رقمية ومعيارية بمختلف المقادير الإحصائية.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: المرونة النفسية.

المتغير التابع: فاعلية الذات الأكاديمية.

مجتمع البحث وعينته:

نظراً لقلّة عدد مجتمع الدراسة تم اختيار جميع الدارسين في التربية الخاصة ببرامج الاستثمار الأمتل في جامعة شقراء. وكان مجتمع عينة البحث من جميع معلمي التربية الخاصة الملتحقين ببرامج الاستثمار الأمتل بجامعة شقراء للعام الجامعي ١٤٤٤هـ، وكان عددهم (٣٤) معلماً.

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث تم مراجعة الأدب النظري والتربوي للمصادر والمراجع والدراسات والدوريات المتعلقة بالموضوع، وتألّف العمل الأولي لبناء الأداة من أسئلة مفتوحة ومقابلات مباشرة ونقاشات، ثم القيام بالتوثيق وتحليل الردود من المستجيبين بالتعليم الخاص بتزويد الباحث بمعلومات عن المهام والمجالات والتحديات التي أعاققت المستويات المتصورة للفاعلية الذاتية الأكاديمية، وحدد المستجيبون المجالات التي شعروا أنهم بحاجة إلى تطويرها لتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والاستعداد للتدريس، وتم استخدام البيانات والمعلومات المستمدة من الأدبيات البحثية لتطوير أدوات البحث، ثم تمت مراجعة الأداة التجريبية من قبل خمسة أكاديميين في مختلف المجالات بما في ذلك قياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في التعليم الخاص، وبذلك تم بناء مقياس يقيس مستوى المرونة النفسية مكوناً من (٣٦) فقرة على أربع محاور رئيسية تتناول أبعاد المرونة النفسية: الثقة بالنفس، الاهتمام الاجتماعي، الصلابة، اتجاه الإنجاز، فضلاً عن بناء مقياس

فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده المختلفة الذي تم تصميمه وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، حيث قدمت باندورا (١٩٩٧) دليلاً لبناء أدوات الكفاءة الذاتية لتعزيز ودعم البحوث المستمرة، وأكدت أبحاثه على الحاجة إلى أدوات قياس متعددة لوجود مجموعة متنوعة من مجالات العمل في جميع أنحاء العلوم السلوكية والاجتماعية، ولأن الفاعلية الذاتية ينظر إليها على أنها قدرات تم التعامل معها ذاتياً، فإن المراحل المقترحة للعناصر تضمنت عبارات "أستطيع" بدلاً من بيانات نوايا مثل "سأفعل"، (Ahmadi,2020)، ولذلك قام الباحث ببناء مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية على أسس نظرية وعلمية بواقع (٣٨) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي: المثابرة والاجتهاد، والتعلم، واختيار الأنشطة، والخبرة السابقة للنجاح والفشل والاقناع، والاستشارة الانفعالية، والتفاعل مع الزملاء والأساتذة، وأعطى لكل فقرة من فقرات المقياس وزناً متدرجاً وفقاً لسلم ليكرت الرباعي بدرجة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وقد تم إعطاء التدرج الرقمي لتلك التقديرات (١، ٢، ٣، ٤) على التوالي، وتم اختيار مقياس ليكرت الرباعي؛ لأنه يعدّ من أكثر المقاييس استخداماً لسهولة فهم وتوازن درجاته، إذ يشير أفراد العينة الخاضعين للمقياس على مدى موافقتهم على كل فقرة من فقراته على النحو التالي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، ويقابلها بالأرقام (١، ٢، ٣، ٤)، وعليه يكون معيار الحكم: المنخفض من ١-٢، المتوسط من ٢-٣، المرتفع من ٣-٤.

صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث، قام الباحث بعرض المقياس بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بواقع (١٠) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس لإبداء آرائهم حول صلاحية فقرات المقياس، ومدى مناسبتها وشمولها لما تقيسه، وبعد إجراءات تحديد الصدق قام الباحث بالأخذ بملاحظات المحكمين من حيث الحذف والدمج والإضافة لفقرات المقياس بنسبة (٨٥ %) فأكثر، وتكون مقياس المرونة النفسية بصورته الأولية من (٣٠) فقرة، وتكون مقياس الفاعلية الأكاديمية من (٤٠)، وبعد تحكيمها تم تعديل بعض الفقرات إلى أن أصبح عدد فقرات مقياس المرونة النفسية والفاعلية الأكاديمية على التوالي بصورتها النهائية مكونه من مقياس المرونة النفسية (٢٢)، والفاعلية الذات الأكاديمية (٣٤) فقرة.

وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مفردات المقياس والمجموع الكلي للمقياس ما بين (٠,٣٤) و (٠,٧٦)، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة كل مفردة والمجموع الكلي للمقياسين، وكذلك حساب صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياسين وقدر معامل الاتساق الداخلي بشكل عام بواسطة معادلة (كيودر-ريتشارد) فكان (٠,٨٣)، وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة معلمي العينة الاستطلاعية على مفردات أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذي ينتمى إليه وذلك بعد طرح درجات المفردات وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يعد مؤشراً على صدق مفردات ومحتوى كل بعد.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة استخدم الباحث طريقة الإعادة إذ قام بتطبيق الأداة على عينه استطلاعية مكونه من (٣٥) معلماً خارج عينة الدراسة بفاصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٩٠)، كما استخدم طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، وقد بلغ (٠,٩٤) وهو معامل ارتباط مناسب.

إجراءات البحث:

بعد التحقق من صدق الأدوات وثباتهما، وتحديد عينة البحث، تم تطبيق المقياسين على أفراد العينة، وجرى تحليلها باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الإحصاء البارامترى لتحليل البيانات بواسطة برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدام طريقي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقاييس.
- المتوسطات بين القيم والانحرافات المعيارية.
- تحليل الانحدار البسيط وتطبيق معادلة كيو سكوير Q-Square لتحديد إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين معلمي التربية الخاصة.
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين المرونة النفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

نتائج البحث وتفسيرها

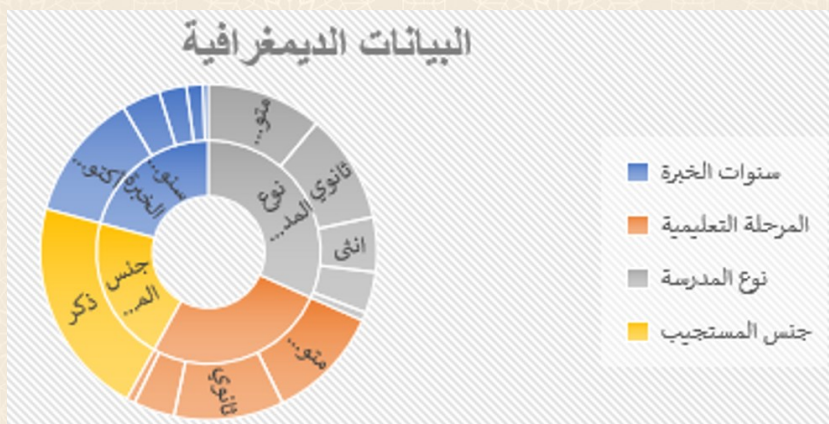
للتحقق من السؤال الرئيسي للدراسة الذي ينص على أنه: "ما علاقة المرونة النفسية بفعالية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برنامج الاستثمار الأمثل في جامعة شقراء؟"، تمت الإجابة على أسئلة البحث على النحو الآتي:

تم استخدام النسبة المئوية لمعرفة البيانات الديمغرافية لمعرفة مجتمع الدراسة، كما موضح بالجدول (1):

جدول (1) يوضح نسبة البيانات الديمغرافية للمستجيبين (الجنس، نوع المدرسة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)

سنوات الخبرة	المرحلة التعليمية		نوع المدرسة		جنس المستجيب	
	أقل 5	متوسط	ابتدائي	متوسط	ذكر	أنثى
أعلى 20	10-15	15	أولى	ثانوي	3%	40%
20	10-15	15	أولى	ثانوي	3%	40%
6%	10-15	15	أولى	ثانوي	3%	40%

يتضح من الجدول (1) أن نسبة البيانات الديمغرافية للذكور أعلى منها عند الإناث، وأن نسبة البيانات الديمغرافية للمرحلة الثانوية أعلى من المراحل الأخرى، وأن نسبة سنوات الخبرة ما بين 10 سنوات إلى 15 سنة كانت هي الأعلى.



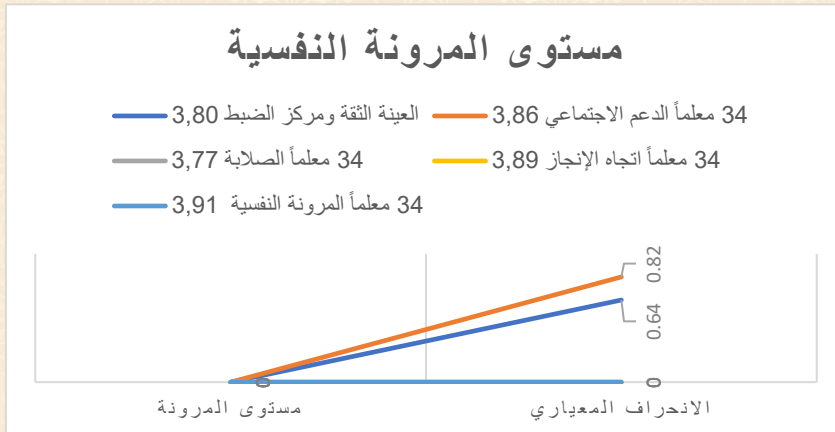
الرسم البياني لتوضيح البيانات الديمغرافية لعينة البحث

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة في برنامج الاستثمار الأمتل على مقياس المرونة النفسية؟"

جدول (٢) مستوى المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة

العينة	ابعاد المرونة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المرونة
٣٤ معلماً	الثقة بالنفس	٣,٨٠	٠,٨٩	عالية
	الاهتمام الاجتماعي	٣,٨٦	٠,٦٨	عالية
	الصلابة	٣,٧٧	٠,٥٣	عالية
	اتجاه الإنجاز	٣,٨٩	٠,٨٤	عالية
	المرونة النفسية	٣,٨٣	٠,٧٣	عالية

يتضح من الجدول السابق أن مستوى المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة جاء بدرجة عالية؛ حيث نلاحظ أنها توافرت بمتوسط (٣,٨٣) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وهي مستوى عال وهذه مؤشرات تتفق نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة كلٍّ من المهيرة وآخرين (٢٠١٨)، وكذلك دراسة (Ahmad&Ulay,2018)، ودراسة عبد الحافظ (٢٠٢٠)، ودراسة الشبيحي (٢٠٢١)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Ani, C. Et All.,2021)، ودراسة (Flores-Buils, R. Et All.,2022) ويرجع ذلك إلى بعض العوامل كاختلاف البيئة ومجتمع الدراسة.

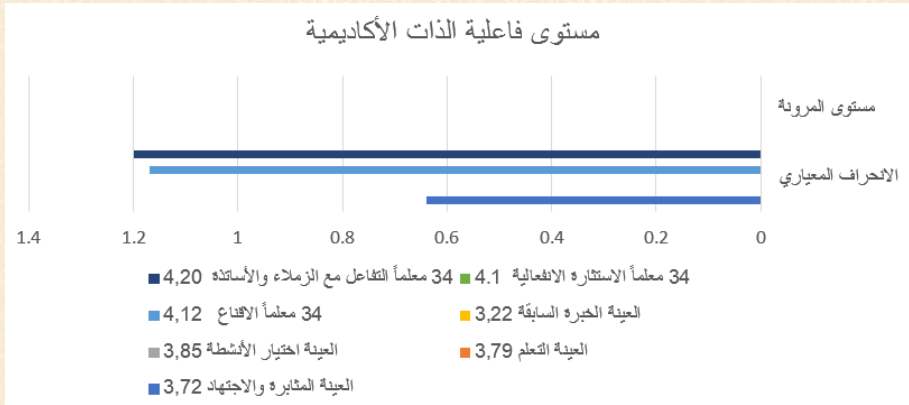


وللإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: "ما مستوى فاعلية الذات الأكاديمية في برامج الاستثمار الأمثل لدى معلمي التربية الخاصة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية؟"، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لعينة البحث، كما هو موضح بالجدول (٣)

جدول (٣) مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة

العينة	أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المرونة
٣٤ معلماً	المثابرة والاجتهاد	٣,٧٢	٠,٦٤	عالية
	التعلم	٣,٧٩	,٦٩	عالية
	اختيار الأنشطة	٣,٨٥	١,٣	عالية
	الخبرة السابقة	٣,٢٢	١,٢	متوسطة
	الإقناع	٤,١٢	١,١٧	عالية
	الاستشارة الانفعالية	٤,١٠	١,١	عالية
	التفاعل مع الزملاء والأساتذة	٤,٢٠	١,٢	عالية
	فاعلية الذاتية الأكاديمية بشكل عام	٣,٩	١,٠٤	عالية

يوضح من الجدول (٣) أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة جاءت بدرجة عالية وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، حيث كانت المتوسطات (٣,٩) بانحراف معياري (١,٠٤)، وهذه النسبة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة كل من فقيهي (٢٠١٩)، ودراسة الدميني وأمل (٢٠٢٢)، ودراسة الزهراني (Kazanopoulos, 2020) (S. et all.,2022) (Lekhu2&Matoti,2019).



وللإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على ما العلاقة بين المرونة النفسية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في برامج الاستثمار الأمثل بجامعة شقراء؟ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المرونة النفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لعينة البحث، كما هو موضح بالجدول (٤)

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين مستوى المرونة النفسية وأبعادها ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية وأبعادها لدى معلمي التربية الخاصة

العلاقة بين	الإحصائية	المرونة النفسية			
		الثقة بالنفس	الدعم الاجتماعي	الصلابة	اتجاه الإنجاز
المباراة والاجتهاد	احتمالية الخطأ	الثقة بالنفس	الدعم الاجتماعي	الصلابة	اتجاه الإنجاز
التعلم	P	٠,٧٠	٠,٧٢	٠,٦٨	٠,٨٧
	احتمالية الخطأ	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
اختيار الأنشطة	P	٠,٧٨	٠,٧٤	٠,٨٢	٠,٧٦
	احتمالية الخطأ	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
الخبرة السابقة	P	٠,٦٨	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٧٩
	احتمالية الخطأ	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
الإقناع	P	٠,٦٧	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨٤

العلاقة بين		المرونة النفسية				الإحصائية	
القياس الكلي	اتجاه الإنجاز	الصلابة	الدعم الاجتماعي	الثقة بالنفس	احتمالية الخطأ	المناورة والاجتهاد	
	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	احتمالية الخطأ		
٠,٨٨	٠,٩٤	٠,٨١	٠,٨٦	٠,٩٢	P	الاستشارة الانفعالية	
	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	احتمالية الخطأ		
٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٧٨	٠,٨٩	٠,٩٠	P	التفاعل مع الزملاء والأساتذة	
	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	احتمالية الخطأ		
٠,٨٠	٠,٨٤	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٧٩	P	المقياس بشكل عام	
	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	احتمالية الخطأ		

دالة إحصائية $\leq 0,05$.

يتضح من خلال الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية (موجبة) دالة إحصائياً بين أبعاد المرونة النفسية وأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية؛ حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت معدلات معاملات الارتباط (٠,٨٠)؛ وهذا ما يؤكد العلاقة بين المرونة النفسية بأبعادها المقاسة والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وكلما توفرت المرونة النفسية أدت إلى ارتفاع في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومن خلال النتيجة السابقة يتضح أهمية المرونة النفسية لمعلمي التربية الخاصة؛ لأنها تساعدهم على تنمية فاعلية الذات الأكاديمية، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات؛ فلم يجد الباحث -على حد علمه- دراسة توضح هذه العلاقة بجميع المتغيرات التي تناولها البحث الحالي، مما يسهم في تعزيز الصحة النفسية لدى معلم التربية الخاصة من خلال إيجاد جو من المرونة النفسية في البيئات التعليمية، وقد أكدت النتائج الحاجة إلى اهتمام أفضل مرونة المعلمين الذين يعملون مع الأطفال من ذوي الإعاقة، ودعم سياسة الدولة التي تولي جُل اهتمامها بالمعلمين في كافة المجالات بشكل عام ومجال التربية الخاصة بشكل خاص، ويمكن أن يؤدي التنفيذ الفعال للسياسات من قبل أصحاب المصلحة المعنيين ومديري المدارس إلى تعزيز الإدارة الأفضل للموارد لتوفير الخدمات أو المكافآت وبيئة عمل محفزة وأقل إرهاقاً في مدارس التعليم الخاص لتحقيق المرونة النفسية في بيئة العمل.

والجدول (٥) يوضح نتائج حساب معامل مستوى المرونة النفسية وأبعادها على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها لدى معلمي التربية الخاصة:

جدول (٥) حساب معامل مستوى المرونة النفسية وأبعادها على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها لدى معلمي التربية الخاصة

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة "T" ودلالاتها	قيمة " R " تباين الانحدار R2	قيمة " ف " ودلالاتها
ثابت الانحدار	٤٦,٠٣	٣,٣٩	٠,٢	٢,٠٤	٠,٧٣	٣,٨٧
الثقة بالنفس	٠,٤٢	٠,٨٤	٠,٧٤	٢,٨		
الاهتمام الاجتماعي	٠,٨٧	٠,٦٠	٠,٢٨	١,٥		
الصلابة	٠,٧٨	٠,٥٤	٠,٠٨	٠,٥٤		
اتجاه الإنجاز	٠,٧٤	,٤٣	٠,٦٠	٠,٦٨		

يتضح من الجدول (٥) أن معامل "بيتا" قد بلغ "٠,٢" وأن قيمة "ت" بلغت "٢,٠٤"، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة "٠,٠٥"، مما يدل على أن المتغيرات المستقلة والتي تتمثل في أبعاد "الثقة بالنفس، والدعم الاجتماعي، والصلابة، والاتجاه نحو الإنجاز" مجتمعة لها تأثير على التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية، وتختلف المتغيرات المستقلة في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية كمتغير تابع، حيث جاءت النتيجة لمعاملات R و R2 كما هي موضحة في الجدول لتفسير التنبؤ بتأثير المتغير المستقل بأبعاده المختلفة على المتغير التابع بأبعاده المختلفة؛ فكلما ارتفع مستوى المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة زاد ذلك من مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية.

مناقشة نتائج البحث

إن تأثير المرونة النفسية لمعلمي التربية الخاصة موثق في الأدبيات النظرية كما هو موضح في مقدمة البحث، وتوصلت النتائج بعد تطبيق مقياسي البحث إلى العلاقة الإيجابية بين المرونة النفسية ومستواها على تعزيز فاعلية الذات الأكاديمية بشكل مباشر أو غير مباشر في عدد من الأبعاد، وأن المرونة النفسية مهمة لمعلمي التربية الخاصة والتي أيدته نتائج الدراسات السابقة، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد أن فاعلية الذات كانت مرتبطة بالأداء الأكاديمي ومرتبطة بشكل قوي وفعال بالمرونة النفسية، وأن فاعلية الذات الأكاديمية لا تزال محدودة بالبحث وتوضح أبعادها دراسة (Ahmadi,2020:2) بالشكل التالي:

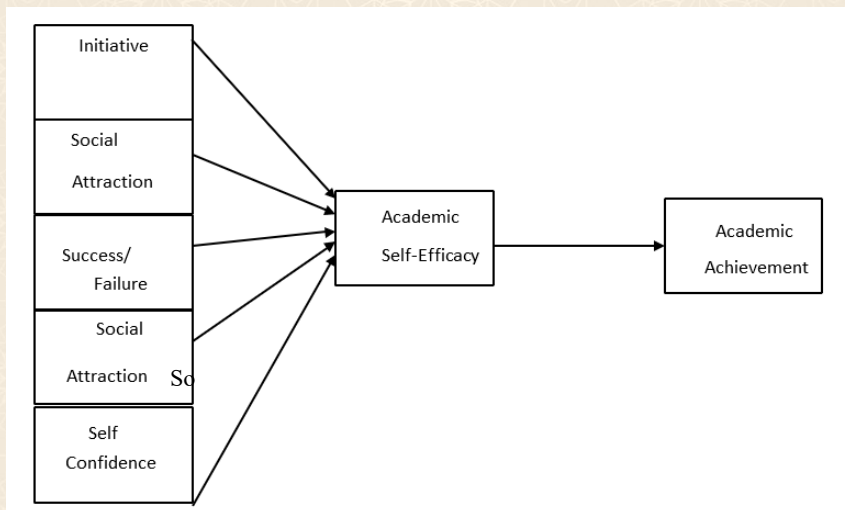


Figure 1: Hypothesized model

التوصيات

- من خلال نتائج البحث السابقة يوصي الباحث بما يلي:
- عمل برامج توجيهية لمعلمي التربية الخاصة للمساعدة على تنمية المرونة النفسية؛ لأن كثرة الضغوط النفسية قد تؤدي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية بينهم وبين زملائهم وطلابهم، وعلى علاقتهم بأسرهم؛ مما يؤثر على أدائهم بالمدارس ويقلل من فاعلية الذات الأكاديمية.
 - إقامة الدورات التدريبية التي تساعد في تحفيز فاعلية الذات الأكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة ومحاولة إيجاد بيئة تعلم محفزة بجوانبها الاجتماعية والنفسية، وتزويدهم بالاستقرار الوظيفي من خلال اعتماد مبدأ الإثراء الوظيفي (تنوع المهام والأنشطة) بما يمكنهم من التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة.
 - تخفيف الضغط النفسي على معلمي التربية الخاصة والأعمال الإدارية، وتوفير المساندة لهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية التي من شأنها أن تزيد من فاعلية الذات الأكاديمية.
 - الاهتمام ببرامج معلمي التربية الخاصة التي تساعد على تنمية مهاراتهم الشخصية الضرورية للتعامل بفاعلية مع الآخرين، من خلال تنمية مهارات الاتصال، والتعاون، والتفاوض والتعاطف والإصغاء.
 - تضمين برامج إعداد معلم التربية الخاصة مقررات المرونة النفسية ومعايير تحقيقها وتقييم المعلمين على أساسها بما يضمن تخريج معلمين مؤهلين نفسياً للتعامل مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المقترحات:**

- إجراء بحوث مشاهدة على عدد من المتغيرات والمفاهيم ذات الصلة بعلم النفس الإيجابي ببيئات أخرى مختلفة.
- القيام بدراسات وأبحاث تتناول جودة الحياة Quality of life، وتعزيز دور مفاهيم علم النفس الإيجابي؛ كالمرونة النفسية، والثقة بالنفس، والتفاؤل Optimism، والسعادة Happiness، والرضا عن الذات، والاستمتاع بالعلاقات مع الذات والآخرين، والصمود النفسي Resilience.
- إقامة برامج وحملات توعوية تقي معلمي التربية الخاصة من ضغوط العمل، وإعداد البرامج التي تركز على خصائص وسمات تمكنهم من التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو رياح، محمد مسعد (٢٠٢٠): فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، ع ٢٣٤، ص ٥١١ - ٥٧٨.
- أبو السعود، سعيد طه (٢٠٢١): المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٢٢، ص ١٠٣ - ١٣٢.
- أبو هدرة، سوزان محمود، وأماني عثمان (٢٠٢٢): مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجليل اثناء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، م ٢٢، ع ١٤، ص ٥٠ - ٦٨.
- البيرماتي، أيام وهاب رزاق (٢٠٢٢): الطفو الدراسي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الرابع الإعدادي، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، م ١٢، ع ٢، ص ١٦٧ - ١٨٨.
- اليوبي، عهود حمود وآخرون (٢٠٢١): المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى عينه من الأمهات العاملات خلال فترة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع ١٣٤٤، ص ٣١٣ - ٣٤٢.
- تماني، وثام (٢٠٢١): تصميم اختبار لقياس الفاعلية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة احمد دراية ادار، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر.
- جنيدى، أحمد فوزي (٢٠٢٠): جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الايثاري لديهم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، م ١٧، ع ١، ص ١٧٣ - ٢٠٩.
- حمودة، سليمة، وصباح عايش (٢٠١٨): روحانية مكان العمل والمرونة النفسية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلم، المؤتمر الدولي السابع لكلية الآداب، جامعة الزيتونة الأردنية، آفاق مستقبلية للتربية والتعليم في ظل عالم متغير، في الفترة من ٣ - ٤ إبريل ٢٠١٨.
- الخالدي، أسامة نوار (٢٠٢٣): الضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة مكة المكرمة في ظل بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، م ٣١، ع ١٤، ص ٢٧٥ - ٣٠٨.
- خرنوب، فتون محمد (٢٠٢١): التسامح وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينه من طلبة جامعة نزوى، المجلة التربوية، م ١٣٨٤، ص ١٧٣ - ٢٠٢.
- الخروصي، حسين، وربيح الذهلي (٢٠٢٢): تصورات الطلبة حول التقييم الإلكتروني وعلاقتها بأنماط التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م ٣٦، ع ١٠، ص ٢٢٦٢ - ٢٢٩٠.
- خليل، ياسر فارس، وصياح الشمالي (٢٠٢٠): مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاملين في المدارس النظامية في محافظة اربد وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة التربوية، ع ٣٤٤، م ١٣٥، ص ١٨٩ - ٢٢٦.

- الدميني، أحمد عبدالله، وأمل الهادي (٢٠٢٢): فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة، مجلة كلية الآداب، جامعة دمار، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ١٣، ص ٧ - ٧٦.
- رزيج، فيصل حمدي (٢٠٢١): الذكاء العاطفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلاب الإعدادية، مجلة آداب الفراهيدي، ١٣، ص ٤٧٤ - ٥٢٧ - ٥٤٥.
- الزهراني، محمد رزق الله (٢٠٢٠): الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج٣، ١٨٦٤، ص ٧٨٧ - ٨٤٤.
- شاليش، أسمية زهير (٢٠٢٢): المرونة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية على عينة من معلمي ريف جبلة، مجلة جامعة تشرين، الآداب والعلوم الإنسانية، م٤٤٤، ع٥٤، ص ٤٩١ - ٥٠٥.
- الشرع، أسعد محمد (٢٠١٩): الفاعلية الذاتية والقدرة على حل المشكلات الطلابية لدى معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدارس تربية لواء الرمثا في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣، ١٦٤، ص ٣٨ - ٥٥.
- الشيخ، صالحه عبدالله (٢٠٢١): الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات التربية الخاصة بجدة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ١٣٦٤، ص ٢٧٩ - ٣٠٢.
- الشوربجي، ايداد سمير (٢٠٢٠): فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ظل جائحة كورونا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م٤٤٠، ع٤٠٤، ص ١٢٤ - ١٤٩.
- عاشور، العالية وناصر الدين زبدي (٢٠٢١): جودة الحياة النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المراهق المتمدرس "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بثانويات ولاية الشلف"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٧، ٢٤، ص ١٥٣ - ١٦٨.
- عبدالحفيظ، نور محمد أحمد (٢٠٢١): فعالية برنامج إرشادي لتحسين المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة، مجلة العلوم التربوية، ٣٣، ٢٤، ص ٢٢٥ - ٢٥٥.
- فقيه، يحيى علي (٢٠١٩): التصورات والفاعلية الذاتية نحو التكامل بين العلوم والرياضيات لدى المعلمين في منطقتي نجران وجازان في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣، ٣٠٤، ص ٢٢ - ٤٤.
- كلش، مصطفى ساهي (٢٠١٩): الانتماء النفسي لدى معلمي ومعلمات الصفوف الخاصة، العدد الخاص، وقائع المؤتمر العلمي التاسع عشر، كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، ص ١١١٨ - ١٣٧.
- مزازي، فايزة (٢٠٢٢): المرونة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى التلميذ المراهق: دراسة ميدانية بثانوية أول نوفمبر ببلدية دار الشيوخ ولاية الجلفة، جامعة محمد خيضر بسكرة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علوم الانسان والمجتمع، ١١، ١٤، ص ٤٢٧ - ٤٥٤.
- معبرة، شروق محمد ومحمد السفاسفة (٢٠٢٠): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى المرونة النفسية وخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الخريجين في الجامعات الخاصة، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٧، ع٣٤، ص ٤٧ - ٦٤.
- مليكة، بكير (٢٠١٩): المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المدرسية لدى التلاميذ المترشحين لامتحان البكالوريا، المركز الجامعي مرسلبي عبدالله بتيبازة، دفاثر البحوث العلمية، ٧، ١٤، ص ٤٨ - ٧٤.

الهنداوي، غادة مبارك (٢٠٢٠): التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة بمنطقة عرعر، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ٥٤، ص ص ١٧٣٨-١٧٧٣.

وزارة التعليم (١٤٤٣)، برامج الاستثمار الامثل للاستفادة من الكوادر التعليمية.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Rabah, Muhammad Massad (2020): Professional self-efficacy and its relationship to psychological flexibility and self-control among male and female teachers of students with visual impairments, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Journal of Educational Sciences, p. 23, pp. 511-578.
- Abu Al-Saud, Saeed Taha (2021): Psychological resilience and its relationship to facing professional pressures for teachers of Al-Azhar institutes, Arab Foundation for Education, Science and Arts, Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, p. 22, pp. 103-132.
- Abu Hadra, Susan Mahmoud, and Amani Othman (2022): The level of academic self-efficacy among female students of the College of Science and Humanities in - - Jubail during distance education in light of the Corona pandemic, Zarqa Journal for Research and Human Studies, Vol. 22, p. 1, pp. 50-68.
- Al-Yabarmati, Ayyam Wahab Razzaq (2022): Academic buoyancy and its relationship to academic self-efficacy among fourth preparatory students, Babylon Center for Human Studies Journal, Vol. 12, p. 2, pp. 167-188.
- Al-Youbi, Ohoud Hammoud et al. (2021): Psychological resilience and its relationship to occupational pressures among a sample of working mothers during the distance education period during the Corona pandemic, Journal of Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), p. 134, pp. 313-342.
- Tamani, Weam (2021): Designing a test to measure the self-efficacy of the university student according to the social cognitive theory. Unpublished master's thesis, Ahmed Derayah Adrar University, Faculty of Humanities, Social and Islamic Sciences, Department of Social Sciences, Algeria.
- Junaidi, Ahmed Fawzi (2020): The quality of school life among teachers of students with disabilities and its relationship to psychological flexibility and their altruistic behavior, University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, Article 17, p. 1, pp. 173-209.
- Hamouda, Salima, and Sabah Ayes (2018): Workplace spirituality, psychological resilience, and their relationship to teacher job performance. The Seventh International Conference of the Faculty of Arts, Al-Zaytoonah University of Jordan, Future Prospects for Education in Light of a Changing World, from 3-4 April 2018.
- Al-Khalidi, Osama Nawar (2023): Professional pressures among special education teachers in the holy city of Makkah in light of some variables, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Article 31, p. 1, pp. 275-308.
- Khamoub, Futoun Muhammad (2021): Tolerance and its relationship to psychological resilience among a sample of University of Nizwa students, Educational Journal, Part 1, p. 138, pp. 173-202.
- Al-Kharousi, Hussain, and Rabi` Al-Dhuhali (2022): Students' perceptions of electronic assessment and its relationship to learning styles and academic self-efficacy, An-Najah University Journal for Research (Human Sciences), vol. 36, p. 10, pp. 2262-2290.
- Khalil, Yasser Fares, and Sayah Al-Shamali (2020): The level of psychological burnout among special education teachers compared to teachers working in regular schools in Irbid

- Governorate and its relationship to some variables, Educational Journal, Article 34, p. 135, pp. 189-226.
- Al-Dumaini, Ahmed Abdullah, and Amal Al-Hadi (2022): Self-efficacy and its relationship to the skill of professional decision-making among first-year secondary students in the capital Sana'a, Journal of the College of Arts, Dhamar University, Journal of Arts for Psychological and Educational Studies, Vol. 1, p. 13, pp. 7-76.
- Rezej, Faisal Hamdi (2021): Emotional intelligence and its relationship to psychological resilience among middle school students, Al-Farahidi Etiquette Journal, Article 13, p. 47, pp. 527-545.
- Al-Zahrani, Muhammad Rizkallah (2020): Academic self-efficacy and its relationship to mental habits and academic achievement among secondary school students in the city of Makkah Al-Mukarramah, Journal of the College of Education, - Al-Azhar University, Part 3, P. 186, pp. 787-844.
- Shalish, Asmiya Zuhair (2022): Psychological resilience among teachers of the basic education stage, a field study on a sample of teachers in the countryside of Jableh, Tishreen University Journal, Arts and Humanities, Article 44, P5, pp. 491-505.
- Al-Sharaa, Asaad Muhammad (2019): Self-efficacy and the ability to solve student problems among teachers of mathematics for the secondary stage in Ramtha District Education Schools in Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences, Section 3, P. 16, pp. 38-55.
- Al-Sheikhi, Saleha Abdullah (2021): Psychological well-being and its relationship to professional adjustment among a sample of special education teachers in Jeddah, Journal of Arab Studies in Education and Psychology (ASEP) , p. 136, pp. 279-302.
- Al-Shorbaji, Iyad Samir (2020): Academic self-efficacy and its relationship to the trend towards e-learning among Palestinian university students in light of the Corona pandemic, Journal of Educational and Psychological Sciences, Section 4, p. 40, pp. 124-149.
- Ashour, Al-Alia and Nasser Al-Din Zubdi (2021): The quality of psychological life and its relationship to the self-efficacy of the schooled adolescent, "A field study on a sample of secondary education students in the secondary schools of the state of Chlef." Journal of Psychological and Educational Sciences, Vol. 7, p. 2, pp. 153-168.
- Abdul Hafeez, Nour Muhammad Ahmed (2021): The effectiveness of a counseling program to improve the psychological resilience of special education teachers, Journal of Educational Sciences, Article 33, p. 2, pp. 225-255.
- Faqihi, Yahya Ali (2019): Perceptions and self-efficacy towards integration between science and mathematics among teachers in the Najran and Jazan regions in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. 3, p. 30, pp. 22-44.
- Kalash, Mostafa Sahi (2019): Psychological exhaustion among teachers of special classes, special issue, Proceedings of the Nineteenth Scientific Conference, College of Basic Education, Journal of the College of Basic Education, pp. 1118-137.
- Mazari, Faiza (2022): Psychological resilience and its relationship to self-efficacy among the adolescent student: a field study at the Secondary School of the First of November in the municipality of Dar Al-Shuyukh, Djelfa Province, University of Muhammad Kheidar Biskra - College of Humanities and Social Sciences, Journal of Human and Society Sciences, Vol. 11, p. 1, pg. 427 -454.
- Maabareh, Shrouq Muhammad and Muhammad Al-Safasfa (2020): The Effectiveness of a Counseling Program in Developing the Level of Psychological Resilience and Reducing Career Future Anxiety among Graduate Students from Private Universities, Journal of Educational Science Studies, Article 47, P3, pp. 47-64.
- Malika, Bakir (2019): Psychological resilience and its relationship to school stress among students who are candidates for the baccalaureate exam, University Center Morsali Abdullah in Tipaza, Scientific Research Notebooks, Section 7, P1, pp. 48-74.

Al-Hindawi, Ghada Mubarak (2020): Social interaction and its relationship to psychological resilience among a sample of university students in Arar, *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, p. 5, pp. 1738-1773.

المراجع الأجنبية:

- Abualkibash, S. K., & Lera, M. J. (2017). Resilience and basic psychological needs among Palestinian school students. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 10 (3) , 346–353. <https://doi.org/10.21786/bbrc/10.3/2>
- Ahmad, N.& Ulya, A., (2018). Enhancing Efficacy of Special Education Early Teachers: The External and Psychological Resilience Factors Perspectives. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8 (7) , 737–749. <https://doi.org/10.6007/ijarbs/v8-i7/4416>
- Ahmadi, S. (2020). Academic Self-Esteem, Academic Self-Efficacy and Academic Achievement: A Path Analysis. *Journal of Forensic Psychology*, 5 (1) , 1–6. <https://doi.org/10.35248/2475-319x.19.5.155>
- Akbar Z. & Mauna (2020) Protective Factors For Teacher Resilience In Elementary Special Educations. The 2 st National Conference on Education, Social Science, and Humaniora Proceeding. 2 (1). 1-5.
- Ani, C., Adeniyi, Y., Ibigbami, O. & Omigbodun, O. (2021) The Effect of Training on Functional Behavioural Analysis on Teacher Self-Efficacy Among Special Education Teachers in Osun State, Southwestern Nigeria. *International Journal of Special Education* 35 (2). DOI:10.52291/ijse.2020.35.15
- Ariatabar, L., Khoeini, F., & Asadzadeh, H. (2022). The efficacy of psychological resilience training on students' academic self-regulation and cognitive triangle. *The Journal of Psychological Science*, 21 (111) , 611–628. <https://doi.org/10.52547/jps.21.111.611>
- Çankaya, P. (2018). The exploration of the self-efficacy beliefs of English language teachers and student teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14 (3) , 12–23. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1193270.pdf>
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Panagoula, P. (2020). SELF-EFFICACY OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN GREECE. *European Journal of Education Studies*, 7 (4) , 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- Ebrahimi, R., & Bafrooei, K. (2022). The Relationship between Mindfulness and Creative Original Research Self-efficacy in School Teachers with Special Needs: The Mediating Role of Psychological Resilience. *Psychology of Exceptional Individuals*, 12 (45) , ISSN: 2476/647X. <https://doi.org/10.22054/JPE.2022.60159.2307>
- El-Smairy, A. (2021). Self-confidence as an intermediary variable between psychological empowerment and job burnout among special education teachers in Gaza governorates. *International Journal of Childhood, Counselling and Special Education*, 3 (1) , 1–19. <https://doi.org/10.31559/ccse2021.3.1.1>
- Flores-Buils, R., Caballer-Miedes, A., & Mateu-Pérez, R. (2022). Resilience in Teachers: Validation of the Spanish Version of the CD-RISC10© Scale in Early Childhood, Primary and Special Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (17) , 11020. <https://doi.org/10.3390/ijerph191711020>
- Fu, W., Tang, W., Xue, E., Li, J., & Shan, C. (2019). The mediation effect of self-esteem on job-burnout and self-efficacy of special education teachers in Western China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67 (4) , 273–282. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1662204>

- Galazka,A.& Jarosz,J. (2019). LIFE COACHING AS A REMEDY IN BUILDING TEACHERS' PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND WELL-BEING. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2327-2336,doi: 10.21125/edulearn.2019.0632
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022).. The Self-Efficacy of Special and General Education Teachers in Implementing Inclusive Education in Greek Secondary Education. *Education Science*, 12 (6) , 383. <https://www.mdpi.com/journal/education> <https://doi.org/10.3390/educsci12060383>
- Lekhu,M.& Motshidisi,S. (2019). ACADEMIC STRESS AND ACADEMIC SELF-EFFICACY OF FIRST YEAR PRE-SERVICE TEACHERS. *Proceedings of SOCIOINT 2019- 6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities (24-26) , 1139-1146, SBN: 978-605-82433-6-1 Istanbul, Turkey.*
- Lombardo-Graves, M. M. (2017). Building Resiliency: Introducing the Pre-Service Special Educator Efficacy Scale. *Issues in Educational Research*, 27 (4) , 803–821. <http://www.iier.org.au/iier27/lombardo-graves.pdf>
- Madaliyeva,Z.& Niyazova,N. (2022). Impact of Resilience on Psychological Well-Being. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*,10 (2292-2598) , 178-186
- Mastrothanasis, K., Xafakos, E.& Zervoudakis, K. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool & Primary Education, Laboratory of Pedagogical Research & Applications Department of Preschool Education, University of Crete*, 9 (1) , 28-51. <https://doi.org/10.12681/ppej.2464>
- NÍKOLAOU, E., PAPAVALÉIOU, V., ANDREADAKÍS, N., XANTHÍS, A., XANTHACOU, Y., & KAÍLA, M. (2021). PROMOTING PSYCHOLOGICAL RESILIENCE: PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES. *IJASOS- International E-Journal of Advances in Social Sciences*. <https://doi.org/10.18769/ijasos.876393>
- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017b). Determination of Self-efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (3) , 160. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>
- Olagunju, A. T., Akinola, M. A., Fadipe, B., Jagun, O. O., Olagunju, T. O., Akinola, O. O., Ogunnubi, O. P., Olusile, O. J., Olyemi, O. Y., & Chaimowitz, G. A. (2020). Psychosocial Wellbeing of Nigerian Teachers in Special Education Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51 (4) , 1131–1141. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04606-0>
- Ulukan ,H.& Ulukan ,M. (2020). Investigation of the Relationship between Psychological Resilience, Patience and Happiness Levels of Physical Education Teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7 (2):335 -351. doi: 10.12973/ijem.7.2.335
- Xu, N., Chen, P., Lang, R., Kong, L. L., & Qu, H. Y. (2021). The Effect of Chinese Special Education Teachers' Competence on Their Occupational Well-Being: The Mediating Effect of Resilience. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–16 <https://doi.org/10.1080/1034912x.2021.1975263>
- Yulianti, P., Ostrovsky Atomzeal, M., & Ayu Arina, N. (2018). Burnout, Self-efficacy and Work Satisfaction among Special Education Teacher. *KnE Social Sciences*, 3 (10) ,1180-1191. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i10.3460>
- Zhang, M., Bai, Y., & Li, Z. (2020). Effect of Resilience on the Mental Health of Special Education Teachers: Moderating Effect of Teaching Barriers. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 13, 537–544. <https://doi.org/10.2147/prbm.s257842>



**مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام
العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض**

**Level of Organizational justice among Heads
of Scientific Departments in Private
Universities in Riyadh**

إعداد

د. أحمد بن ختيم بن محمد العتيبي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ahmed bin Khutaym bin Mohammed Al Otaibi

Assistant Professor in Educational Planning and Administration

At Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

DOI:10.36046/2162-000-015-017

المستخلص

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، بجانب الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٧٦٦) عضو هيئة تدريس بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض (جامعة الأمير سلطان، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة دار العلوم)، وتوصلت الدراسة لنتائج عدة أهمها: مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، حيث تأتي العدالة التفاعلية بالمرتبة الأولى بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٩٤ من ٥,٠٠)، ويليهما العدالة التوزيعية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٩٣ من ٥,٠٠)، وفي الأخير تأتي العدالة الإجرائية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٧ من ٥,٠٠)، ومن أبرز ممارسات العدالة التنظيمية مراعاة رئيس القسم في موافقته لمنح إجازة اضطرارية أو مرضية ظروف منسوي القسم، وكذلك يسند رئيس القسم الواجبات بما يتناسب مع مهارات وقدرات عضو هيئة التدريس، وأيضاً يلتزم رئيس القسم بأخلاقيات العمل عند اتخاذ القرارات، كما كشفت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية باختلاف متغير الجامعة لصالح أفراد الدراسة بجامعة الأمير سلطان، وباختلاف متغير الرتبة العلمية لصالح أفراد الدراسة برتبة أستاذ، وباختلاف متغير سنوات الخدمة لصالح من خدمتهم ١٠ سنوات فأكثر، وتوصلت الدراسة لتوصيات عدة أهمها: تعزيز مستوى العدالة التنظيمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض؛ وذلك من خلال عقد لقاءات ودورات تدريبية وورش عمل للتوعية بأهمية العدالة التنظيمية ودورها في تحقيق أهداف الجامعات.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، رؤساء الأقسام العلمية، الجامعات الأهلية.

Abstract

The study aimed to identify the level of organizational justice (distributive justice, procedural justice, and interactive justice) among the heads of scientific departments in the private universities in Riyadh City. In order to achieve these goals, the researcher used the descriptive survey method and the questionnaire as a tool for the research. The study sample consisted of (232) faculty members who were selected in a stratified random manner from the study population, whose number is (766) faculty members in private universities in Riyadh (Prince Sultan University, the Arab Open University, and Dar Al Uloom University). In this context, the study concluded various results, the most important of which are: that the level of organizational justice among the heads of scientific departments in private universities in Riyadh was achieved with a high degree, with an arithmetic average (3.92 out of 5.00) , where the interactive justice comes first with a high degree and an arithmetic average (3.94 out of 5.00). It is followed by distributive justice with a high degree and an arithmetic average (3.93 out of 5.00) , and finally comes procedural justice with a high degree and an arithmetic average (3.87 out of 5.00). One of the most prominent practices of organizational justice is the consideration of the department heads in granting the department employees compelling and sick leaves, as well as the assignment of duties that match the skills and capabilities of faculty members by department heads.

Furthermore, the department heads commitment to the work ethics while making decisions.

Meanwhile, the study revealed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) in the study means of the responses of the study sample respondents in the level of organizational justice according to the university variable in favor of the study sample respondents at Prince Sultan University, and according to the scientific rank variable in favor of the study sample respondents with the rank of professor, and according to the years of service variable in favor of those who served in the university for 10 years and above. The study concluded with many suggestions, the most important of which is: the reinforcement of the organizational justice level in private universities in Riyadh, which could be achieved through holding meetings, training courses, and workshops to raise the awareness of the importance of organizational justice and its role in achieving the goals of the universities.

Keywords: Organizational Justice, Heads of Scientific Departments, Private Universities.

المقدمة

تقوم الجامعات الأهلية بدورٍ أساسي وتكاملي مع الجامعات الحكومية في تنمية المجتمعات وتطويرها، من خلال تقديم التعليم لأفراد المجتمع؛ لإعداد أفراد مؤهلين لتلبية احتياجات سوق العمل، وتحقيق التنمية، فالجامعات الأهلية تساند الجامعات الحكومية لا سيما في الدول التي يتزايد الطلب الاجتماعي بها على التعليم الجامعي، كما تعمل على خفض نسبة البطالة في المجتمع من خلال توظيف موارد بشرية بالجامعة كأعضاء هيئة تدريس.

ولذلك أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا واضحًا بالتعليم الجامعي الأهلي، حيث صدر قرار مجلس الوزراء برقم ٣٣ وتاريخ ١٨ / ٢ / ١٤١٨ هـ المتضمن تكليف وزارة التعليم العالي بإعداد رؤية لإنشاء كليات أهلية، والموافقة على تمكين ودعم القطاع الأهلي لإقامة مؤسسات تعليمية على أسس علمية وإدارية واقتصادية ومالية سليمة للمساهمة في تلبية احتياجات التنمية مكتملة بذلك الدور الذي تقوم به الجامعات الحكومية، وصدر التوجيه السامي الكريم برقم ٧/ب/٦٠٢٤ وتاريخ ٩/٢/١٤٢٤ هـ بالموافقة على لائحة الجامعات الأهلية (الحري، ١٤٣٧، ص ص ١٢ - ١٥).

والمتتبع للجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية يلحظ تزايد عددها في السنوات الأخيرة حيث يبلغ عدد الجامعات الأهلية بمدينة الرياض فقط حتى تاريخ إعداد هذا البحث ٧ جامعات أهلية، والعديد من الكليات الأهلية.

وأكدت لائحة الجامعات الأهلية في المادة السابعة والعشرين على أن يتم تعيين رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)، ويعد عمل رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الأهلية مهنة لها واجباتها وحقوقها تجاه أعضاء هيئة التدريس بالقسم، كتوزيع العبء الدراسي، وتقييم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في نهاية العام، وتحقيق العدل والمساواة بينهم.

ويعد الوصول إلى أداء وظيفي مُتميز لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات مرهون بمدى توفر مستوى مقبول من العدالة سواء في الجوانب المادية أو المعنوية، فقد أكدت عموم المدارس الإدارية بلا استثناء هذا المبدأ الذي شق طريقه في الأدب الإداري تحت مسمى العدالة التنظيمية، وهو من

المبادئ الإدارية الداعية إلى التعامل مع أفراد المؤسسة على أساس العدل والمساواة للوصول إلى إدراك وشعور الأفراد لحالة الإنصاف في المعاملة التي يعاملون بها من قبل المؤسسة (جاد الرب، ٢٠١٠، ص ٧٤).

ويعد مفهوم العدالة التنظيمية من أبرز مفاهيم العمل الإداري في المؤسسات بشكل عام، وفي المؤسسات التعليمية كالجوامع بوجه خاص، حيث تعتمد الإدارات والوحدات المتميزة على تطبيق هذا المفهوم في أنظمتها الإدارية، من أجل العمل على رفع الكفاءة في المؤسسة التعليمية والرقى بها إلى مستوى أفضل (غانم، ٢٠١٥).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة الحضيبي (٢٠٢٢)، ودراسة كوكا (Koca, 2022) إلى أهمية تطبيق العدالة التنظيمية في المؤسسات المختلفة، ومنها الجامعات، فقد أكد Koca أن ممارسة العدالة التنظيمية في المؤسسات عامة، والجامعات بشكل خاص يزيد من مستوى الإنتاجية، ويحقق النجاح للمؤسسات.

مشكلة الدراسة:

تعد العدالة التنظيمية متغيراً مهماً ومؤثراً في العمليات الإدارية بالجامعات؛ وينظر لها كأحد أبعاد السلوك التنظيمي في الإدارة ذات التأثير في كفاءة الأداء الوظيفي للموارد البشرية في الجامعات، علاوة على كفاءة أداء الجامعات ذاتها.

وقد أكد ذلك دراسة القصير (٢٠١٥) بضرورة تطوير كفاءة رؤساء الأقسام في توزيع الأدوار الوظيفية على أعضاء هيئة التدريس في أقسامهم، كما أوصت بضرورة اهتمام الإدارات الجامعية بتوفير العدالة التنظيمية في جامعاتهم لتحقيق مستويات مرتفعة من الولاء والإخلاص في العمل (ص ٨٣).

وأوضح عدد من الدراسات السابقة أن مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات ما زال بدرجات متوسطة، حيث أشارت دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦) إلى أن أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين بالسنة التحضيرية في جامعة تبوك يشعرون بالعدالة التنظيمية بدرجة متوسطة، بالرغم من أهمية شعورهم بالعدالة التنظيمية حيث أن ذلك يسهم في زيادة ولائهم التنظيمي، وفي تحقيق وإنجاح رؤية ورسالة وأهداف السنة التحضيرية. وأكدت نتائج دراسة الحضيبي (٢٠١٩)، ص

٩٠) بأن درجة إدراك العدالة التنظيمية في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة على الرغم من أهمية رفع مستوى العدالة في الجامعات السعودية، فإدراك أعضاء هيئة التدريس لعدالة متوسطة قد ينتج عنه بعض المشكلات كالسلوك العدواني تجاه البعض، وإثارة الصراعات بين منسوبي الجامعة.

وأوصت دراسة الحضيبي (٢٠٢٢) بأهمية تطبيق العدالة التنظيمية في الجامعات لما لها من انعكاس إيجابي نحو الأداء المتميز (ص ١٥٤). ولارتباط العدالة التنظيمية بالرضا الوظيفي لدى المرؤوسين كما أكد على ذلك دراسات عدة منها دراسة العنزى وحسن (٢٠١٩)، ودراسة (العلجوني، ٢٠٢٠).

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية يتضح بأن الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية لم تحظ بأي دراسة تتناول العدالة التنظيمية، ولما يشعر به أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية بضعف استقرارهم وظيفياً مقارنة بزملائهم في الجامعات الحكومية تبرز الحاجة لإلقاء الضوء على العدالة التنظيمية في الجامعات الأهلية.

واستناداً على هذه المؤشرات تتضح مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ١- ما مستوى العدالة التوزيعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟
- ٢- ما مستوى العدالة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
- ٣- ما مستوى العدالة التفاعلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض تعزى للمتغيرات (الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي)؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

١- التعرف على مستوى العدالة التوزيعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

٢- التعرف على مستوى العدالة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

٣- التعرف على مستوى العدالة التفاعلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

٤- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) تعزى للمتغيرات التالية: (الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية العلمية:

١- ندرة الدراسات التي اهتمت بالعدالة التنظيمية في الجامعات الأهلية.

٢- من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين؛ لإجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بالعدالة التنظيمية.

٣- من المؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية بشكل عام، وللمكتبة التربوية بشكل خاص.

الأهمية العملية:

- ٤- يؤمّل الباحث أن تساعد هذه الدراسة في إفادة المهتمين وأصحاب القرار كالتقديرات الأكاديمية في الجامعات الأهلية على أهمية تحقيق العدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ٥- المساهمة في تحسين أداء الجامعات الأهلية من خلال تطبيق العدالة التنظيمية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية في التعرف على مستوى العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) تعزى للمتغيرات التالية: (الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي).

الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الأمير سلطان، والجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض)، وجامعة دار العلوم.

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة بجامعة الأمير سلطان، والجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض)، وجامعة دار العلوم، وقد تمّ اختيار تلك الجامعات لأنها تعد من أقدم الجامعات الأهلية في مدينة الرياض.

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة ميدانيًا في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

العدالة التنظيمية: درجة تحقيق العدالة في توزيع العمل والعوائد التي يحصلون عليها، ونزاهة وموضوعية تطبيق الإجراءات والقرارات، مع الالتزام بالعدل في المعاملة (الخضيري، ٢٠١٩، ص ١٢).

و تُعرف إجرائياً بأنها: شعور أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الأمير سلطان، والجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض)، وجامعة دار العلوم بالإنصاف والمساواة في المعاملة من قبل رئيس القسم.

رؤساء الأقسام العلمية: جمع مفردة رئيس القسم العلمي، وأوضحت لائحة الجامعات الأهلية التي صدرت عام ١٤٢٤هـ في المادة السابعة والعشرين بأن رئيس القسم العلمي هو عضو هيئة تدريس يتميز بالكفاءة العلمية والإدارية يعين بقرار من رئيس الجامعة بناء على اقتراح من عميد الكلية لمدة سنتين قابلة للتجديد (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

ويقصد بهم في هذه الدراسة إجرائياً بأنهم: أعضاء هيئة تدريس في جامعة الأمير سلطان أو الجامعة العربية المفتوحة أو جامعة دار العلوم والذين يتم تكليفهم بقرار من رئيس الجامعة ليمثلوا القسم العلمي، ويتولون إدارة شؤونه الأكاديمية والإدارية والمالية؛ وذلك من أجل المساهمة في تحقيق أهداف الجامعة.

الجامعات الأهلية: لقد ذكرت لائحة الجامعات الأهلية في المادة الثالثة بأن الجامعة الأهلية هي مؤسسة تعليمية غير حكومية تعمل على هدي الشريعة الإسلامية ذات شخصية اعتبارية تتمتع باستقلال مالي، بما لا يتعارض مع الأنظمة والتعليمات (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

ويقصد بها في هذه الدراسة الجامعات الأهلية التالية: جامعة الأمير سلطان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض)، وجامعة دار العلوم.

الإطار النظري

نشأة العدالة التنظيمية:

انبثق العدل من دين الإسلام، فقد أمر الله -عز وجل- بإقامة العدل وحث عليه كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ (سورة النحل: ٩٠).

وتعود جذور العدالة التنظيمية بشكل علمي إلى نظرية المساواة التي نادى بها العالم آدمز Adams في بداية الستينيات من القرن العشرين، والتي تؤكد على أن الفرد يقارن بين معدل مخرجاته إلى مدخلاته مع معدل مخرجات الآخرين إلى مدخلاتهم؛ فإن تساوى المعدلان من وجهة نظره فليس هناك شعور بالظلم أو عدم المساواة، وفي حالة عدم تساوي المعدلين سيكون هناك

شعور بعدم المساواة مما يولد شعورًا بالتوتر وعدم الارتياح مما يدفع الفرد لعمل شيء ما للتخلص من هذا التوتر (Robbins and Judge, 2006).

وقد أكد Adams في نظريته عام ١٩٦٣ م على العدالة التوزيعية فقط، وأتى بعد ذلك Thibaut and Walker عام ١٩٧٥ م وأضافوا للعدالة التنظيمية بعد العدالة الإجرائية مع العدالة التوزيعية، ومن ثم بعد ذلك قدم Greenbery ١٩٩٣ م بعدًا ثالثًا هو العدالة التفاعلية (Wu & Xiao, 2014, P. 175).

مفهوم العدالة التنظيمية:

حظي مفهوم العدالة التنظيمية باهتمام متزايد من قبل الباحثين والممارسين في المجال الإداري، وذلك بسبب تأثيره على الأفراد والمؤسسات، وقد أدى ذلك إلى تعدد تعريفات العدالة التنظيمية، ومنها ما يلي:

- الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة أسلوب ونهج المدير الذي يستخدمه في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني (زايد، ٢٠٠٦، ص ١٣).

- درجة إدراك العاملين وشعورهم للمعاملة العادلة في العمل، وتأثير ذلك على العديد من المخرجات التنظيمية

(Ishak & Alam, 2009, P. ٣٢٦).

- شعور أعضاء هيئة التدريس بالإنصاف والمساواة والعدالة في توزيع الواجبات والمهام والأعباء الوظيفية، وتطبيق القوانين والأنظمة دون تحيز، والشفافية والموضوعية في نظام تقييم الأداء، ويتم ذلك من خلال مقارنة عضو هيئة التدريس بما بذله من جهد في عمله بجهود زملائه الآخرين (داود، ٢٠١٥، ص ١٣ - ١٤).

- إدراك العاملين بحصولهم على عوائد، تتناسب مع جهودهم المبذولة، وإشراكهم في صنع القرارات التي تخصهم، وإحساسهم بتعامل المسؤولين معهم بموضوعية واحترام داخل المؤسسة التي يعملون بها (عليان، ٢٠١٦، ص ٨).

- شعور العاملين بالإنصاف فيما يقومون به من واجبات وفيما يأخذون عليه من حقوق، مما يحفزهم ويدفعهم إلى المزيد من السلوك الإيجابي، وبالتالي زيادة كفاءة وفاعلية العاملين والمؤسسة التي يعملون بها على حدٍ سواء (بونقاب، ٢٠٢١، ص ٤٨٤).

ومن خلال تعريفات العدالة التنظيمية نجد أنها تشتمل على:

- العدالة مفهوم نسبي يتحدد في ضوء ما يدركه المرؤوسين عن رؤسائهم.
- العدالة تعني الإنصاف في الواجبات والحقوق.
- العدالة تشتمل على شعور المرؤوسين بموضوعية وشفافية رؤسائهم في العمل.
- تحقيق العدالة يسهم في رفع كفاءة الأفراد والمؤسسات.
- العدالة تؤكد على تحقيق التناسب بين الجهود المبذولة والعوائد المقدمة.
- العدالة تؤكد على اشتراك المرؤوسين في صناعة القرارات.

أهمية العدالة التنظيمية:

- تبرز أهمية العدالة التنظيمية من خلال ما أكده زايد، (٢٠٠٦، ص ١٦):
- تؤدي إلى تحقيق السيطرة والتمكن من عملية اتخاذ القرار.
- تسلط الضوء على السلوك التنظيمي والمناخ التنظيمي السائد في المؤسسة.
- تؤدي إلى تحديد جودة أنظمة الرقابة والمتابعة والتقييم.
- القدرة على تفعيل وتنشيط أدوار التغذية الراجعة، والقدرة على إعادة التنظيم في الوظائف والوحدات التنظيمية ومعالجة الانحرافات.
- تبرز منظومة القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية لدى الأفراد وتضبط طرق التفاعل والنصح الأخلاقي عند الأعضاء.

ويرى خرموش (٢٠١٤، ص ٥٣) أن أهمية العدالة التنظيمية تتمثل فيما يلي:

- تُوجد العدالة التنظيمية للأفراد الشعور بالراحة لأنهم يدركون إنصاف المؤسسة لهم، ويدفعهم ذلك الشعور إلى العمل الجاد من أجل تقديم أداء متميز لصالح المؤسسة وسمعتها.

- توفر العدالة التنظيمية بالمؤسسة الاستقرار الوظيفي لدى الأفراد، لأنهم يرتاحون لتلك المؤسسات التي تطبق نظام العدالة في كيفية توزيعها للمدخلات والمخرجات، وحتى في طريقة المعاملة مع منسوبيها في حين يستأثرون من المؤسسات التي لا تحقق العدالة.

- تعد العدالة التنظيمية عنصرًا هامًا في التأثير على السلوك التنظيمي من خلال تشجيع وتحفيز الأفراد، وإثارة دافعيتهم للمزيد من الإخلاص في العمل والولاء للمؤسسة خاصة عندما يتأكد الأفراد من أن العمل والإنجاز هما الأساس المتبع للحصول على عوائد أكثر يسعى الأفراد لتحقيقها.

- تطبيق العدالة التنظيمية في المؤسسة يخفف من مستوى الصراع الموجود بداخلها، سواء كان هذا الصراع على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي، ويعد التفاوت في معايير تقييم الأداء للأفراد وعدم وجود عدالة توزيعية أو تفاعلية أحد أهم مسببات الصراع.

وتتبع أهمية العدالة التنظيمية في الجامعات لكونها متعلقة برأس المال البشري في المؤسسة، والذي من خلاله يتحسن أداء المؤسسة، وكذلك سمعتها، ويعد تحقيق العدالة التنظيمية بين الأفراد مطلبًا مهما للأفراد والجامعات كمؤسسات؛ لأن العدالة التنظيمية مرتبطة بالعديد من المتغيرات التنظيمية التي تحسن المناخ التنظيمي في الجامعات.

أبعاد العدالة التنظيمية:

إن الأدبيات التي تناولت العدالة التنظيمية، يشير معظمها إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسية للعدالة التنظيمية، وهي العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، كما ذكرت في كلٍّ من: (Ozsahin & Yurur, 2019)، و (العجلوني، ٢٠٢٠)، و (الحضيبي، ٢٠٢٢)، وفيما يلي توضيحًا للأبعاد الثلاثة:

أولاً: العدالة التوزيعية:

تعد العدالة التوزيعية أقدم أنواع العدالة تاريخيًا، وتتمثل في عدالة المخرجات التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس أو من في حكمهم من قبل رئيس القسم.

ويرى داود (٢٠١٥، ص ١٦ - ١٧) بأن العدالة التوزيعية تعني مدى توزيع النواتج (الدخل، المهام، المسؤوليات، الموارد، المزايا،...) المخرجات عمومًا بصورة عادلة طبقًا لتقدير أعضاء هيئة التدريس.

وعرفت العدالة التوزيعية بأنها إدراك وشعور الأفراد بعدالة ما يحصلون عليه من مخرجات قد تكون على شكل رواتب أو ترقية أو حوافز سواء كانت مالية أو معنوية، مقابل جهودهم في العمل، فالأفراد لا يركزون على كمية المخرجات التي يحصلون عليها، بل يهتمون كذلك بعدالة توزيع تلك المخرجات (جودة، ٢٠٠٧، ص ١٣٣).

ثانيًا: العدالة الإجرائية:

يقصد بها إدراك أعضاء هيئة التدريس لعدالة صنع القرارات، وشعورهم بدقة ومرونة الإجراءات، ونزاهتها وعدم التحيز عند تطبيقها (الغامدي، ٢٠١٨، ص ١٧).

وعرفت بأنها: شعور الأفراد بكيفية اتخاذ القرارات أي بعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتوزيع النواتج (العطوي، ٢٠٠٧، ص ١٥٠).

ويتضح مما سبق بأن العدالة الإجرائية هي شعور عضو هيئة التدريس بعدالة الإجراءات التي يتبعها رئيس القسم لتوزيع المخرجات.

ثالثًا: العدالة التفاعلية:

تشير العدالة التفاعلية إلى طريقة تصرف الإدارة تجاه موظفيها والتي ترتبط بشكل أساسي بطريقة تعامل المدير مع مرؤوسيه على أساس المصداقية والاحترام والأدب والثقة، أو بمعنى آخر جودة التعامل من قبل متخذي القرار (العطوي، ٢٠٠٧، ص ١٥١).

وتتمتع العدالة التفاعلية بسلوك إدارة المؤسسة عند تعاملها مع جميع الأفراد فيها، ويتعلق ذلك بدرجة شعور الأفراد بعدالة تعاملهم مع إدارة المؤسسة التي يعملون بها (جودة، ٢٠٠٧، ص ١٣٤).

ويتضح مما سبق بأن العدالة التفاعلية هي نوعية المعاملة التي يتلقاها عضو هيئة التدريس عند تطبيق الإجراءات من قبل رئيس القسم.

الدراسات السابقة

تم إجراء العديد من الدراسات المتعلقة بالعدالة التنظيمية في الجامعات، وفيما يلي عرض للدراسات المحلية والعربية والأجنبية وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

فقد أجرى **الحضبي (٢٠٢٢)** دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق العدالة التنظيمية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها ٢٠٤ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن أفراد الدراسة يؤكدون أن جميع أبعاد العدالة التنظيمية تطبق بدرجة متوسطة، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرين الجنسية لصالح غير السعوديين، ولمتغير سنوات العمل بالكلية لصالح من عمل بالكلية ١٠ سنوات فأكثر.

وقام **كوكا (Koca, 2022)** بدراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين أقدم جامعة في تركيا Çukurova University وجامعة جديدة في تركيا Aksaray University من خلال تحليل العوامل الديموغرافية التي تؤثر في مستوى العدالة التنظيمية في تلك الجامعتين، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعتين، وقد شارك ١٧٩ عضو هيئة تدريس من جامعة أكساراي، و١٨٩ عضو هيئة تدريس من جامعة جوكوروفاف، وكان من أهم نتائج الدراسة: يختلف مستوى العدالة التنظيمية بالجامعتين وفقاً للنوع (ذكر وأنثى)، وأكدت نتائج الدراسة أن الحالة الاجتماعية والعمر والأقدمية لها تأثير على مستوى العدالة التنظيمية في الجامعتين.

وهدفت دراسة **بونقاب (٢٠٢١)** إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة من الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية عددهم ٢٣١ أستاذاً مؤقتاً، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن مستوى العدالة التنظيمية بجميع أبعادها لدى الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية كان متوسطاً يميل إلى المستوى المنخفض، حيث كانت العدالة التفاعلية في المرتبة الأولى وجاءت بدرجة متوسطة، ويليهما في المرتبة

الثانية العدالة الإجرائية وجاءت بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة العدالة التوزيعية وجاءت بدرجة منخفضة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية الكلية والالتزام التنظيمي لدى الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية.

كما قدم العتيبي (٢٠٢١) دراسة هدفت للتعرف على كيفية ممارسة العدالة التنظيمية في جامعة شقراء من وجهة نظر العاملين بالجهاز الإداري، والتعرف على مستوى الإبداع الإداري لديهم، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة ممثلة للموظفين مكونة من ٢٧٦ موظفاً، وكان من أهم النتائج: أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية في جامعة شقراء من وجهة نظر العاملين بالجهاز الإداري كانت مرتفعة، حيث كانت العدالة الإجرائية في المرتبة الأولى وجاءت بدرجة عالية، ويليهما في المرتبة الثانية العدالة التوزيعية وجاءت بدرجة عالية، وفي المرتبة الأخيرة العدالة التفاعلية وجاءت بدرجة عالية، وأكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة التنظيمية وفقاً لمتغيرات النوع والعمر وعدد سنوات الخبرة، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح أفراد الدراسة من مؤهلهم أعلى من بكالوريوس.

وهدفت دراسة لين وشين (Lin & Shin, 2021) إلى دراسة العلاقة الهيكلية بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية وتبادل المعرفة والسلوك المبتكر، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على ٢٧١ عضو هيئة تدريس بالجامعات الرياضية الصينية، وكان من أهم النتائج: يرى أعضاء هيئة التدريس أن للعدالة التنظيمية تأثيراً إيجابياً على التنظيم، وكان للعدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية لأعضاء هيئة التدريس أثر إيجابي على تبادل المعرفة، ولكن لم يكن للعدالة الإجرائية أي تأثير على مشاركة المعرفة.

وقام العجلوني (٢٠٢٠) بدراسة هدفت للتعرف إلى معرفه العلاقة بين العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية) ومستوى الرضا الوظيفي للموظفين غير الأكاديميين في ثلاث من الجامعات الأردنية الأهلية بإقليم الشمال: جامعة جرش الأهلية وجامعة جدارا وجامعة أربد الأهلية، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة عشوائية طبقية مكونة من ١٧٥ فرداً، وكان من أهم النتائج: أن هناك مستوى عالياً من إدراك الموظفين للعدالة التنظيمية بينما درجة الرضا الوظيفي جاءت متوسطة، حيث كانت العدالة

الإجرائية في المرتبة الأولى وجاءت بدرجة عالية، ويليهما في المرتبة الثانية العدالة التوزيعية وجاءت بدرجة عالية، وفي المرتبة الأخيرة العدالة التفاعلية وجاءت بدرجة متوسطة. وأكدت الدراسة على أنه يوجد علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية بشكل عام والرضا الوظيفي لدى الموظفين، وكان من أبرز النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول العدالة التنظيمية تعزى لسنوات الخدمة، وأوصت الدراسة بأنه على المديرين ومتخذي القرارات في الجامعات الأردنية اتخاذ القرارات المعززة للعدالة التنظيمية، خصوصاً في توزيع الأجور والحوافز التي تعد الأساس في إدراك وشعور الموظفين بالرضا الوظيفي.

وقدم **دوغلونج وآخرون** (Donglong et al., 2020) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين بين سلوك المواطنة التنظيمية والعدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بإحدى الجامعات الصينية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من أعضاء هيئة التدريس بإحدى الجامعات الكبرى الوطنية في الصين مكونة من 257 عضو هيئة تدريس، وكان من أهم النتائج: أن المخاوف المتعلقة بالأمن الوظيفي قليلة بحكم أن الجامعة وطنية وليست خاصة، وتظهر نتائج الدراسة علاقات إيجابية إحصائية بين الالتزام التنظيمي العاطفي والأنواع الثلاثة للعدالة التنظيمية: العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية.

وسعت دراسة **العنزي وحسن** (2019) إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك مكونة من 181 عضو هيئة تدريس، وكان من أهم النتائج: أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة عالية، حيث كانت العدالة الإجرائية في المرتبة الأولى وجاءت بدرجة عالية، ويليهما في المرتبة الثانية العدالة التوزيعية وجاءت بدرجة عالية، وفي المرتبة الأخيرة العدالة التفاعلية وجاءت بدرجة عالية، ويوجد علاقة ارتباطية طردية (قوية جداً) دالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين واقع العدالة التنظيمية ومستوى الرضا الوظيفي، وأكدت بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات أعضاء هيئة التدريس للعدالة التنظيمية بشكل عام، وبعد العدالة الإجرائية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، بينما يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، حول استجابات أعضاء هيئة التدريس للعدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مشارك.

وأجرت **الخضيرى (٢٠١٩)** دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق العدالة التنظيمية في الجامعات الحكومية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وبلغت عينة الدراسة ٣٨٥ عضو هيئة تدريس، وكان من أهم النتائج: أن واقع العدالة التنظيمية في الجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة متوسطة، حيث كانت العدالة التفاعلية في المرتبة الأولى وجاءت بدرجة متوسطة، ويليه في المرتبة الثانية العدالة الإجرائية وجاءت بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة العدالة التوزيعية وجاءت بدرجة متوسطة، وأكدت الدراسة على أن من أبرز الصعوبات التي تعيق تطبيق العدالة التنظيمية: ضعف تبني الجامعة للأفكار والمقترحات التي تطرح من قبل أعضاء هيئة التدريس، وضعف المصادقية أثناء تطبيق الإجراءات وتنفيذ القرارات.

وهدفت دراسة **يانغ وتشو (Yang & Cho, 2017)** للكشف عن تصورات الأساتذة والموظفين للعدالة التنظيمية في الجامعات بتايوان، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 180 من الأساتذة والموظفين بالجامعات الوطنية والخاصة في جنوب تايوان، وكان من أهم النتائج: إدراك العاملين إحساساً أعلى بالعدالة في جامعتهم فيما يتعلق بعامل العدالة الشخصية والعدالة الإجرائية أما العدالة التوزيعية هي العامل الذي يرى العاملون أنه يوفر أقل إحساساً بالعدالة في سياق بيئة التعليم الجامعي الخاصة بهم. ويشعر العاملون بالجامعات بإحساس أقل من المساواة لساعات العمل بين الزملاء، والمكافآت في العمل.

وأشارت دراسة **عبدالفتاح (٢٠١٦)** إلى معرفة العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة التحضيرية في جامعة تبوك، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين مع شركات التعليم للعمل في السنة التحضيرية، وتم أخذ عينة عشوائية منتظمة بلغ عددها ٢٢٨ عضو هيئة تدريس، وكان من أهم النتائج: أن درجة تحقيق العدالة التنظيمية من قبل إدارة السنة

التحضيرية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين، حيث كانت العدالة التوزيعية في المرتبة الأولى وجاءت بدرجة متوسطة، ويليهما في المرتبة الثانية العدالة التفاعلية وجاءت بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة العدالة الإجرائية وجاءت بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة داود (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ عددهم ١٥٠ عضو هيئة تدريس، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت العدالة التفاعلية بدرجة منخفضة، وأكدت الدراسة على أهمية وضع معايير واضحة ودقيقة للحوافز المادية والمعنوية بحيث تتناسب مع الجهد الذي يبذل من قبل عضو هيئة التدريس، والالتزام بمبدأ الإنصاف والعدالة في تنفيذ القرارات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجال العام للدراسة العدالة التنظيمية في الجامعات، وقد ركزت الدراسة الحالية على متغير العدالة التنظيمية فقط كدراسة الحضيبي (٢٠٢٢)، ودراسة Koca (2022)، ودراسة العتيبي (٢٠٢١)، ودراسة الحضيبي (٢٠١٩)، بينما كانت بعض الدراسات السابقة تشمل العدالة التنظيمية ومتغيرات أخرى، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على العدالة التنظيمية في الجامعات الأهلية ماعدا دراسة العجلوني (٢٠٢٠) فقد تناولت الجامعات الأهلية في الأردن، ودراسة Yang and Cho (٢٠١٧) تناولت الجامعات الأهلية في تايوان، واستفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة الحالية خصوصاً دراسة الحضيبي (٢٠٢٢)، ودراسة الحضيبي (٢٠١٩)، وكذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير النتائج، وفي اختيار منهج الدراسة المناسب، وكذلك أداة الدراسة المناسبة وكيفية بنائها.

وأبرز ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تعد الدراسة الأولى -على حد علم الباحث- والتي هدفت للتعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في

الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، ويؤمل الباحث أن تسهم تلك الدراسة في تحسين أداء الجامعات الأهلية من خلالها اهتمامها بتطبيق العدالة التنظيمية في البيئة الجامعية.

منهج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة؛ ويعرف بأنه الذي من خلاله يتم استجواب أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة التي يدرسها الباحث من حيث طبيعتها ومدى وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى بحث العلاقات أو معرفة الأسباب (العساف، ٢٠١٦، ص ٢١١)، ويعد المنهج الوصفي المسحي من أنسب المناهج ملائمة للدراسة الحالية؛ لاعتماده على معرفة الواقع الحقيقي للظاهرة التي يدرسها الباحث ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة الأمير سلطان، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة دار العلوم كما يلي:

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجامعات

أعضاء هيئة التدريس		الجامعة
النسبة	العدد	
٥٠,٤%	٣٨٦	جامعة الأمير سلطان
١٥,٩%	١٢٢	الجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض)
٣٣,٧%	٢٥٨	جامعة دار العلوم
١٠٠%	٧٦٦	الإجمالي

المرجع: (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)

عينة الدراسة:

نظرًا لِكِبَرِ حَجْمِ مجتمع الدراسة؛ لجأ الباحث لأخذ عينة عشوائية طبقية ممثلة لمجتمع الدراسة، ووفقًا لجدول تحديد العينة لكل من (Krejcie & Morgan, 1970)؛ فإن العينة الممثلة لمجتمع يبلغ (٧٦٦) هي (٢٥٤)، وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على الجامعات الثلاث

استجاب معه (٢٣٢)، أي بنسبة (٩١,٣٪) من العينة المطلوبة للدراسة، ويمثلون بذلك أفراد الدراسة بواقع (١١٩) فرداً لجامعة الأمير سلطان، و (٣٥) فرداً للجامعة العربية المفتوحة، و (٧٨) فرداً لجامعة دار العلوم، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢) كما يلي:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً للجامعات

أعضاء هيئة التدريس		الجامعة
الاستجابات	العينة المطلوبة	
١١٩	١٢٨	جامعة الأمير سلطان
٣٥	٤٠	الجامعة العربية المفتوحة
٧٨	٨٦	جامعة دار العلوم
٢٣٢	٢٥٤	الإجمالي

خصائص أفراد الدراسة:

يتسم أفراد الدراسة بعدة خصائص تتمثل في: الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لبياناتهم الأولية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجامعة	جامعة الأمير سلطان	١١٩	٥١,٣٪
	الجامعة العربية المفتوحة	٣٥	١٥,١٪
	جامعة دار العلوم	٧٨	٣٣,٦٪
	الإجمالي	٢٣٢	١٠٠٪
الرتبة العلمية	أستاذ	٤٩	٢١,١٪
	أستاذ مشارك	٢٦	١١,٢٪
	أستاذ مساعد	٧٨	٣٣,٦٪
	محاضر	٧٢	٣١,١٪
	معيد	٧	٣,٠٪
	الإجمالي	٢٣٢	١٠٠٪

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخدمة في التعليم الجامعي	أقل من خمس سنوات	٦٩	٢٩,٨ %
	خمس إلى أقل من عشر سنوات	٥٦	٢٤,١ %
	عشر سنوات فأكثر	١٠٧	٤٦,١ %
	الإجمالي	٢٣٢	١٠٠ %

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أنه بالنسبة لمتغير الجامعة فإن هناك ١١٩ من أفراد الدراسة بنسبة (٥١,٣%) بجامعة الأمير سلطان، وبذلك يمثلون غالبية أفراد الدراسة؛ والسبب في ذلك كبر حجم مجتمع الدراسة في جامعة الأمير سلطان مقارنة بجامعة دار العلوم التي كان أفراد الدراسة المستجيبين ٧٨ بنسبة (٣٣,٦%)، والجامعة العربية المفتوحة التي كان أفراد الدراسة المستجيبين (٣٥) فرد بنسبة (١٥,١%).

وبالنسبة للرتبة العلمية فإن هناك ٧٨ فردًا بنسبة (٣٣,٦%) رتبهم أستاذ مساعد وهي النسبة الأكبر في الرتب العلمية ويعزو الباحث ذلك إلى أن غالبية برامج الجامعات الأهلية الثلاث بكالوريوس تتطلب عضو هيئة تدريس برتبة أستاذ مساعد. وفي المرتبة الثانية من حيث العدد رتبة محاضر بعدد ٧٢ فردًا بنسبة (٣١,١%)، وفي المرتبة الثالثة رتبة أستاذ بعدد ٤٩ فردًا بنسبة (٢١,١%)، وفي المرتبة الرابعة رتبة أستاذ مشارك بعدد ٢٦ فردًا بنسبة (١١,٢%)، وفي المرتبة الأخيرة رتبة معيد بعدد ٧ أفراد بنسبة (٣%) ويفسر ذلك بقل أعداد المعيدين في مجتمع الدراسة لأن المعيد يتطلب إعدادهم الأكاديمي وقتًا أطول، وكذلك إعدادهم الأكاديمي يكلف الجامعة الأهلية عبئًا ماليًا.

وفيما يتعلق بسنوات الخدمة في التعليم الجامعي فإن هناك ١٠٧ أفراد بنسبة (٤٦,١%) سنوات خدمتهم ١٠ سنوات فأكثر، ويفسر ذلك بأن مدة خدمة أكثر من ١٠ سنوات هي الفترة العمرية الأكبر لأعضاء هيئة التدريس، وهناك ٦٩ فردًا بنسبة (٢٩,٨%) سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات، وهناك ٥٦ فردًا بنسبة (٢٤,١%) سنوات خدمتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات.

أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتشكلت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في: الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، أما الجزء الثاني فهو يتكون من (٣٠) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور، حيث يتناول المحور الأول العدالة التوزيعية (١٠) عبارات، ويتناول المحور الثاني العدالة الإجرائية (١٠) عبارات، والمحور الثالث يتناول العدالة التفاعلية (١٠) عبارات، وقد اعتمد الباحث على المقياس الخماسي وفقاً للفئات التالية:

جدول رقم (٤) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

الفئة الأولى	الفئة الثانية	الفئة الثالثة	الفئة الرابعة	الفئة الخامسة
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
١ - ١,٨٠	١,٨١ - ٢,٦٠	٢,٦١ - ٣,٤٠	٣,٤١ - ٤,٢٠	٤,٢١ - ٥,٠

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم، وبناء على التعديلات والمقترحات التي قدمها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات المتفق عليها من قبل المحكمين، من تعديل لبعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت أداة الدراسة (الاستبانة) في صورته النهائية، وتم إرساله إلكترونياً لعينة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تلك العبارة كما يوضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور (العدالة التنظيمية) بالدرجة الكلية لكل محور

العدالة التفاعلية		العدالة الإجرائية		العدالة التوزيعية	
معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة
**٠,٨٧٦	١	**٠,٩٢٦	١	**٠,٧٢٧	١
**٠,٨٥٨	٢	**٠,٨١٧	٢	**٠,٨٤٥	٢
**٠,٨٩٣	٣	**٠,٨٨٥	٣	**٠,٧٧٨	٣
**٠,٨٢٥	٤	**٠,٧٥٧	٤	**٠,٦٧٨	٤
**٠,٨٩٣	٥	**٠,٨٧٧	٥	**٠,٨٠٤	٥
**٠,٨٤٤	٦	**٠,٨٨٧	٦	**٠,٨٣٥	٦
**٠,٦٦٥	٧	**٠,٨٤٧	٧	**٠,٧٨٩	٧
**٠,٨٦٣	٨	**٠,٨٦٤	٨	**٠,٧٩٠	٨
**٠,٨٧١	٩	**٠,٥٨٨	٩	**٠,٥٩٨	٩
**٠,٨٤٢	١٠	**٠,٧٧٤	١٠	**٠,٨٥٨	١٠

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور (العدالة التنظيمية) بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط	المحاور
**٠,٩٥٤	العدالة التوزيعية
**٠,٩٨٢	العدالة الإجرائية
**٠,٩٦٠	العدالة التفاعلية

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدولين رقم (٥)، (٦) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية لكل محور، وكذلك معاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للأداة جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحاور بين (٠,٩٥٤)، (٠,٩٨٢)،

وهذا يعطي دلالة على ارتفاع درجات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية وكافية يتم الوثوق بها في تطبيق الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) والمجدول رقم (٧) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	العدالة التوزيعية	١٠	٠,٨٦١
٢	العدالة الإجرائية	١٠	٠,٨٧٤
٣	العدالة التفاعلية	١٠	٠,٨٥٠
	الثبات الكلي	٣٠	٠,٨٩٨

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن استبانة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٩٨) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٨٥٠ ، ٠,٨٧٤)، وهي معاملات ثبات عالية وكافية يتم الوثوق بها في تطبيق الاستبانة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها وتحليل البيانات التي تم تجميعها من أفراد الدراسة، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة وهي: التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص أفراد الدراسة الوظيفية، ومعامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعامل ألفا كرونباخ للكشف عن معامل ثبات الاستبانة، والمتوسط الحسابي لمعرفة درجة ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن عبارات الاستبانة (متوسطات العبارات)، وكذلك يفيد في ترتيب العبارات والمحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتم استخدام الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في استجابات أفراد

الدراسة باختلاف متغيرين (الجامعة، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي)، وتم استخدام اختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (الرتبة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها ومناقشتها من خلال الكشف إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: ما مستوى العدالة التوزيعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟

للتعرف على مستوى العدالة التوزيعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٨) يوضح مستوى العدالة التوزيعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٩	يراعي رئيس القسم في موافقته لمنح إجازة اضطرارية أو مرضية ظروف منسوبي القسم بعدالة.	٤,٢٥	٠,٨٩	عالية جدًا	١
١	يسند لي رئيس القسم واجبات مناسبة لمهاراتي وقدراتي.	٤,٢١	٠,٩٣	عالية جدًا	٢
٦	يسند لي رئيس القسم مقررات تدريسية تتناسب مع تخصصي الدقيق.	٤,٠٧	٠,٩٤	عالية	٣
٨	يطبق رئيس القسم العدالة مع منسوبي القسم من أجل الترقيات.	٤,٠٣	٠,٩٠	عالية	٤
٢	يراعي رئيس القسم العدالة في توزيع المسؤوليات بين منسوبي القسم.	٤,٠٠	٠,٩٨	عالية	٥

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	يوافق رئيس القسم على التحاق منسوبي القسم بالبرامج التدريسية بطريقة عادلة.	٤,٠٠	٠,٩١	عالية	٦
١٠	يتم اشراك منسوبي القسم في لجان القسم بطريقة عادلة.	٣,٩٨	٠,٨٢	عالية	٧
٥	يوزع رئيس القسم الجدول التدريسي وفقاً لطرق وقواعد عادلة.	٣,٩٧	١,٠٠	عالية	٨
٣	يضع رئيس القسم مع منسوبي القسم رؤية واضحة للعمل.	٣,٨٩	٠,٩٥	عالية	٩
٤	يوزع رئيس القسم الحوافز بما يتلاءم مع الجهد المبذول.	٢,٩١	١,٠٤	متوسطة	١٠
	المتوسط الحسابي العام للعدالة التوزيعية	٣,٩٣	٠,٩١	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن محور مستوى العدالة التوزيعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم يتضمن (١٠) عبارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٢,٩١، ٤,٢٥) من أصل (٥,٠) درجات، وتقع تلك المتوسطات بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويتضح من النتيجة السابقة أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة متوسطة إلى عالية جداً.

وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٩٣) بانحراف معياري (٠,٩١)، وهذا يدل على أن مستوى العدالة التوزيعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم جاء بدرجة عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى وضوح أنظمة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية التي أدت إلى أن يمارس رؤساء الأقسام العلمية أدوارهم القيادية وفقاً للأنظمة واللوائح.

وتأتي العبارة رقم (٩) بالمرتبة الأولى والتي تنص على: (يراعي رئيس القسم في موافقته لمنح إجازة اضطرارية أو مرضية ظروف منسوبي القسم بعدالة) بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٨٩) بدرجة عالية جداً، ويفسر ذلك الارتفاع بأن أنظمة العمل تكفل ذلك لجميع موظفي المؤسسات سواء كانت حكومية أو أهلية بشكل واضح.

تليها بالمرتبة الثانية العبارة رقم (١) والتي تنص على: (يسند لي رئيس القسم واجبات مناسبة لمهاراتي وقدراتي) بمتوسط حسابي (٤,٢١) وبانحراف معياري (٠,٩٣)، ويرى الباحث بأنه كي يحقق القسم أهدافه، ويؤدي عضو هيئة التدريس عمله بكل كفاءة فمن الضروري أن يكلف بأعمال تتناسب معه.

وتأتي العبارة رقم (٣) بالمرتبة قبل الأخيرة (المرتبة التاسعة) والتي تنص على: (يضع رئيس القسم مع منسوبي القسم رؤية واضحة للعمل) بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة داود (٢٠١٥) التي أكدت أن هناك قصوراً لدى رؤساء الأقسام في وضع رؤية للعمل داخل القسم بالاشتراك مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٤) والتي تنص على: (يوزع رئيس القسم الحوافز بما يتلاءم مع الجهد المبذول) بمتوسط حسابي (٢,٩١) وبانحراف معياري (١,٠٤)، ويفسر ذلك بسبب غياب الإجراءات والقواعد التنظيمية للحوافز في الجامعات التي تساند رئيس القسم في تقديم حوافز تتناسب مع الجهد المبذول، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخضير (٢٠١٩) التي أكدت ضعف الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن الأعمال الإضافية مجزية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية حول العدالة التوزيعية مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٢١)، ودراسة العجلوني (٢٠٢٠)، ودراسة العنزي وحسن (٢٠١٩) التي أكدت أن العدالة التوزيعية جاءت بدرجة عالية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية حول العدالة التوزيعية مع نتيجة دراسة الحضيبي (٢٠٢٢)، ودراسة الخضير (٢٠١٩)، ودراسة عبدالفتاح (٢٠١٦)، ودراسة داود (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن مستوى العدالة التوزيعية كان متوسطاً، ودراسة بونقاب (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن مستوى العدالة التوزيعية كان منخفضاً.

السؤال الثاني: ما مستوى العدالة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للتعرف على مستوى العدالة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩) يوضح مستوى العدالة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	يلتزم رئيس القسم بأخلاقيات العمل عند اتخاذ القرارات.	٤,٢٣	٠,٩٨	عالية جدًا	١
٢	يطبق رئيس القسم القرارات على جميع منسوبي القسم دون استثناء.	٤,٠٦	٠,٩٥	عالية	٢
١	يتخذ رئيس القسم القرارات بموضوعية دون تحيز.	٤,٠٣	٠,٩٧	عالية	٣
٦	يهتم رئيس القسم بجمع المعلومات المتعلقة بالقرارات قبل اتخاذها.	٣,٩٤	٠,٨٦	عالية	٤
٨	يتم تقييم الأداء لمنسوبي القسم بناءً على الأداء الفعلي.	٣,٩١	٠,٩٢	عالية	٥
٩	يطلع رئيس القسم منسوبي القسم على تقارير أدائهم الوظيفي.	٣,٧٨	٠,٩٧	عالية	٦
١٠	يوظف رئيس القسم نتائج تقييم الأداء الوظيفي في تحسين الأداء.	٣,٧٧	٠,٨٢	عالية	٧
٤	يسمح رئيس القسم لمنسوبي القسم بتقديم اعتراض على القرارات.	٣,٧٤	٠,٩٩	عالية	٨
٥	يوجد مرونة عند تنفيذ القرارات داخل القسم.	٣,٦٨	٠,٩٥	عالية	٩

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	يحرص رئيس القسم على سماع آراء منسوبي القسم عن القرارات قبل اتخاذها.	٣,٦٠	٠,٩٦	عالية	١٠
	المتوسط الحسابي العام للعدالة الإجرائية	٣,٨٧	٠,٩٠	عالية	

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن محور مستوى العدالة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم يتضمن (١٠) عبارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٤,٢٣، ٣,٦٠) من أصل (٥,٠) درجات، وتقع تلك المتوسطات بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المدرج الخماسي، ويتضح من النتيجة السابقة أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة عالية إلى عالية جداً.

وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٨٧) بانحراف معياري (٠,٩٠)، وهذا يدل على أن مستوى العدالة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم جاء بدرجة عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن من واجبات رئيس القسم أن يعرض موضوعات القسم وما يرتبط بها من إجراءات على مجلس القسم لمناقشتها، وإبداء الرأي حولها في جلسة رسمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم مما أدى ذلك إلى ممارسة العدالة الإجرائية بدرجة عالية.

حيث تأتي العبارة رقم (٧) بالمرتبة الأولى والتي تنص على: (يلتزم رئيس القسم بأخلاقيات العمل عند اتخاذ القرارات) بمتوسط حسابي (٤,٢٣) وبانحراف معياري (٠,٩٨)، ويفسر ذلك بأن السلوك الأخلاقي المهني لدى رؤساء الأقسام مرتفع غالباً وذلك نظير مستواهم التعليمي العالي.

تليها العبارة رقم (٢) بالمرتبة الثانية والتي تنص على: (يطبق رئيس القسم القرارات على جميع منسوبي القسم دون استثناء) بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الخضير (٢٠١٩) التي أكدت أن القرارات تطبق بعدالة على جميع أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، ويفسر الباحث ذلك أن المساءلة والمحاسبية في الجامعة

الأهلية أعلى منها في الجامعات الحكومية مما يؤدي إلى أن رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية يلتزمون بالحيادية وعدم الاستثناء في القرارات.

وتأتي العبارة رقم (٥) بالمرتبة قبل الأخيرة (بالمرتبة التاسعة) والتي تنص على: (يوجد مرونة عند تنفيذ القرارات داخل القسم) بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، ويفسر ذلك أن يوجد مرونة بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام العلمية في تنفيذ القرارات.

وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على: (يحرص رئيس القسم على سماع آراء منسوبي القسم عن القرارات قبل اتخاذها) بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٩٦)، ويفسر ذلك على الرغم من حصول تلك العبارة على المرتبة الأخيرة إلا أنها أكدت أن رؤساء الأقسام العلمية يسمعون آراء أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية حول العدالة الإجرائية مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٢١)، ودراسة العجلوني (٢٠٢٠)، ودراسة العنزي وحسن (٢٠١٩) التي أكدت أن العدالة الإجرائية جاءت بدرجة عالية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية حول العدالة الإجرائية مع نتيجة دراسة الحضيبي (٢٠٢٢)، ودراسة بونقاب (٢٠٢١)، ودراسة الحضيبي (٢٠١٩)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٦)، ودراسة داود (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن مستوى العدالة الإجرائية كان متوسطاً.

السؤال الثالث: ما مستوى العدالة التفاعلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للتعرف على مستوى العدالة التفاعلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠) يوضح مستوى العدالة التفاعلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	يتعامل رئيس القسم معي بنزاهة ووضوح.	٤,١٩	٠,٩٨	عالية	١
٢	يستمع رئيس القسم لآراء منسوبي القسم.	٤,٠٨	٠,٩٩	عالية	٢
١٠	يعزز رئيس القسم العمل بروح الفريق.	٤,٠٥	٠,٨٨	عالية	٣
٣	يهتم رئيس القسم بتطبيق العلاقات الإنسانية.	٣,٩٦	٠,٨٧	عالية	٤
٩	يتيح رئيس القسم المعلومات لجميع منسوبي القسم دون استثناء.	٣,٩٣	٠,٨٧	عالية	٥
١	يستخدم رئيس القسم النمط الشوري في التعامل مع منسوبي القسم.	٣,٩٠	١,٠١	عالية	٦
٤	يهتم رئيس القسم بشكاوى منسوبي القسم.	٣,٨٩	٠,٨٤	عالية	٧
٧	يخبر رئيس القسم منسوبي القسم بالمؤتمرات والفعاليات قبل تنفيذها.	٣,٨٨	٠,٨٨	عالية	٨
٦	ييدي رئيس القسم اهتمامًا بمصلحتي الوظيفية.	٣,٨٣	٠,٩١	عالية	٩
٨	يناقش رئيس القسم معي الآثار المترتبة على القرارات التي تخص العمل.	٣,٧١	٠,٨٣	عالية	١٠
	المتوسط الحسابي العام للعدالة التفاعلية	٣,٩٤	٠,٩٩	عالية	

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن محور مستوى العدالة التفاعلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم يتضمن (١٠) عبارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٧١، ٤,١٩) من أصل (٥,٠) درجات، وتقع تلك المتوسطات بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير تلك النتيجة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاء بدرجة استجابة (عالية).

وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٩٤) بانحراف معياري (٠,٩٩)، وهذا يدل على أن مستوى العدالة التفاعلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم جاء بدرجة عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص رؤساء الأقسام العلمية على جودة المناخ التنظيمي بالقسم بأن يسوده الود والاحترام بينهم جميعاً.

حيث تأتي العبارة رقم (٥) بالمرتبة الأولى والتي تنص على: (يتعامل رئيس القسم معي بنزاهة ووضوح) بمتوسط حسابي (٤,١٩) وبانحراف معياري (٠,٩٨)، ويفسر ذلك بأن رؤساء الأقسام العلمية يهتمون بالوضوح والنزاهة في تعاملهم مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

تليها العبارة رقم (٢) بالمرتبة الثانية والتي تنص على: (يستمتع رئيس القسم لآراء منسوبي القسم) بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحضيرى (٢٠١٩) التي أوضحت الاستماع لآراء ومقترحات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية جاء بدرجة متوسطة.

وبالمرتبة قبل الأخيرة (التاسعة) تأتي العبارة رقم (٦) والتي تنص على: (ييدي رئيس القسم اهتماماً بمصالحتي الوظيفية) بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وبانحراف معياري (٠,٩١)، ويفسر ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون مصالحتهم الوظيفية بذاتهم.

وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٨) والتي تنص على: (يناقش رئيس القسم معي الآثار المترتبة على القرارات التي تخص العمل) بمتوسط حسابي (٣,٧١) وبانحراف معياري (٠,٨٣)، ويفسر ذلك إلى أن وعي أعضاء هيئة التدريس بما يتعلق بالآثار المترتبة على القرارات أدى ذلك إلى قلة مناقشة رئيس القسم معهم حول ذلك الأمر.

وانفقت نتيجة الدراسة الحالية حول العدالة التفاعلية مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٢١)، ودراسة العنزي وحسن (٢٠١٩) التي أكدت أن العدالة التفاعلية جاءت بدرجة عالية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية حول العدالة التفاعلية مع نتيجة دراسة الحضيرى (٢٠٢٢)، ودراسة بونقاب (٢٠٢١)، ودراسة العجلوني (٢٠٢٠)، ودراسة الحضيرى (٢٠١٩)، ودراسة

عبد الفتاح (٢٠١٦)، والتي توصلت إلى أن مستوى العدالة التفاعلية كان متوسطاً، ودراسة داود (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن مستوى العدالة التفاعلية كان منخفضاً.

ومن خلال العرض السابق لإجابة الأسئلة الثلاثة تتضح الإجابة على السؤال الرئيس: ما مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟

حيث جاءت النتائج كما يلي في جدول رقم (١١):

جدول رقم (١١) يوضح العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	العدالة التوزيعية	٣,٩٣	٠,٩١	٢
٢	العدالة الإجرائية	٣,٨٧	٠,٩٠	٣
٣	العدالة التفاعلية	٣,٩٤	٠,٩٩	١
	المتوسط الحسابي العام للعدالة التنظيمية	٣,٩٢	٠,٩٣	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي العام لمحاور أداة الدراسة (العدالة التنظيمية) يبلغ (٣,٩٢) بانحراف معياري (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم جاءت عالية، حيث تأتي العدالة التفاعلية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، يليها العدالة التوزيعية بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وبانحراف معياري (٠,٩١)، وفي الأخير تأتي العدالة الإجرائية كأقل أبعاد العدالة التنظيمية من حيث المستوى بالجامعات الأهلية بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٩٠). ويفسر ذلك الباحث أن العدالة التنظيمية جاءت بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض لعدة أسباب منها: وضوح الأنظمة التي تتعلق بالتعليم الجامعي الأهلي، والجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية تحكمها أنظمة وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وأنظمة وزارة التعليم للعمل فيها، ووعي رؤساء الأقسام العلمية بأهمية إيجاد مناخ تنظيمي في القسم يسوده الود والاحترام.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية حول العدالة التنظيمية بشكل عام مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن واقع ممارسة العدالة التنظيمية في جامعة شقراء من وجهة نظر العاملين بالجهاز الإداري كانت مرتفعة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العجلوني (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن هناك مستوى مرتفع من إدراك العاملين للعدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال، وأيضاً اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العنزي وحسن (٢٠١٩) والتي أكدت أن واقع العدالة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة عالية، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحضيبي (٢٠٢٢) والتي كان من نتائجها أن واقع تطبيق العدالة التنظيمية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بونقاب (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية كان متوسطاً يميل إلى المستوى المنخفض، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحضيبي (٢٠١٩) والتي أكدت أن واقع العدالة التنظيمية في الجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة متوسطة، واختلفت أيضاً نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦) والتي أكدت نتائجها أن درجة تطبيق العدالة التنظيمية من قبل إدارة السنة التحضيرية في جامعة تبوك جاء بدرجة متوسطة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض تعزى للمتغيرات (الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجامعة.

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجامعة؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يلي في الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجامعة

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجموعات	المحاور
٠,٠٠١	٢٠,١٤١	١٤,١٦٨	٢	٢٨,٣٣٦	بين المجموعات	العدالة التوزيعية
		٠,٧٠٣	٢٢٩	١٦١,٠٨٨	داخل المجموعات	
			٢٣١	١٨٩,٤٢٤	المجموع	
٠,٠٠١	١١,١٦٩	١٠,١٧٢	٢	٢٠,٣٤٥	بين المجموعات	العدالة الإجرائية
		٠,٩١١	٢٢٩	٢٠٨,٥٦٥	داخل المجموعات	
			٢٣١	٢٢٨,٩١٠	المجموع	
٠,٠٠١	٧,٨٤٣	٧,٢٤٥	٢	١٤,٤٩٠	بين المجموعات	العدالة التفاعلية
		٠,٩٢٤	٢٢٩	٢١١,٥٥١	داخل المجموعات	
			٢٣١	٢٢٦,٠٤١	المجموع	
٠,٠٠١	١٢,٧٤٣	١٠,٠١٢	٢	٢٠,٠٢٤	بين المجموعات	الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية
		٠,٧٨٦	٢٢٩	١٧٩,٩٢٧	داخل المجموعات	
			٢٣١	١٩٩,٩٥١	المجموع	

من الجدول رقم (١٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجامعة، ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة؛ تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٣)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار شيفيه للفروق حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجامعة

الجامعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	جامعة الأمير سلطان	الجامعة العربية المفتوحة	جامعة دار العلوم	المحاور
جامعة الأمير سلطان	١١٩	٤,١٩	٠,٧٧	-	**١,٠١	*٠,٣٠	العدالة التوزيعية
الجامعة العربية المفتوحة	٣٥	٣,١٧	٠,٧٦	**١,٠١-	-	*٠,٧١-	
جامعة دار العلوم	٧٨	٣,٨٨	٠,٩٦	*٠,٣٠-	*٠,٧٢	-	
جامعة الأمير سلطان	١١٩	٤,١٥	٠,٨٨	-	**٠,٧٦	**٠,٤٧	العدالة الإجرائية
الجامعة العربية المفتوحة	٣٥	٣,٣٨	٠,٨٩	**٠,٧٦-	-	-	
جامعة دار العلوم	٧٨	٣,٦٨	١,٠٨	**٠,٤٧-	-	-	
جامعة الأمير سلطان	١١٩	٤,١٦	٠,٩٠	-	**٠,٦٧	*٠,٣٧	العدالة التفاعلية
الجامعة العربية المفتوحة	٣٥	٣,٤٩	١,٠٦	**٠,٦٧-	-	-	
جامعة دار العلوم	٧٨	٣,٨٠	١,٠١	*٠,٣٧-	-	-	
جامعة الأمير سلطان	١١٩	٤,١٧	٠,٨٣	-	**٠,٨٢	**٠,٣٨	الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية
الجامعة العربية المفتوحة	٣٥	٣,٣٥	٠,٨٤	**٠,٨٢-	-	*٠,٤٤-	
جامعة دار العلوم	٧٨	٣,٧٩	٠,٩٨	**٠,٣٨-	*٠,٤٤	-	

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

من الجدول رقم (١٣) الذي يُبين نتائج المقارنات البعدية حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجامعة، يتضح أن تلك الفروق جاءت لصالح أفراد الدراسة بجامعة الأمير سلطان بمتوسط حسابي (٤,١٩) للعدالة التوزيعية، وبتوسط حسابي (٤,١٥) للعدالة الإجرائية، وبتوسط حسابي (٤,١٦) للعدالة التفاعلية وبتوسط حسابي (٤,١٧) للعدالة التنظيمية بشكل عام، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة بجامعة الأمير سلطان يوافقون بدرجة أكبر على مستوى العدالة التنظيمية لدى

رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجامعة، ويفسر ذلك الباحث إلى عراقية جامعة الأمير سلطان الأهلية حيث تعد أقدم جامعة أهلية في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية.

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الرتبة العلمية؛ فقد استخدم اختبار كروسكال واليس، وذلك كما يلي في الجدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الرتبة العلمية

مستوى الدلالة	قيمة كروسكال واليس (H)	متوسط الرتب	العدد	الرتبة العلمية	المحاور
٠,٠٠١	٢٩,٠٥٨	١٤٨,٧٣	٤٩	أستاذ	العدالة التوزيعية
		١٤٣,٣٣	٢٦	أستاذ مشارك	
		١١٥,٢٤	٧٨	أستاذ مساعد	
		٨٨,١٤	٧٢	محاضر	
		٩٧,٠٠	٧	معيد	
٠,٠٠١	٢٢,٢٤٤	١٤٧,٣٠	٤٩	أستاذ	العدالة الإجرائية
		١٣٦,٧٥	٢٦	أستاذ مشارك	
		١١٣,٥٥	٧٨	أستاذ مساعد	
		٩٤,٢٦	٧٢	محاضر	
		٨٧,٢٩	٧	معيد	
٠,٠١٩	١١,٧٩٨	١٤٠,٣٥	٤٩	أستاذ	العدالة التفاعلية
		١٢٩,٤٦	٢٦	أستاذ مشارك	
		١١٣,١٥	٧٨	أستاذ مساعد	

مستوى الدلالة	قيمة كروسكال واليس (H)	متوسط الرتب	العدد	الرتبة العلمية	المحاور
		١٠٠,٤١	٧٢	محاضر	
		١٠٤,٢١	٧	معيد	
٠,٠٠١	٢٠,٢١٥	١٤٣,٦٨	٤٩	أستاذ	الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية
		١٣٩,١٧	٢٦	أستاذ مشارك	
		١١٤,٩٦	٧٨	أستاذ مساعد	
		٩٤,٠٤	٧٢	محاضر	
		٩٠,٢١	٧	معيد	

من الجدول رقم (١٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الرتبة العلمية، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن رتبهم الأكاديمية (أستاذ) بمتوسط رتب (١٤٨,٧٣) للعدالة التوزيعية، وبمتوسط رتب (١٤٧,٣٠) للعدالة الإجرائية، وبمتوسط رتب (١٤٠,٣٥) للعدالة التفاعلية وبمتوسط رتب (١٤٣,٦٨) للعدالة التنظيمية بشكل عام، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن رتبهم الأكاديمية أستاذ (بروفيسور) يوافقون بدرجة أكبر على حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الرتبة العلمية، ويفسر ذلك الباحث أن ذلك قد يعود لخبرتهم الأكاديمية الطويلة التي مكنتهم من معرفة كيفية التعامل مع رئيس القسم العلمي.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي.

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يلي في الجدول رقم (١٥):

جدول رقم (١٥) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجموعات	المحاور
٠,٠٠١	٨,٢٦٩	٦,٣٧٩	٢	١٢,٧٥٩	بين المجموعات	العدالة التوزيعية
		٠,٧٧١	٢٢٩	١٧٦,٦٦٥	داخل المجموعات	
			٢٣١	١٨٩,٤٢٤	المجموع	
٠,٠٠١	٧,٣٦٦	٦,٩١٨	٢	١٣,٨٣٧	بين المجموعات	العدالة الإجرائية
		٠,٩٣٩	٢٢٩	٢١٥,٠٧٣	داخل المجموعات	
			٢٣١	٢٢٨,٩١٠	المجموع	
٠,٠٠١	١٥,١٦٤	١٣,٢١٨	٢	٢٦,٤٣٥	بين المجموعات	العدالة التفاعلية
		٠,٨٧٢	٢٢٩	١٩٩,٦٠٦	داخل المجموعات	
			٢٣١	٢٢٦,٠٤١	المجموع	
٠,٠٠١	٩,٩٨٤	٨,٠١٨	٢	١٦,٠٣٧	بين المجموعات	الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية
		٠,٨٠٣	٢٢٩	١٨٣,٩١٤	داخل المجموعات	
			٢٣١	١٩٩,٩٥١	المجموع	

من الجدول رقم (١٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة؛ فقد استخدم اختبار شيفيه، وذلك كما يلي في الجدول رقم (١٦):

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار شيفيه للفروق حول العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من ٥	٥ لأقل من ١٠	١٠ فأكثر
العدالة التوزيعية	أقل من ٥	٦٩	٤,٠٣	٠,٩٥	-	٠,٥٢**	
	٥ لأقل من ١٠	٥٦	٣,٥٢	١,٠٤	٠,٥٢**	-	٠,٥٧**

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من ٥	٥ لأقل من ١٠	١٠ فأكثر
العدالة الإجرائية	١٠ فأكثر	١٠٧	٤,٠٨	٠,٧٣	-	**٠,٥٧	-
	أقل من ٥	٦٩	٤,٠٠	٠,٧٩	-	**٠,٥٦	-
	٥ لأقل من ١٠	٥٦	٣,٤٤	١,٠١	**٠,٥٦-	-	**٠,٥٨-
العدالة التفاعلية	١٠ فأكثر	١٠٧	٤,٠٢	٠,٩٩	-	٠,٥٨	-
	أقل من ٥	٦٩	٣,٩٦	٠,٨٥	-	**٠,٧٢	-
	٥ لأقل من ١٠	٥٦	٣,٤١	١,٠٢	٠,٧٢-	-	**٠,٥٥-
الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية	١٠ فأكثر	١٠٧	٤,١٣	٠,٨٦	**٠,٥٥	-	-
	أقل من ٥	٦٩	٤,٠	٠,٧٦	-	**٠,٥٤	-
	٥ لأقل من ١٠	٥٦	٣,٤٦	١,٠٥	**٠,٥٤-	-	**٠,٦٢-
	١٠ فأكثر	١٠٧	٤,٠٨	٠,٧٨	-	**٠,٦٢	-

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

** دال عند مستوى (٠,٠١)

من الجدول رقم (١٦) والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية حول العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، يتضح أن تلك الفروق جاءت لصالح أفراد الدراسة ممن خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (٤,٠٨) للعدالة التوزيعية، وبمتوسط حسابي (٤,٠٢) للعدالة الإجرائية، وبمتوسط حسابي (٤,١٣) للعدالة التفاعلية وبمتوسط حسابي (٤,٠٨) للعدالة التنظيمية بشكل عام، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر يوافقون بدرجة أكبر على مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، ويفسر الباحث أن ذلك قد يعود إلى أن زيادة سنوات الخدمة تكسب عضو هيئة التدريس مهارات معينة لأخذ حقوقه، وتكسبه كذلك مهارة التعامل مع رئيس القسم العلمي.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحضيبي (٢٠٢٢) والتي أكدت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق العدالة التنظيمية في جامعة شقراء باختلاف متغير سنوات الخبرة لصالح (١٠) سنوات فأكثر، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العتيبي (٢٠٢١) والتي كان من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة العدالة التنظيمية في جامعة شقراء من وجهة نظر العاملين بالجهاز الإداري باختلاف متغير سنوات الخبرة.

خلاصة أبرز نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى عددًا من النتائج، وأبرزها ما يلي:

- ١- أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم جاء بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، حيث تأتي العدالة التفاعلية بالمرتبة الأولى بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٩٤ من ٥,٠٠)، يليها العدالة التوزيعية جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٩٣ من ٥,٠٠)، وفي الأخير تأتي العدالة الإجرائية كأقل أبعاد العدالة التنظيمية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٧ من ٥,٠٠).
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجامعة، وذلك لصالح أفراد الدراسة بجامعة الأمير سلطان.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير الرتبة العلمية، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن رتبهم الأكاديمية (أستاذ).
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- ١- تعزيز مستوى العدالة التنظيمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض؛ وذلك من خلال عقد لقاءات ودورات تدريبية وورش عمل للتوعية بأهمية العدالة التنظيمية ودورها في تحقيق أهداف الجامعات.
- ٢- إعداد أدلة تنظيمية في الجامعات الأهلية لإيضاح حقوق وواجبات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ٣- أن يكون أحد أبعاد التقييم السنوي لرؤساء الأقسام العلمية مستوى تطبيقهم للعدالة التنظيمية.
- ٤- إيجاد قواعد تنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية لتوزيع حوافز لأعضاء هيئة التدريس بما يتلاءم مع الجهد المبذول من المنسوبين.
- ٥- اهتمام رؤساء الأقسام بسماع آراء المنسوبين عن القرارات قبل اتخاذها، بما يعزز من قدرة القسم على تحقيق أهدافه.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم توصلت إليها الدراسة، يقدم الباحث مقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك كما يلي:

- ١- إجراء دراسة مماثلة بالتطبيق على جامعات أهلية في مناطق تعليمية أخرى.
- ٢- إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه تطبيق العدالة التنظيمية في الجامعات الأهلية.
- ٣- إجراء دراسة تتناول تصورًا مقترحًا لتفعيل العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأهلية.
- ٤- إجراء دراسة تتناول العدالة التنظيمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى منسوبي الجامعات الأهلية.

المراجع

المراجع العربية:

- بونقاب، مختار. (٢٠٢١). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية. مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا: جامعة حسيبة بن بو علي، ١٧ (٢٦)، ٤٧٩ - ٤٩٦.
- جاد الرب، سيد محمد. (٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال. القاهرة: دار شتات للنشر والتوزيع.
- جودة، محفوظ أحمد. (٢٠٠٧). أثر العدالة التنظيمية على الإبداع: دراسة ميدانية عن شركات الأدوية الأردنية. مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين: جامعة القاهرة، ٢ (٦٩)، ١٢٧ - ١٦٦.
- الحري، يحيى بن صالح. (١٤٣٧). التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية بين حداثة الانطلاق وسرعة الانتشار. الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- الحضبي، إبراهيم بن عبد الرحمن. (٢٠٢٢). واقع العدالة التنظيمية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. دراسات تربوية ونفسية: جامعة الرقازيق، ٣٧ (١١٧)، ١٠٩ - ١٥٨.
- خرموش، مراد رمزي. (٢٠١٤). دور العدالة التنظيمية في الحراك المهني للعاملين من القطاع الصناعي الخاص نحو القطاع العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.
- الحضيري، فاطمة علي. (٢٠١٩). العدالة التنظيمية في الجامعات السعودية: تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- داود، عبد العزيز أحمد. (٢٠١٥). العدالة التنظيمية كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة كفر الشيخ. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، ٤١، ١ - ٥٩.
- زايد، عادل محمد. (٢٠٠٦). العدالة التنظيمية المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- عبد الفتاح، محمد زين العابدين. (٢٠١٦). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة التحضيرية بجامعة تبوك: المتعاقدين مع شركات التعليم. مجلة مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٣ (١٠٣)، ١١٩ - ١٨٢.
- العتيبي، راشد غازي. (٢٠٢١). أثر العدالة التنظيمية على الإبداع الإداري لدى العاملين بالجهاز الإداري في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية في جامعة شقراء. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية: جامعة قناة السويس، ١٢ (٢)، ٣٠٠ - ٣٦٨.
- العجلوني، سلطان محمد. (٢٠٢٠). العلاقة بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي للعاملين غير الأكاديميين في الجامعات الأردنية الخاصة في شمال الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- العساف، حسين موسى. (٢٠٠٦). التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٣. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العطوي، عامر بن علي. (٢٠٠٧). أثر العدالة التنظيمية في الأداء السياقي: دراسة تحليلية لآراء الكادر التدريسي في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية: العراق، ٩ (٣)، ١٤٦ - ١٧٠.
- عليان، محمد. (٢٠١٦). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، دراسة ميدانية على هيئة التمريض في المستشفيات الحكومية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.
- العنزي، خلف بن محمد وحسن، أشرف عبد التواب. (٢٠١٩). العدالة التنظيمية بجامعة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٥ (٤)، ٧٣ - ١١٢.
- غانم، حسين الحموم. (٢٠١٥). درجة العدالة التنظيمية وعلاقتها بتفويض السلطة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظة طولكرم من وجهات نظر معلمي مدارسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الغامدي، عمير بن سفر. (٢٠١٨). العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٣ (١)، ١٣ - ٢٨.
- القصير، عثمان محمد. (٢٠١٥). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- وزارة التعليم. (٢٠٢٢). لائحة الجامعات الأهلية. مسترجع من:
<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/rpr.aspx>
- وزارة التعليم. (٢٠٢٢). إحصاءات التعليم الجامعي. مسترجع من:
<https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/edustatdata/Pages/default.aspx>

ترجمة المراجع العربية:

- Abdel-Fattah, Mohamed Zine El-Abidine (2016). Organizational Justice and its relationship to Organizational Loyalty among Faculty Members in the Preparatory Year at Tabuk University: Contractors with Education Companies. Journal of the Future of Arab Education: The Arab Center for Education and Development, 23 (103) , 119-182.
- Al Hudaibi, Ibrahim Bin Abdul Rahman (2022). The Reality of Organizational Justice at Shaqra University from the point of view of faculty members. Educational and Psychological Studies: Zagazig University, 37 (117) , 109-158.
- Al-Ajlouni, Sultan Muhammad (2020). The Relationship between Organizational Justice and Job Satisfaction for Non-Academic Workers in Jordanian Private Universities in Northern Jordan. Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Jordan.
- Al-Anzi, Khalaf Bin Muhammad & Hassan, Ashraf Abdel-Tawab (2019). Organizational Justice at the University of Tabuk and Its Relationship to Job Satisfaction among Faculty Members. Journal of the Faculty of Education: Assiut University, 35 (4) , 73-112.
- Al-Assaf, Hussein Mussa (2006). Job Empowerment among Academic Leaders in Jordanian Public Universities and its relationship to Organizational Commitment and Voluntary

- Job Stability among Faculty Members. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.
- Al-Assaf, Saleh Ahmed (2016). Introduction to Research in Behavioral Sciences. 3rd edition. Riyadh: Dar Al Zahraa for Publication and Distribution.
- Al-Atwi, Amer Bin Ali (2007). The Impact of Organizational Justice on Contextual Performance: an Analytical Study of the Views of the Teaching Staff at the College of Administration and Economics at University of Al-Qadisiyah, Al-Qadisiyah, Journal of Administrative and Economic Sciences: Iraq, 9 (3) , 146-170.
- Al-Ghamdi, Omair Bin Safar (2018). The Relationship between Organizational Justice and Job Performance of Faculty Members at the College of Education, Al-Baha University. Taibah University Journal of Educational Sciences, 13 (1) , 13-28.
- Al-Harbi, Yahya Bin Saleh (1437). Private Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia between Novelty and Rapid Spread. Riyadh: Dar Al-Hadarah for Publication and Distribution.
- Al-Khudairi, Fatima Ali (2019). Organizational justice in Saudi Universities: a proposed vision. Unpublished PhD thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Otaibi, Rashid Ghazi (2021). The Impact of Organizational Justice on Administrative Creativity among Employees of The Administrative Apparatus in Saudi Universities: a field study at Shaqra University. Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies: Suez Canal University, 12 (2). 300- 368.
- Al-Qusayr, Othman Muhammad (2015). Organizational Justice and its Relationship to Organizational Commitment Among Department Heads in Jordanian Public Universities. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, College of Education, Jordan.
- Alyan, Muhammad (2016). Organizational Justice and Its Relationship to Organizational Commitment; a Field Study on the Nursing Staff in the Government Hospitals in Gaza Governorate. Unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Palestine.
- Bounagab, Moukhtar. (2021). Organizational Justice and its relationship to Organizational Commitment: a field study on temporary professors at Algerian universities. Journal of North African Economics: Hassiba Ben bou Ali University, 17 (26) , 479-496.
- Dawoud, Abdel Aziz Ahmed. (2015). Organizational justice as an Approach to improve the Job Performance of Faculty Members at Kafrelsheikh University. Educational Journal: Sohag University, 41, 1-59.
- Gad El-Rab, Sayed Mohammed (2010). Modern Trends in Business Management. Cairo: Dar Shatat for Publication and Distribution.
- Ghanem, Hussein Al-Hamo (2015). The Degree of Organizational Justice and its Relationship to the Authority Delegation among Principals of Secondary Public Schools in Tulkarm Governorate from the perspectives of their School Tutors. Unpublished master's thesis, An-Najah National University, Palestine.
- Gouda, Mahfouz Ahmed. (2007). The Impact of Organizational Justice on Creativity: A Field Study on Jordanian Pharmaceutical Companies. Journal of Accounting, Management and Insurance: Cairo University, 2 (69) , 127-166.

- <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/rpr.aspx>.
<https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/edustatdata/Pages/default.aspx>.
Kharmoush, Murad Ramzy. (2014). The Role of Organizational Justice in the Professional Movement for Workers of the Private Industrial Sector towards the Public Sector. Unpublished master's thesis, University of Mohamed Khider Biskra, Algeria.
Ministry of Education. (2022). List of Private Universities. Retrieved from:
Ministry of Education. (2022). University Education Statistics. Retrieved from:
Zayed, Adel Mohamed (2006). Organizational Justice; The Upcoming Task for Human Resource Management. Cairo: Arab Organization for Administrative Development.

المراجع الأجنبية:

- Donglong, Z., Taejun, C., Julie, A. and Sanghun L. (2020). The structural relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior in university faculty in China: the mediating effect of organizational commitment, *Asia Pacific Education Review: Springer Netherlands*, 21 (1). 167- 179.
Ishak, N. and Alam, S. (2009). The effects of leader- member exchange on organizational justice and organizational citizenship behavior: empirical study. *European Journal of Social Sciences*, 8 (2). 324- 334.
Koca, G. (2022). Organizational Justice In Universities- A Comparison in Turkey. *International Journal of Arts and Social Studies*, 5 (9) , 197-222.
Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining sample size. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3) , 607-609.
Lin, Z., & Shin, H. (2021). Structural relationship between organizational justice, organizational trust, and knowledge sharing and innovative behavior: Focus on professors from Chinese sport universities. *Journal of Physical Education and Sport*, 21 (2) , 882-893.
Ozsahin, M., & Yurur, S. (2019). Does organizational justice increase or decrease organizational dissent? *Research Journal of Business and Management (RJBM)* , 6 (1) , 1-8.
Robbins, S. and Judge, T. (2006). *Organizational behavior*, 12th edition. United States of America: Prentice Hall.
Wu, S. and Xiao, J. (2014). Organizational Justice as Mediator of the Discretionary Human Resource Practice-Organizational Citizenship Behavior Relationship: Evidence from Enterprises in China. United States of America: *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 2 (4).173-181.
Yang, J. and Cho, I. (2017). Organizational Justice in Higher Education: Perceptions of Taiwanese Professors and Staffs. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*: United States, 10 (4). 231- 240.



**الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالإفشاء
عن الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية
من الجنسين بمدينة الرياض بالمملكة
العربية السعودية**

**Feeling of loneliness and its relationship
with self-disclosure among male/female
teachers in primary schools
in Riyadh (KSA)**

إعداد

د. هيفاء بنت شبنان الدوسري

أستاذ علم النفس المساعد

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Haifa Shabnan Aldawsari

Assistant Professor of Psychology

At Imam Muhammad bin Saud Islamic University

DOI:10.36046/2162-000-015-018

المستخلص

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية من الجنسين في بعض المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، كما سعت الدراسة إلى عقد مقارنات بين أفراد عينة الدراسة في كل من الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات، وذلك في ضوء متغير الجنس (ذكور/ إناث)، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، منهم (١٥٠) معلمًا، و (١٥٠) معلمة، بعد أن تمت مجانبتهم في العمر الزمني بالشهور، وقد تراوحت أعمار العينة الكلية للدراسة ما بين ٢٥ - ٣٥ عامًا. وإلتزام إجراءات الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي - المقارن). وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا باستخدام تحليل التباين الإحصائي (٢ × ٢)، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للمجموعات المتساوية؛ توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات لدى جميع أفراد العينة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (ذكورًا وإناثًا) في الشعور بالوحدة النفسية، وذلك لصالح مجموعة الإناث، كما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في الإفشاء عن الذات، وذلك لصالح الإناث. وقد تم سرد عدد من التوصيات التربوية، وعدد من البحوث العلمية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالوحدة النفسية - الإفشاء عن الذات - معلمو ومعلمات المرحلة

الابتدائية.

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between loneliness and self-disclosure among male/female teachers in primary schools in Riyadh. The sample of the study consisted of (300) male/female teachers. The data has been analyzed by using Pearson correlation coefficient, Anova (2x2) and T-test. The results showed a negative significant correlation between loneliness and self-disclosure among male/female teachers; (150) males and (150) females, after having been homogenized in chronological age in months. The ages of the study sample ranged between 25 - 35 years old. The descriptive approach (relational - comparative) has been used to accomplish the study procedures. After analyzing the study data statistically using statistical variance analysis (2 × 2), Pearson's correlation coefficient, and the "T" test for equal groups, the study reached several results indicating that the feeling of psychological loneliness is negatively related to self-disclosure among all sample members. It has been also found that there were significant differences between the males and females in the feeling of psychological loneliness, in favor of the female group, as it has been found that there are differences between males and females in self-disclosure, in favor of the females. A number of educational recommendations and a number of suggested scientific research have been listed.

Keywords: feeling of loneliness - self-disclosure - primary school teachers.

المقدمة

يواجه الإنسان -اليوم- كثيراً من الصراعات النفسية المتعددة، وذلك نظراً لظروف حياة عصبية ضاغطة؛ مما يجعله مستهدفاً للعديد من الاضطرابات النفسية التي منها الاكتئاب depression، والاغتراب alienation، والانعزال solitude، والشعور بالوحدة النفسية feeling of loneliness، وفنور الشعور apathy؛ تلك المتغيرات غير الصحية أصبحت موضع اهتمام الباحثين في مجال علم النفس (قشقوش، ١٩٨٣م).

ويعدُّ الشعور بالوحدة النفسية خبرة أليمة على النفس البشرية، حيث يقاسي الفرد من جراء هذا الشعور السيئ من فقدان الحب، والتقبُّل من آخرين ذوي أهمية لديه، كذلك يتفاقم لديه الشعور بانعدام الودِّ والاهتمام من الأصدقاء، بالإضافة إلى الإحساس بالحنن، والتشاؤم، والانعزال، والبُعد عن مشاركة الآخرين في علاقات اجتماعية طيبة؛ مما يترتب عليه عجز الفرد، وعدم قدرته على التواصل الاجتماعي الإيجابي مع المحيطين به (محمود وعلي، ٢٠٠٩م، ص ٢٠٨).

ويعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه: "شعور الفرد بافتقار التقبُّل، والتوادِّ، والحب، والاهتمام من قِبل المحيطين به، بالإضافة إلى افتقاده للعديد من المهارات الاجتماعية التي تمكِّنه من إشباع حاجته للانخراط في علاقات مشبعة مع الآخرين" (عبدالمقصود، ٢٠٠٥م، ص ٦).

وقد تبين لدى بعضهم أن للشعور بالوحدة النفسية عدداً من المظاهر الانفعالية السلبية لدى الأفراد من الجنسين الذين هم في مراحل عمرية وخلفيات اجتماعية متنوعة؛ ومنها: القلق anxiety (Margalit, 2012)، والاكتئاب depression (Galaneki et al., 2009)، وسوء التوافق (Wei, Russell & Zalakik, 2005).

كما تبين أن الشعور بالوحدة النفسية يتصاحب بنقص في مهارات الفرد الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى حدوث اضطرابات وجدانية، ومنها: الاكتئاب، والقلق، والاغتراب النفسي، وأعراض نفسجسمية؛ مما يؤدي إلى فقد الفرد القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين (الحاسمي، ٢٠٠٩؛ Wei, Russell & Zokalik, 2005; Burke et al., 2013; Margalit, 2012).

وتتنوع أسباب الشعور بالوحدة النفسية؛ ومنها: الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأفراد، وتعدّ من منبئات حدوث الشعور بالوحدة النفسية، وتسبّب عدم قدرة الفرد على التواصل الاجتماعي الجيد مع الآخرين، وفقد القدرة على التوادّ، وتولد الشعور بالتهميش الاجتماعي (Rokach, 2005).

وقد تأكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالمهارات الاجتماعية social skills؛ مما يعيق تحقيق الفرد للروابط الإنسانية الداعمة للذات، وفقدته الإحساس بالمساندة الاجتماعية social support، كما يفقده القدرة على التواصل مع الآخرين، ويفقد الفرد -أيضاً- شعوره بالكفاءة الاجتماعية (Galaneki et al., 2008).

وقد يتولد اضطراب العلاقة مع الذات عن اضطراب العلاقة مع الآخرين، حيث يفتقد الفرد الشاعر بالوحدة النفسية القدرة على التواصل، وعقد علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (الحديبي، ٢٠١١م)؛ إذ تبين لدى بعضهم أن تجنّب الأفراد لعقد صداقات مع آخرين، وفقدتهم لمهارات التواصل معهم، قد ارتبط إيجابياً بالصعوبات التي يواجهها الأفراد في الإفشاء عن ذواتهم (Li, Lin & Hsiu, 2011).

ويحتاج الإفشاء عن الذات إلى نسق وسياق اجتماعي، ويترتب عليه شعور الفرد بالتهديد من قبل الآخرين، أو تقييمهم السلي له؛ مما يجعل الأفراد يتجنبون الإفشاء عن ذاتهم لدى الآخرين (أبو جدي، ٢٠٠٨م)، إلا أن إفشاء الفرد عن ذاته يؤدي إلى تعميق العلاقة والثقة بينه وبين الآخرين، خصوصاً إذا حصل إفشاء متبادل بين الأفراد، كما يساعد على فهم الآخرين بعضهم لبعض (Farber, 2006; Stroebe et al., 2006).

ويعرّف مصطلح الإفشاء عن الذات عن البوح للآخرين ببعض الخبرات والمشاعر الشخصية المؤلمة للفرد التي خاضها في مواقف متنوعة في حياته، والتي قد تتضمن أفكاراً أو اتجاهات يتبناها الفرد (سليمان والدحاحة، ٢٠٠٦م).

كما أن بوح الفرد عما يؤرقه يعدّ تفرغاً انفعالياً لبعض الانفعالات السلبية، وتخفيفاً للضغوط النفسية لديه، كما يؤدي إلى خفض حدة ضغط الدم المرتفع (Consedine et al., 2007; Thomas et al., 2004).

وقد تأكد ارتباط الإفشاء عن الذات إيجابياً بكل من فاعلية الذات بالسلوك الصحي لدى الأفراد الراشدين من الجنسين (خطاب، ٢٠١١م؛ Stroebe et al., 2006)، حيث إن الفرد - خلال إفشائه عن ذاته- يتخلص من خبراته المؤلمة والمخجلة، فيزيلها عن كاهله، كما ييوح عن سعاده الجسمية والنفسية؛ مما يحسن من صحته النفسية (رضوان، ٢٠٠٦م: Farber, 2006; Smell, Miller & Belk, 2013).

كما تبين ارتباط الإفشاء عن الذات إيجابياً بالرفاهية النفسية، والشعور بالسعادة، والرضا عن الحياة لدى الأفراد الراشدين والمستنّين من الجنسين (Special & Li-Barber, 2012)، وأيضاً الرضا عن الحياة (Marcoen & Vanhan, 2014).

وهذا يؤكد أن الإفشاء عن الذات يمثل عاملاً وقائياً، ونقطة محورية في التدخل للوقاية من الاضطرابات النفسية (Horesh, 2010)، حيث تجلّى دور الإفشاء عن الذات في كونه وسيطاً نفسياً في العلاقة بين عقد علاقات الصداقة والشعور بالوحدة النفسية، والاكتمال لدى الأفراد (عرفات، ٢٠٠٩م؛ Wic, Russell & Zakalik, 2005).

ومما سبق، تتضح أهمية وضروة دراسة الشعور بالوحدة النفسية كأحد المتغيرات النفسية المهمة الذي قد يترتب عليه عدد من المظاهر السلبية لدى الأفراد، وعلاقتها بالإفشاء عن الذات، وكذلك أهمية عقد مقارنات بين أفراد المجموعات الفرعية للدراسة، وذلك في ضوء متغير الجنس (ذكور/ إناث)، والمستوى الاقتصادي/ الاجتماعي للأسرة (مرتفع/ منخفض)؛ وذلك لتكون نتائج هذه الدراسة بمثابة نقطة انطلاق لإعداد بحوث مستقبلية تُعنى بإعداد برامج إرشادية؛ لخفض حدة الشعور بالوحدة النفسية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء الأدبيات السيكولوجية، والخلفية النظرية، ونتائج دراساتٍ متعلقة بدراسة الشعور بالوحدة النفسية، وعلاقته بالإفشاء عن الذات؛ فقد أشارت إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين (جرادات والعمرى، ٢٠١٤م؛ Lu & Mjova, 2022; Hood & Chee & Mills, 2017p Al-Saggaf & Nielsen, 2014; Huang & Y, 2013; Jin, 2013)، كما أوضحت نتائج دراسات أخرى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية

إيجابياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد (الدواش، ٢٠٢١م؛ زهران، ٢٠٠٨م؛ أوجدي، ٢٠٠٤م)؛ (Wei & Russel, 2005).

لذلك، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

الأول: ما العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية من الجنسين؟

الثاني: ما الفروق بين أفراد المجموعات الفرعية للدراسة في الشعور بالوحدة النفسية، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، و متغير المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي (مرتفع/ منخفض)؟

الثالث: ما الفروق بين أفراد المجموعات الفرعية للدراسة في الإفشاء عن الذات، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، و متغير المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي (مرتفع/ منخفض)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كل من الجانبين النظري والتطبيقي، حيث إنها تسعى إلى دراسة خبرة الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات، وإلقاء الضوء على مصاحباتها السلبية لدى أفراد يمثلون شريحة مجتمعية مهمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وذلك بفحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات.

فمن حيث الجانب النظري: يتم عرض بعض الأطر النظرية العربية والأجنبية لتنظير متغيري الدراسة: الشعور بالوحدة النفسية، والإفشاء عن الذات؛ وهما متغيران مهمان يتطلبان إجراء المزيد من البحوث العلمية لاستقصاء وفحص العلاقة الارتباطية بين المتغيرات -موضع الاهتمام- لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة للجانب التطبيقي: فقد تمثل نتائج هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة العربية، فما قد يسفر عن البحث من نتائج وتوصيات قد يساعد على التدخل المبكر للحدّ من تفاقم تلك المشكلات النفسية المهمة، من حيث توافر بعض نتائج دراسات خضعت بياناتها للتحليل الإحصائي عن انتشارها لدى معلمي المرحلة الابتدائية من الجنسين.

ومن جهة أخرى؛ فإن البحث الحالي يسعى إلى إعادة تقنين عدد من أدوات الدراسة المستخدمة على معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ مما يمثل إضافة للمكتبة العربية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

أولاً: فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية من الجنسين.

ثانياً: عقد مقارنات بين أفراد المجموعات الفرعية لعينة الدراسة في الشعور بالوحدة النفسية، وذلك في ضوء متغيري الجنس (ذكور/ إناث)، والمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي للأسرة (مرتفع/ منخفض).

ثالثاً: عقد مقارنات بين أفراد المجموعات الفرعية لعينة الدراسة في الإفشاء عن الذات، وذلك في ضوء متغيري الجنس (ذكور/ إناث)، والمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي للأسرة (مرتفع/ منخفض).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تمثل الحدود الموضوعية في متغيرات الدراسة -محور الاهتمام- وهي الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات، وقد تحدّدت في العينة النهائية للدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وكذلك في أدوات الدراسة التي تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

الحدود المكانية:

تمثلت الحدود المكانية للدراسة في المكان الذي أُجريت فيه تجربة الدراسة في عدد من المدارس الابتدائية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية:

كذلك تحددت الدراسة بالحدود الزمنية التي تم خلالها تطبيق إجراءات الدراسة؛ وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢م-٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

الشعور بالوحدة النفسية **feeling of loneliness**:

سوف يتم تبني تعريف معدّ المقياس المستخدم الذي يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه: "إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين المحيطين به؛ نتيجة افتقاده لإمكانية الانخراط، أو الدخول في علاقات مشبعة ذات معنى مهم؛ مما يؤدي إلى شعوره بالتبذ، وعدم التقبل، وإهمال الآخرين له على الرغم من إحاطتهم به" (الدسوقي، ١٩٩٨م، ص ١٦، ١٧).

وتتمثل إجرائياً في الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على المقياس المستخدم.

الإفشاء عن الذات **Self-disclosure**:

سوف تتبنى الدراسة الحالية تعريف معدّ المقياس المستخدم الذي يعرف الإفشاء عن الذات بأنه: "عملية الكشف عن الذات، وإظهارها، بحيث يتمكن الآخرون من التعرف عليها، وإدراكها، ويتضمن هذا الكشف المشكلات الاجتماعية، والنفسية، والصحية، والاقتصادية، والطموحات المستقبلية، والآراء والاتجاهات، وبعض الأسرار الخاصة، والأسرة" (الباكر، ١٩٩٦م، ص ٣).

وتتمثل إجرائياً في الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على المقياس المستخدم.

الإطار النظري

يعدُّ الشعور بالوحدة النفسية feeling of loneliness من المشكلات النفسية المهمة، وإحدى الخبرات النفسية التي تستهدف الفرد، فيعاني منها، والتي تترتب عليها مظاهر سلبية؛ فالشعور بالوحدة النفسية يعدُّ "خبرة ذاتية مؤلمة، يمر بها الفرد نتيجة شعوره بافتقار الحب، والاهتمام، والتقبُّل من الآخرين؛ مما يؤدي إلى عجزه عن إقامة علاقات اجتماعية ناجحة تتسم بالألفة والمودة، ومن ثمَّ يشعر الفرد بالوحدة على الرغم من وجوده مع الآخرين" (إبراهيم، ٢٠١٤م، ص ٧٠).

ويعرف -أيضاً- بأنه: "خبرة ذاتية يعاني منها الفرد على الرغم من وجوده مع غيره من الناس عندما تخلو حياته من علاقات اجتماعية مشبعة بالألفة والمودة" (Rokach, 2004)، حيث يفقد الأفراد الشعاعون بالوحدة النفسية وجود هدف ومعنى لحياتهم، خصوصاً في المنحنيات النمائية التي يجيئها (الحاسمي، ٢٠٠٩م).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه: "شعور الفرد بافتقار التقبُّل، والتواد، والحب، والاهتمام من قبل المحيطين به، بالإضافة إلى افتقاده للعديد من المهارات الاجتماعية التي تمكَّنه من إشباع حاجته للانخراط في علاقات مشبعة مع الآخرين" (عبدالمقصود، ٢٠٠٥م، ص ٦).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية -أيضاً- بأنه: "شعور الفرد بعدم الانسجام مع الآخرين، وبالعزلة، وفقدان المساندة ممن يتوقعون منهم، وأنه بحاجة لأصدقاء، وأنه لا يوجد من يشاركه أفكاره واهتماماته، فيتملكه إحساس بأنه وحيد ومهمَل من قبل الآخرين، وأنه ليس جزءاً من جماعة الأصدقاء، وأن الناس مشغولون عنه، وأن علاقاته بالآخرين لا قيمة لها، مع الشعور بالحرمان والنبذ" (الشافعي، ٢٠١٠م، ص ٤٣٩).

ويعرفه الدسوقي (٢٠١٣م) بأنه: "شعور الفرد بوجود فجوة نفسية بينه وبين المحيطين به نتيجة افتقاده لإمكانية الدخول في علاقات مُشبعة معهم؛ مما يؤدي إلى شعوره بعدم التقبُّل والنبذ، وإهمال الآخرين له على الرغم من وجودهم حوله" (ص ٦).

وتتعدد صور الشعور بالوحدة النفسية وأشكاله؛ فمنها: الشعور بالوحدة النفسية الأولية التي تعدُّ سمة سائدة في الشخصية، أو أنها اضطراب في سمات الشخصية، وتتصاحب بالانسحاب

الاجتماعي عن الآخرين، ومنها: الشعور بالوحدة النفسية الثانوية الذي يحدث عندما يُجرم الفرد من العلاقات العاطفية التي تتسم بالمودّة، فعندما يجرّم منها الفرد بشكل مفاجئ نتيجة أحداث معينة، ومواقف صادمة في حياته، يحدث تمزّق في العلاقات العاطفية (جودة، ٢٠٠٥م)، ومنها: الشعور بالوحدة النفسية الانفعالية emotional loneliness الذي ينظر إليه بأنه "رد فعل لحدوث فقْد الفرد لإشباعه الاحتياجات للمودة، والتواء مع الآخرين، وعقد علاقات اجتماعية ناجحة مع أفراد ذوي أهمية ومقربين لديه (مثل افتقاد الفرد الحصول على صديق جيد)، فيتربّ عليه غياب مكانة الفرد الاجتماعية، وشعوره بالتقبل في المجتمع (مثل الانتماء لجماعة، أو شبكة أصدقاء)، حيث يفتقد الفرد وجود معانٍ في حياته" (Margalit, 2012, p. 10)، ومنها: الشعور بالوحدة النفسية الاجتماعية، وفيها يفتقد الفرد القدرة على التواصل الاجتماعي، وعقد علاقات اجتماعية ناجحة تمنحه الشعور بكيئونه، وتكامله الاجتماعي (الشبّون، ٢٠١٣م).

وتتعدد أسباب الشعور بالوحدة النفسية، فيرى بعضهم أن جميع البشر -بغض النظر عن السن، أو الجنس- لا بد أن يجربوا الشعور بالوحدة النفسية خلال حياتهم؛ ولكن بعضهم يعاني من هذا الشعور أكثر مما يعاني منهم الآخرون، حيث يمكن لبعض الأفراد أن يشعروا بالوحدة النفسية والاعتزّاب الاجتماعي بشكل متواصل خلال خبراتهم اليومية (عثمان، ٢٠١٧م؛ Margalit, 2012; Rokach, 2004)، بينما يرى آخرون أن الأحداث السلبية التي تواجه الإنسان تقوده إلى الانفصال، وفقْد القدرة، أو الشعور بالكلل والإنْهاك، أو الشعور بالذنب؛ مما يجعله غير قادر على مغفرة آثامه وأخطائه التي تسبّب فيها للآخرين، فيشعره ذلك بأنه غير جدير، ولا يستحقّ المغفرة والتسامح، وقد يكرر استرجاع الأفكار والمواقف التي حدثت معه، أو الأحداث السلبية التي واجهته، كما أن الانسحاب الاجتماعي، وعدم قدرة الفرد على عقد علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، يجعله مستهدفاً لخوض خبرة الشعور بالوحدة النفسية بشكل متكرر (الحاسمي، ٢٠٠٩؛ عثمان، ٢٠١٧؛ Day & Maltby, 2005; Rokach, 2005).

وقد يشعر الأفراد بالوحدة النفسية نتيجة لانسحابهم الاجتماعي، وعدم تفاعلهم مع الآخرين، فيفقدون الثقة بأنفسهم، وبالحيّطين بهم، ويشعرون بوجود فجوة نفسية بينهم وبين الآخرين (عرفات، ٢٠٠٩م).

النظريات المفصرة للشعور بالوحدة النفسية:

أولاً: منحى التحليل النفسي Psychological Theory:

يرى فرويد Freud أن الشعور بالوحدة النفسية ينتج عن فشل مكونات الشخصية (الهو/ الهي، والأنا، والأنا الأعلى) في حل الصراع القائم بين هذه المكونات؛ مما يؤدي إلى عدم حدوث حلول توافقية لما تتم مواجهته من مشكلات وصراعات، فيتولد الشعور بالوحدة النفسية نتيجة لحدوث القلق العصبي، ويتهرب الفرد من التهديد من البيئة الاجتماعية في انزاله، وانسحابه عن الآخرين (Leung, 2002).

ثانياً: المنحى السلوكي:

وفقاً لما يراه السلوكيون في تفسير خبرة الشعور بالوحدة النفسية؛ فإن تعلم الخبرات المختلفة، وخوضها خلال التنشئة الاجتماعية للفرد، يرتبطان مباشرة بتعزيز شبكة العلاقات الاجتماعية التي يبنها الفرد بشكل تراكمي، حيث تتكون صداقات وعلاقات الفرد بالآخرين، وتزداد مع الوقت، ومع تكرار خوض الخبرات المتنوعة، ونوعية وحجم التوصلات الاجتماعية في العلاقات البينشخصية التي يجدها الفرد، تحققان له الإشباع والتعزيز لهذا السلوك، فينتج التاريخ المعزز. ووفقاً للمنحى السلوكي؛ فإن النقص في التعزيز الاجتماعي يعدُّ من المصادر الأساسية للشعور بالوحدة النفسية. لذا، يعدُّ السلوكيون أن العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين يمكن أن تعدُّ من أهم مصادر التعزيز النفسي، حيث إن الشعور بالوحدة النفسية يمكن أن يكون جزءاً من الاستجابة لغياب التعزيز الاجتماعي المهم للفرد (زهران، ٢٠٠٥ م؛ Margalit, 2012, p. 8).

ثالثاً: منحى العمليات المعرفية:

وفقاً للمنحى المعرفي؛ فإن الفرد يواجه الشعور بالوحدة النفسية عندما يدرك التناقض بين عاملين: ما يرغب أن يحققه من علاقات اجتماعية ناجحة، والنماذج المحققة، أو المنجزة بالفعل للعلاقات الاجتماعية؛ فالمقارنة بين النوعية الواقعية، والحقيقية، والنوعية المرغوبة، وكذلك حجم العلاقات الاجتماعية؛ ربما تقود إلى خوض خبرة الشعور بالوحدة النفسية عندما يدرك الفرد أن العلاقات الواقعية تبدو قليلة عما يرغبه الفرد (Margalit, 2012, p. 6).

رابعًا: منحى الاحتياجات الإنسانية:

يرى مؤيدو هذا المنحى أن الشعور بالوحدة النفسية - خلال السياق النمائي - يبدو كأنه مرتبط بالاحتياجات الفردية غير المشبعة/ المحققة لأنواع متنوعة للعلاقات الاجتماعية البينية، وذلك في مراحل النمو المختلفة، حيث إن الحاجات النمائية غير المشبعة قد وُضعت كمشكل ومؤسس، ويعدُّ السبب الأساسي لحدوث الصعوبات البينشخصية في مراحل متقدمة. وقد وصف سوليفان (1953) Sullivan الشعور بالوحدة النفسية بأنه خبرة غير سارة مرتبطة بعدم الإشباع للاحتياج للتواؤم والإنسانية، وللعلاقات البينشخصية القريبة. ويمكن أن نلخص ذلك فيما يراه ويس (1977) Weiss، حيث يرى أن الشعور بالوحدة النفسية لا ينتج عن كون الفرد وحيدًا، ويعيش بمفرده، وإنما عن كونه يعيش من دون علاقات محققة ومشبعة لبعض احتياجاته، أو يحدث كاستجابة لغياب علاقات خاصة تمثل أهمية لديه (Margalit, 2012, p. 6).

وللشعور بالوحدة النفسية عدد من المظاهر السلبية؛ ومنها: المفهوم السلبي للذات، وفقدان الثقة بالذات، والشعور بالنقص، وعدم القدرة على الإفشاء عن الذات (الشؤون، ٢٠١٣م)، ومنها: الاكتئاب والقلق، وضعف المهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على التواصل الاجتماعي (الحاسمي، ٢٠٠٩م؛ Wei, Russell & Zokalik, 2005).

ويشير الإفشاء عن الذات self-disclosure إلى إفشاء الفرد للمعلومات المرتبطة بالذات، والكشف عنها التي تتضمن المشاعر والاتجاهات والمعارف، والتي يدركها الفرد خلال حياته (Consedine, Cohen & Krivoshekova, 2007).

كما يعرف الإفشاء بالذات بأنه: "عملية الكشف عن الذات وإظهارها، بحيث يتمكن الآخرون من التعرف عليها، وإدراكها، ويتضمن هذا الكشف المشكلات الاجتماعية، والنفسية، والصحية، والاقتصادية، والطموحات المستقبلية، والآراء والاتجاهات، وبعض الأسرار الخاصة والأسرة" (الباكر، ١٩٩٦م، ص ٣).

ويرى بعضهم أن إفشاء المرء عن ذاته إنما هو مشاركة الآخرين له في البوح لهم بمعلومات شخصية وخاصة، ومواقف حياة، تتضمن - أحيانًا - أفكارًا سلبية وصراعات، وتسبب ضغوطًا

نفسية للفرد، حيث يعبر الفرد عن آرائه وجوانب شخصيته لدى شخص يمنح ثقته (سليمان والدحاحة، ٢٠٠٦؛ قحطان، ٢٠٠٨م).

ولإفشاء عن الذات وظفتان أساسيتان؛ هما: التواصل الجيد مع الآخرين، والفهم الجيد للذات؛ فالإفشاء عن الذات يعمل في خدمة كل من التوادّ مع الآخرين، والهوية للفرد، كما يساعد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، فنحن عندما نفشي عن ذاتنا نجد أن الآخرين يبادلوننا الإفشاء عن ذواتهم، فنشعر بأننا قريبون منهم (Farber, B., 2006).

وأيضاً من الجوانب الإيجابية للإفشاء عن الذات للآخرين أن يشعر الفرد بأنه يحقّ تواصلًا اجتماعيًا، وعلاقاتٍ مقربةً مع الآخرين، يشعر خلالها بالتوادّ البينشخصي المتبادل، وأيضاً يشعر الفرد من خلال الإفشاء عن الذات أن هناك مَنْ يثقون به، ويوحدون له عما في أنفسهم، بالإضافة إلى أنه خلال إفشاء الفرد عن ذاته يتخلص من أعبائه النفسية، ويوح لهم عن سعادته الجسمية والنفسية، وخبراته المؤلمة، فيتخلص منها؛ مما يحسّن من صحته النفسية (Farber, B., 2006).

ويرتبط الإفشاء عن الذات إيجابياً بعدد من المتغيرات الإيجابية؛ ومنها: المساندة الاجتماعية social support التي تبين -أيضاً- أنها تسهم في التنبؤ بالإفشاء عن الذات (النملة، ٢٠١٦م؛ رضوان، ٢٠٠٦م؛ Liu & Wang, 2013).

كما تبين ارتباط السلوك الصحي إيجابياً بالإفشاء عن الذات لدى الراشدين من الجنسين (خطاب، ٢٠١١م).

كذلك تبين ارتباط الإفشاء عن الذات إيجابياً بوجهة الضبط الداخلية (الصحية) internal locus of control التي يعزو من خلالها الفرد أسباب المشكلات والصعوبات التي تواجهه إلى عوامل داخلية يشارك تحمّل المسؤولية فيها، كما يرى أنه من الممكن أن يؤدي دوراً في التحكم فيها (Marcoen and Vanhan, 2014).

وقد تأكد لدى بعضهم أن إفشاء المرء وإفصاحه عن ذاته للآخرين يرتبط إيجابياً بالثقة في النفس، وفاعلية الذات، والمهارات الاجتماعية، كما تبين أن فاعلية الذات المدركة تساعد الفرد

على الكشف الجيد عن ذاته؛ مما يؤدي إلى تحسين نوعية الحياة وجودتها (Harman et al., 2005).

كما اتضح لدى بعضهم ارتباط الإفشاء عن الذات إيجابياً بالرضا عن الحياة لدى الأفراد الراشدين من شرائح مجتمعية متنوعة، وذلك كما تبين لدى (Langn-Fox et al., 2009).

وقد أكد بعضهم أن فاعلية الإفشاء عن الذات، والتنفيس عن مشاعر الغضب، يؤديان إلى انخفاض ضغط الدم المرتفع لدى الفرد (Thomas & Dimisdale, 2004)، وكذلك إلى خفض الاكتئاب (محمد، ٢٠١٣م).

ويعدُّ بعضهم أن الإفشاء عن الذات واحداً من أساليب وطرق التواؤم؛ لمواجهة الشعور بالذنب، فهناك علاقة ارتباط سلبية بين الإفشاء عن الذات والشعور بالذنب لدى الأفراد، ويمثل الإفشاء عن الذات -في بعض الأحيان- الوسيط النفسي بين الشعور بالذنب والوحدة النفسية والاعتراب النفسي لدى الأفراد (Bruno et al., 2009, p. 488).

كما تبين لدى عدد من الباحثين ارتباط الإفشاء عن الذات سلبياً بالقلق الاجتماعي، وإيجابياً بالقدرة على المشاركة في جماعات الصداقة بفاعلية، وذلك لدى الأطفال والمراهقين من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية، كما تبين دور متغير الإفشاء عن الذات في العلاقة بين التواصل الاجتماعي والثقة بين الأفراد داخل جماعة الأصدقاء (Turner & Hewstone, 2007, p. 367).

وقد تأكد لدى بعض الباحثين ارتباط الإفشاء عن الذات إيجابياً بوجهة الضبط الداخلية (الصحية) التي يعزو من خلالها الفرد أسباب مشكلاته إلى عوامل داخلية يمكنه التحكم فيها، والسيطرة عليها (Prager, 2012; Peele, 2014; Ryckman et al., 2014).

ويتميز الأفراد ذوو الاستعداد المرتفع للإفشاء عن الذات ببعض الخصائص؛ ومنها: الانبساطية، والمهارات الاجتماعية، والقدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي (رضوان، ٢٠٠٦م).

كما تبين أن الفاعلية الإيجابية للذات قادرة على التنبؤ بالإفشاء عن الذات لدى الراشدين من الجنسين (خطاب، ٢٠١١م؛ الشعلان، ٢٠١٠م).

ومن النظريات المفسرة للإفشاء عن الذات نظرية التحليل النفسي، حيث يرى فرويد أن الإفشاء عن الذات يساعد الفرد على البوح بمخزونات وتجارب سلبية واجهها خلال حياته،

والمصاحبة لبعض الأفكار والمشاعر السلبية التي يتخلص منها الفرد عند إفشائه لها (العيسوي، ٢٠٠٤م).

ويستخدم "التداعي الحر" فنية من فنيات العلاج النفسي؛ وهو أسلوب يعتمد على إفشاء الحالة/ المريض عما بداخله من مشاعر، وأفكار، وصراعات، واتجاهات، باسترسال حر من دون قيود لسرد ما واجهه من خبرات سلبية مخزنة في اللاشعور (زهران، ٢٠٠٥م)؛ (Bloomgarden & Mennuti, 2009; Orht, 2010) وإذا استخدم الإفشاء عن الذات كفنية علاجية يشعر المريض بالراحة، والتواصل الجيد مع المعالج، وأيضًا يتعرف المعالج خلالها على احتياجات المريض، وكيفية التعامل الأمثل معه (Bloomgarden & Mennuti, 2009).

أما بالنسبة لنظرية الذات self-theory فتتنظر إلى الإفشاء عن الذات على أنه بوح الفرد عن أهم مستويات مفهوم الذات؛ وهو الذي يختصّ بالجزء الشخصي جدًا من خبرات الذات، وهو المستوى الذي يصعب الإفشاء عنه من مفهوم الذات الخاص (زهران، ٢٠٠٥م).

وقد اختلفت نتائج دراسات أجريت حول الفروق بين الجنسين في الإفشاء عن الذات؛ إذ تبين لدى بعض الباحثين أن الذكور أكثر إفشاء عن ذواتهم من قرنائهم الإناث (خطاب، ٢٠١١م؛ Cuming & Rapee, 2010)، وتبين لدى آخرين أن الإناث أكثر إفشاء عن ذواتهم من قرنائهم الذكور (النملة، ٢٠١٦؛ الشعلان، ٢٠١٠؛ Prager, 2012; Ryckman et al., 2014; Barber, 2012; Komadina et al., 2013; Al-Saggaf & Nilson, 2014)، في حين تبين لدى غيرهم من الباحثين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث الراشدين في الإفشاء عن ذواتهم (Sparrevohn & Rapee, 2009).

أما بالنسبة للفروق التي تُعزى للعمر الزمني في الإفشاء عن الذات، فقد تبين أن المراهقين الأصغر سنًا أقل إفشاء عن ذواتهم من المراهقين الأكبر سنًا (Peele, 2014).

ومن ناحية أخرى، أوضح التراث النظري والأمريكي وجود نتائج مختلفة للعلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات، حيث تبين لدى بعض الباحثين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين، ومن مستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة، وشرائح عمرية مختلفة (جرادات والعمرى، ٢٠١٤؛ العويضة، ٢٠٠٩م؛ Lu &

Mjova, 2022; Hood, Creed & Mills, 2017; Al-Saggaf & Nielsen, 2014; Huang & Yang, 2013; Jin, 2013; Bruno & Lutwak & Agin, 2009; Li & Chen, 2004)، في حين أوضحت نتائج دراسات أخرى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين، ومن مستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة، وشرائح عمرية مختلفة (الدواش، ٢٠٢١م؛ زهران، ٢٠١٨م؛ أبو جدي، ٢٠٠٤م؛ Wei & Russel, 2005; Al-Saggaf & Nilsen, 2014).

مما سبق، يتبين أن هناك حاجة ملحة لإجراء دراسة بحثية تهدف إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، ومن ثم عقد مقارنات بين الأفراد في هذين المتغيرين في ضوء الجنس (ذكور/ إناث) والمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي للأسرة، وما يسفر عنه من نتائج قد تساعد في التدخل الإرشادي المبكر لمساعدة فئة مهمة من معلمي المرحلة الابتدائية.

الدراسات السابقة

قام كل من **ليو ومجوا** (Lu & Mjova (2022) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى الأفراد المستخدمين لتطبيق تويتر خلال فترة العزل/ الإغلاق؛ بسبب انتشار فيروس كورونا، وقد تكوّنت عينة الدراسة من عدد كبير من الأفراد الذين شاركوا من خلال (٣٠ مليون) تغريدة، وقد تبين -بعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً- ارتباط الإغلاق إيجابياً بالإفشاء عن الذات من خلال استخدام تطبيق تويتر، بينما ارتبط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث.

كما قام **الدواش** (٢٠٢١م) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الإفشاء الوجداني عن الذات بالأليكسيثيميا، والغضب الإكلينيكي، والشعور بالوحدة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالبة من منخفضات الإفشاء الوجداني عن الذات، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى ارتباط الإفشاء الوجداني عن الذات إيجابياً بالشعور بالوحدة النفسية لدى جميع أفراد العينة.

كذلك قامت **سناء زهران** (٢٠١٨م) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الوصمة الذاتية والشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى التلاميذ المودعين بالمؤسسات الإيوائية، من خلال الشعور بالوصمة الذاتية، والشعور بالوحدة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩) ذكرًا وأنثى من الأفراد المقيمين بالمؤسسات الإيوائية في محافظة دمياط بمصر، منهم (٢٦) ذكرًا، و (١٣) أنثى، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٣-٢١ عامًا. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، توصلت الباحثة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الإفشاء عن الذات إيجابيًا بالشعور بالوحدة النفسية، وكذلك بالشعور بالوصمة الذاتية.

كما قام كل من **هود وكريد وميلز** (Hood, Creed & Mills 2017) بدراسة هدفت إلى فحص الشعور بالوحدة النفسية، وعلاقته بالصدقات من خلال الإنترنت لدى الراشدين حديثي الرشد، وذلك من خلال عقد علاقات بينشخصية على الإنترنت (شبكات التواصل الاجتماعي) لدى الراشدين حديثي الرشد، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) من الذكور، بمتوسط عمر زمني (٢٠,٣٣) عامًا، وانحراف معياري (٢,٥١). وقد أشارت النتائج إلى ارتباط فترة التواصل الاجتماعي مع الأصدقاء إيجابيًا بالإفشاء عن الذات، كما تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبًا بالإفشاء عن الذات عبر شبكات التواصل الاجتماعي لدى الذكور الراشدين حديثي الرشد.

وأجرى **جرادات والعمري** (٢٠١٤م) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الإفشاء عن الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من الجنسين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٦٩) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الإفشاء عن الذات سلبًا بالشعور بالوحدة النفسية لدى جميع أفراد العينة من طلبة جامعة اليرموك من الجنسين.

وقام كل من **السقاف ونيلسن** (Al-Saggaf & Nielsen 2014) بدراسة هدفت إلى فحص الإفشاء عن الذات على تطبيق فيسبوك لدى الإناث المستخدمات للكمبيوتر، وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦١٦) أنثى مستخدمة لفيسبوك في التواصل الاجتماعي، منهن (٣٠٨) إناث لديهنّ شعور مرتفع بالوحدة النفسية، و (٣٠٨) إناث كنّ متواصلات عبر فيسبوك في شبكة التواصل الاجتماعي من دون أن يكون لديهنّ شعور مرتفع

بالوحدة النفسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد الأقل شعورًا بالوحدة النفسية أكثر تواصلًا وإفشاءً عن ذواتهم عبر الإنترنت؛ مما يعني وجود علاقة ارتباط سلبية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات.

كذلك أجرت **إسهام عثمان (٢٠١٣م)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الإفشاء عن الذات والاعتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى والثانية من المرحلة الثانوية، وقد بلغ متوسط أعمار أفراد عينة الدراسة (١٦,٥٢) المقيدين بالمدارس الحكومية بمدينة المينا بمصر. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين الإفشاء عن الذات والاعتراب النفسي لدى جميع أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين.

وقام كل من **هيونج ويانج (2013) Huang & Yang** بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى المراهقين المستخدمين للإنترنت، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠٨) مراهقين ومراهقات من تايوان. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، تبين ارتباط الإفشاء عن الذات سلبياً بالشعور بالوحدة النفسية، خصوصاً إذا كان الإفشاء عن الذات عبر الإنترنت، ولم يتبين وجود فروق بين المراهقين الذكور والمراهقات الإناث في درجة الإفشاء عن الذات.

وقد قامت **جين (2013) Jin** بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية ومتغيرات أخرى متعلقة باستخدامات تطبيق فيسبوك، والتي منها الإفشاء عن الذات، والاتجاهات، والرضا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٦) راشداً من مستخدمي تطبيق فيسبوك. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بعدد الأصدقاء المتواصلين عبر تطبيق فيسبوك، وأيضاً مع كيفية وحجم التواصل مع الآخرين عبر فيسبوك، كما تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات، كما تبين -أيضاً- أن الأفراد الشاعرين بالوحدة النفسية يميلون إلى الإفشاء الإيجابي عن الذات بشكل أقل، بينما يميلون إلى الإفشاء السلبي عن الذات بشكل أكثر، على الرغم من أن الأشخاص الوحيدين ينظرون إلى تطبيق فيسبوك على أنه أكثر فائدة في الإفشاء عن الذات، والتواصل الاجتماعي.

كذلك قام كل من **برونو ولوتواك وأجين** (Bruno, Lutwak & Agin 2009) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والشعور بالذنب بالإفشاء عن الذات، والعزلة، والاعتراب النفسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالبًا من الجنسين الذين هم من طلبة السنة التحضيرية لقسم علم النفس، ومن ذوي أصول عرقية متنوعة (آسيوية، أفريقية، لاتينية). وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط سلبية بين الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات، ووجود علاقة ارتباط إيجابية بين الشعور بالوحدة النفسية والشعور بالذنب، ومشاعر العزلة، والاعتراب النفسي، وقد أدى الإفشاء عن الذات self-disclosure دور الوسيط النفسي في العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية ومشاعر الذنب لدى جميع أفراد العينة من الجنسين.

وأيضًا قام **العويضة** (٢٠٠٩م) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين القلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية والكشف عن الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة عمان الأهلية في الأردن. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابيًا بالقلق الاجتماعي، وسلبًا بالإفشاء عن الذات لدى أفراد العينة من الجنسين.

كما قام كل من **وي وراسيل وزاكالك** (Wei, Russel & Zakalick 2005) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقات الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الاجتماعية في الإفشاء عن الذات والشعور بالوحدة النفسية، والاكئاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) من الطلبة الجامعيين بجامعات أمريكية. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابيًا بالإفشاء عن الذات والقلق والاكئاب لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة، كما تبين أن فاعلية الذات الاجتماعية قد أدت دور الوسيط النفسي في العلاقة الارتباطية بين علاقات الصداقة، والمودة، والقلق، والشعور بالوحدة النفسية، والاكئاب. كذلك أشارت النتائج إلى توسط الإفشاء عن الذات في العلاقة بين تجنب علاقات الصداقة، والشعور بالوحدة النفسية، وحدوث الاكتئاب في مراحل عمرية تالية.

وأجرى **أبو جدي** (٢٠٠٤م) دراسة تناولت أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة، والكشف عن الذات في إدمان الإنترنت، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القلق الاجتماعي،

والشعور بالوحدة، والكشف عن الذات في إدمان الإنترنت، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في كل من إدمان الإنترنت، والكشف عن الذات على الإنترنت يُعزى لمتغير (الجنس، والكلية، والأنشطة على الإنترنت، وعدد الأصدقاء على الإنترنت، وعدد ساعات استخدام شبكة الإنترنت، ومكان استخدامها). وتكونت عينة الدراسة من (٧٩٩) طالبًا وطالبة، بواقع (٥١٧) طالبة، و (٢٨٢) طالبًا من طلبة الجامعة الأردنية. وبعد التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، أظهرت النتائج أن الأفراد الذين لديهم شعور بالوحدة النفسية يميلون إلى الكشف عن ذواتهم على الإنترنت بشكل أعلى من الأفراد الذين يشعرون بمستوى أقل من الوحدة النفسية، كما تبين أن هناك علاقة طردية بين عدد الأصدقاء على الإنترنت، والكشف عن الذات على الإنترنت، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الكشف عن الذات على الإنترنت بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الذكور، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الكشف عن الذات على الإنترنت بين طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية، وذلك لصالح طلبة الكليات العلمية.

كذلك قام كل من لي وتشين (Li & Chen (2004) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الإفشاء عن الذات وكل من الخصائص الشخصية، والشعور بالوحدة النفسية والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة/ الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢٤) من الطلبة الجامعيين بالصف الأول الجامعي، منهم (٢٢٤) طالبًا، و (٢٠٠) طالبة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٧-٣٧ عامًا، بمتوسط قدره ٢٢ عامًا وثلاثة أشهر للعمر الزمني، والذين تم اختيارهم من الكليات التقنية في بيكين بالصين. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا، توصل الباحثان إلى نتائج تشير إلى ارتباط الإفشاء عن الذات إيجابيًا بالانبساطية، وسلبيًا بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الشعور بالوحدة النفسية والإفشاء عن الذات لدى شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة، وكل من البيئة العربية والأجنبية؛ تبين الآتي:

أولاً: ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين، ومن مستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة، وشرائح عمرية مختلفة، وذلك كما تبين لدى كل من (جرادات والعمرى، ٢٠١٤م؛ العويضة ٢٠٠٩م؛ Lu & Mjova, 200; Hood, Creed & Mills, 2017; Al—Saggaf & Nielsen, 2014; Huang & Yang, 2013; Jin, 2013; Bruno, 2014; Lutwak & Agin, 2009; Li & Chen, 2004).

كما تبين ارتباط الإفشاء عن الذات سلبياً بالاغتراب النفسي لدى الأفراد (عثمان، ٢٠١٣م).

ثانياً: أوضحت نتائج عدد من الدراسات ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين، ومن مستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة، وشرائح عمرية مختلفة، كما تبين لدى كل من الدواش، ٢٠٢١؛ زهران، ٢٠١٨م؛ أبو جدي، ٢٠٠٤؛ Wei & Russel, 2005; Al-Saggaf & Nielsen, 2014).

ثالثاً: تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بكل من الشعور بالذنب، والعزلة، والاغتراب النفسي، كما أدى الإفشاء عن الذات self-disclosure دور الوسيط النفسي في العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية ومشاعر الذنب لدى جميع أفراد العينة من الجنسين (زهران، ٢٠١٨م؛ عثمان، ٢٠١٣م؛ Bruno, Lutwak & Agin, 2009). وكذلك القلق الاجتماعي (العويضة، ٢٠٠٩م)، والاكتئاب (Wei, Russel & Zakalick, 2005; Wang, Jackson & Zhang, 2011).

رابعاً: تبين أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (الإنترنت) يؤدي دوراً مهماً في الإفشاء عن الذات؛ لأنه يتيح التواصل من دون مواجهة (أبو جدي، ٢٠٠٤م؛ Lu & Mjova, 2022; Hood, Creed & Mills, 2017; Al-Saggaf & Nielsen, 2014; Huang & Yang, 2013; Jin, 2013).

فروض الدراسة:

الأول: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية" والدرجات التي يحصل عليها الأفراد على مقياس "الإفشاء عن الذات".

الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء متغير الجنس (ذكور/ إناث)، ومتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وذلك على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية".

الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء متغير الجنس (ذكور/ إناث)، ومتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وذلك على مقياس "الإفشاء عن الذات".

خطوات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

تبنت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي/ المقارن)، حيث تم فحص العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة، كما هو الواقع في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض؛ وهو أسلوب يختبر صحة بيانات نتائج دراسات خضعت لبياناتها للتحليل الإحصائي التي توافرت من خلال تطبيق أدوات القياس النفسي للمتغيرات -محور الاهتمام- على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المدارس الابتدائية للبنين والمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض، والبالغ عددها (٦٣٢٨) بنين، وللبنات (٦٢٥٣)، وفقاً للإحصائية الرسمية للإدارة العامة للتعليم في الرياض لعام ١٤٤٣/١٤٤٤، وقد تم تحديدها بشكل عشوائي، وتكونت عينة الدراسة من عدد من مدرّسي المرحلة الابتدائية الذكور، ومدرسات المرحلة الابتدائية الإناث، الذين تمت مجانستهم من حيث العمر الزمني بالشهور، والحالة الزوجية (غير متزوجين)، ومن مستويات اجتماعية اقتصادية (مرتفعة ومنخفضة)، مع استبعاد ذوي المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية المتوسطة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، منهم (١٥٠) معلمًا، و (١٥٠) معلمة، وقد تمت مجانستهم من حيث العمر الزمني

بالشهور، والحالة الاجتماعية (غير متزوجين)، ومن مستويات اجتماعية/ اقتصادية (مرتفعة/ منخفضة)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٢٥-٣٥ عاماً.

وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من أربع مجموعات فرعية؛ وهي على النحو الآتي:

مج ف١: وتتضمن مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية الذكور الذين هم من ذوي المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية المرتفعة، وقوامها (٧٥) معلماً.

مج ف٢: وتتضمن مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية الذكور الذين هم من ذوي المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية المنخفضة، وقوامها (٧٥) معلماً.

مج ف٣: وتتضمن مجموعة معلمات المرحلة الابتدائية الإناث اللواتي هنّ من ذوات المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية المرتفعة، وقوامها (٧٥) معلمة.

مج ف٤: وتتضمن مجموعة معلمات المرحلة الابتدائية الإناث اللواتي هنّ من ذوات المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية المنخفضة، وقوامها (٧٥) معلمة.

جدول (١) تجانس أفراد مجموعة المعلمين الذكور ومجموعة المعلمات في متغير العمر الزمني

مستوى دلالتها	قيمة (ت)	٢٤	١٤	٢٣	١٣	عدد الأفراد	مجموعتا المقارنة
غير دالة عند أي من مستويي الثقة ٠,٩٥ و ٠,٩٩	١,٤٦	-	٢٢,١	-	١٧٨,٣	١٥٠	مجموعة المعلمون الذكور
		١٩,٧	-	١٧٧,١	-	١٥٠	مجموعة المعلمات

تتضح من الجدول السابق مجانسة أفراد العينة (المعلمين والمعلمات) من حيث العمر الزمني بالشهور.

رابعاً: أدوات الدراسة:

لإنجاز الدراسة الحالية تم استخدام أدوات القياس النفسي الآتية:

(١) مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"، إعداد/ الدسوقي (١٩٩٨م).

(٢) مقياس "الإفشاء عن الذات"، إعداد/ الباكر (١٩٩٦م).

٣) استمارة "المستوى الاقتصادي/ الاجتماعي للأسرة في البيئة السعودية"، إعداد/ منسي (١٩٩٨م).

وقد تمت إعادة حساب الثبات لبعض منها؛ للتأكد من صلاحيتها للاستخدام على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في البيئة السعودية. وسيتم وصف هذه المقاييس على النحو الآتي:

١) مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد/ مجدي الدسوقي (١٩٩٨م):

وضع روسيل Russell (١٩٩٦م) مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي يعدُّ النسخة الثالثة المنقحة لمقياس كاليفورنيا- لوس أنجلوس للشعور بالوحدة النفسية (UCLA)

.University of California Los Angeles Loneliness Scale

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) عشرين بنداً. تترجم معدّ الأداة مجدي الدسوقي (١٩٨٨م) عبارات المقياس بدقة، ثم تم عرض المقياس على ثلاثة محكمين من أساتذة الصحة النفسية؛ للتعرف على مدى ملاءمة الأدوات لما تقيسه، وقد اتفق المحكمون على بنود المقياس، وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة مبدئية من بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية (ن = ٩٦)، وعلى عينة من طلبة وطالبات الجامعة (ن = ١٠٥)، وعلى عينة كبار السن (ن = ٤٢)؛ للتأكد من وضوح جميع الأدوات، وقد تبين للباحث أن المقياس مناسب للتطبيق على جميع أفراد العينة الاستطلاعية، وأن عباراته على درجة عالية من البساطة والوضوح، وأنه لا توجد عبارات غامضة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) عشرين بنداً تمت صياغتها على هيئة أسئلة، ويوجب الفرد عن كل سؤال بإجابة واحدة من بين أربعة اختيارات؛ هي (أبداً، نادراً، أحياناً، دائماً). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من ٢٠ - ٨٠، والدرجة المرتفعة تشير إلى شعور شديد بالوحدة النفسية، والعكس صحيح.

وقد تم تقنين المقياس من خلال حساب معاملات صدقه وثباته، وكذلك حساب معايير، وقد تمت عملية التقنين، وفقاً للخطوات الآتية: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٢٢٠) ألف ومئتان وعشرون فرداً من الجنسين، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٥-٦٠ متضمنين بأربع مجموعات فرعية، وفقاً لمراحلهم العمرية. وقد تم حساب صدق المقياس من خلال: ١- الصدق

البنائي/ أو التكويني construct validity: وقد تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية، واستخدم الباحث في ذلك مجموعة كلية قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الناتجة ما بين (٠,٣٧١)، (٠,٧٤٤) للذكور، وما بين (٠,٣٦٩) و (٠,٧٦٢) بالنسبة للإناث، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى اتساق المقياس، وصدق بنوده في قياس ما وُضع لقياسه. ٢- كما تم حساب الصدق التمييزي discriminator validity: وذلك من خلال إجراء الباحث للمقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية على عينة قوامها (٤٠٠) طالب جامعي من الجنسين، وذلك بحساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى ٢٧٪، ودرجات أدنى ٢٧٪، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (١٢,٦٦)، وتشير هذه القيمة إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية. ٣- الصدق العملي factorial validity: وفيه أجرى الباحث المقياس على عينة مكونة من (٥٨٥) طالباً من طلاب الجامعة من الجنسين، واستخدم أسلوب التحليل العملي، حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية، وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس varimax بكاييز Kaiser؛ للوقوف على التركيب العملي للمقياس، وأشارت النتائج إلى تشبع جميع أبعاد المقياس إحصائياً؛ مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام.

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

١- طريقة إعادة الإجراء Test-Retest Method: وفيها طبق الباحث المقياس، ثم أعاد تطبيقه مرة أخرى بفواصل زمني قدره شهر على أفراد عينة التقنين (تلاميذ ثانوي، وطلاب الجامعة، وطلاب دراسات عليا، وكبار السن)، ثم حسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني لكل مجموعة على حدة. وقد أشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى ثبات الأداة. ٢- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Method: تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية والبنود الزوجية لكل عينة، وبعد ذلك تم استخدام معادلة سبيرمان وبراون في تحليل البيانات إحصائياً. وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير

إلى ثبات الأداة. ٣- طريقة كرونباخ (معامل ألفا): Alpha Coefficient وقد تم فيها استخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس. وقد أشارت جميع معاملات الثبات لمعامل ألفا إلى أنها جميعاً مرتفعة؛ مما يطمئن الباحثة إلى أن المقياس يتمتع بقدر جيد من الثبات، يبرز إمكانية استخدام الأداة، وصلاحيته للإجراء.

هذا، وقد سعت الباحثة للتحقق من صلاحية الأداة للإجراء على أفراد الدراسة الحالية من طالبات الجامعة، فقد تحققت من ثبات المقياس بطريقة الإجراء، وإعادة الإجراء، وذلك على عينة عشوائية قوامها (١٠٠) من معلمي المرحلة الابتدائية بوصفهم ممثلين لأفراد عينة الدراسة الحالية، وذلك بفارق زمني قدره شهر؛ وذلك لمعرفة معامل الارتباط بين الإجراءين، وللتأكد من ثبات المقياس وصلاحيته للإجراء على أفراد مجتمع الدراسة الحالية، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧)، وهو معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً؛ مما يشير إلى ثبات الأداة، وقدرتها على قياس هذا المتغير، وصلاحيته للتطبيق على أفراد عينة الدراسة الحالية من معلمي المرحلة الابتدائية.

٢) مقياس الإفشاء عن الذات/ إعداد جمال الباكر (١٩٩٦م):

أعدّ مقياس الإفشاء عن الذات في ضوء تعريف جورارد Jourard الذي يرى أن الإفشاء عن الذات هو عملية الكشف عن الذات، وإظهارها، بحيث يتمكن الآخرون من التعرف عليها وإدراكها، والذي تضمن عددًا من المجالات الحياتية للفرد التي يمكن للفرد أن يفشي فيها للآخرين عن نفسه. وفي ضوء التراث النظري والدراسات السابقة التي أجريت، تم إعداد (٣٠) ثلاثين بندًا للمقياس، وقد تم تقنين الأداة على عينة عشوائية من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم (٢٠٠) طالب من طلبة جامعة قطر من الجنسين، وحساب الاتساق الداخلي للأداة من خلال إجراء معاملات الارتباط البنينة بين بنود الأداة، وقد أسفر ذلك عن معاملات ارتباط إيجابية ودالة عند مستوى (٠,٠١) من الدلالة الإحصائية. كما تم حساب صدق الأداة من خلال حساب المقارنة الطولية للإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة، وقد تم استخدام اختبار "ت"؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في كل بند، وقد أسفر ذلك عن كون جميع قيم "ت" دالة عند مستويات دلالة إحصائية (٠,٠١، ٠,٠٥)؛ مما يؤكد قدرة كل بند من بنود المقياس على التمييز بين الحاصلين على الدرجات العليا والحاصلين على الدرجات الدنيا في الإفشاء عن الذات.

كما تم استخدام التدوير المتعامد للمحاور بطريقة "فارماكس"، والاعتماد على المحك الذي وضعه "جوتمان"؛ للوقوف على استخلاص العوامل، وقد تم قبول العوامل التي تشبعت بما ثلاثة بنود، بحيث لم يقل تشعب البند عن (3)، وتم التوصل إلى ثمانية عوامل لكل من مجموعتي الذكور والإناث، وقد تراوحت الجذور الكامنة لمجموعة الذكور ما بين (1,05، 1,05)، كما نتج عن التباين من المصفوفة (65,6)، أما بالنسبة لمجموعة الإناث فقد تراوحت الجذور الكامنة ما بين (1,01، 1,01)، كما نتج عن التباين التي تم استخلاصها من المصفوفة (62,40)، كما تم حساب الصدق التلازمي، وذلك بحساب معامل الارتباط للدرجات الذي حصل عليها الأفراد على المقياس والدرجات، والتي حصل عليها الأفراد أنفسهم على مقياس "جورارد"، وقد توصل معدّ الأداة إلى معامل ارتباط قدره (0,93).

كما تم حساب ثبات المقياس، حيث تم حساب المعامل ألفا Cronbach، وبلغت قيمة معامل الثبات في عينة الذكور (0,91) لكل من مجموعتي الذكور والإناث، وقد تم تصميم المقياس، بحيث يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جمعية، علمًا بأن الدرجة الكلية للمقياس تشير إلى الإفشاء الأعلى للذات.

وللتحقق من ثبات المقياس وصلاحيته للإجراء على أفراد العينة في الدراسة الحالية من معلمي المرحل الابتدائية؛ تمت إعادة ثبات للمقياس بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار على عينة قوامها (80) معلمًا ومعلمة في المرحلة الابتدائية بالرياض، إذ أسفر عن معامل ارتباط قدره (0,70)، وهو معامل ارتباط إيجابي دال؛ مما يشير إلى ثبات المقياس، وقدرته على قياس متغير الإفشاء عن الذات بالدراسة الحالية.

٣) استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي في البيئة السعودية/ إعداد محمود منسي (١٩٩٨م):

أعدّ محمود منسي (١٩٩٨م-١٤١٩هـ) استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي في البيئة السعودية، وقد تكوّنت الاستمارة من:

أولاً: معلومات عن البيانات الشخصية للمفحوص التي تتضمن اسم المفحوص، وجنسيته، والمرحلة التعليمية، ومكان دراسته، والعمر الزمني بالسنوات، وترتيب المولد.

ثانياً: المستوى الوظيفي للأسرة الذي يتضمن وظيفة الوالد، ووظيفة الوالدة، وحالة الوالدين، ووظيفة الأخ أو الأخت الأولى والثانية إلى الخامسة، وعدد الأخوات، ووظائفهن جميعاً.

ثالثاً: المستوى التعليمي للأسرة، ويتضمن هذا البند مستوى تعليم الأب والأم، ومستوى تعليم الإخوة والأخوات، حسب ترتيبهم.

رابعاً: الحالة الاجتماعية والسكنية، ويتضمن عدد الأخوات المقيمات في السكن مع المفحوص، وعدد الحجرات بالمنزل، وما إذا كان المنزل إيجاراً أو ملكاً.

خامساً: المستوى الثقافي، ويتضمن هذا البند أسئلة موجهة للمفحوص عن عدد الصحف اليومية، أو المجلات الشهرية، أو الأجهزة الإعلامية بالمنزل، وأيضاً عدد السيارات التي تملكها الأسرة، وتساؤلات عن اهتمامات الأسرة بكيفية قضاء أوقات الفراغ لديها.

أما بالنسبة لفتح التصحيح، فقد جعل معدّ الأداة الدرجات التي تمنح إجابات المفحوص تنازلية، وفقاً للمستويات الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية من الأعلى إلى أدنى، وتجمع الدرجات وتصبح درجة كلية للأداة التي تشير إلى مستوى المفحوص الاقتصادي/ الاجتماعي، علماً بأن الدرجة الأعلى تشير إلى مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع للمفحوصين، وقد تضمن دليل المقياس البيانات الخاصة بصدقه وثباته، وقد استخدمت هذه الأداة؛ بهدف مجانسة أفراد العينة الكلية من حيث المستوى الاقتصادي/ الاجتماعي للأسرة.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

(أ) معامل الارتباط سبيرمان - براون Spearman & Brown.

(ب) معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Analysis.

(ج) اختبار (ت) T-test.

(د) تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2x2) Anova (2x2).

نتائج الدراسة

(١) **للتحقق من صحة الفرض الأول** الذي ينصّ على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية على مقياس الشعور بالوحدة النفسية"، والدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد على مقياس الإفشاء عن الذات؛ فقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وذلك على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٢) **معامل ارتباط الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية (ذكور وإناث) على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية" والدرجات التي حصل عليها نفس الأفراد على مقياس "الإفشاء عن الذات" (ن=٣٠٠ معلم ومعلمة)**

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
٣٠٠	-٠,٥٨	دالة عند مستوى (٠,٠٩٩) من الدلالة الإحصائية

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط سلبية ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٩٩) من الثقة للدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة (ر) المحسوبة (-٠,٥٨)، وهي تفوق القيمة الحدية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يؤكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الابتدائية.

(٢) **وللتحقق من صحة الفرض الثاني** الذي ينصّ على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء متغير الجنس (ذكور/إناث)، ومتغير المستوى الاجتماعي/الاقتصادي للأسرة على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"؛ فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين الإحصائي (٢×٢)، وذلك للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٣) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"

مصدر التباين	مج المربعات	د. ح	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس (ذكور/ إناث)	٨١٥,١٠٣	١	٨١٥,١٠٣	١٩,٩	
المستوى الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع/ منخفض)	١٢٠٠,٦٢٢	١	١٢٠٠,٦٢٢	٢٩,٣٧	جميعها دالة عند مستوى (٠,٩٩)
التفاعل (الجنس/ المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي)	٧٣١,٧٠٣	١	٧٣١,٧٠٣	١٧,٩	لثقة من الدلالة الإحصائية
الخطأ	١٢٠٩٧,٠١	٢٩٦	٤٠,٨٧		
الكلية	١٤٨٤٤,٤٣٧	٣٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) على تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (١٩,٩)؛ وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح "ف" المحسوبة دالة عند مستويي ثقة (٠,٩٩) أو (٠,٩٥) للدلالة الإحصائية، كما تبين -أيضاً- أن هناك تأثيراً دالاً لمتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع/ منخفض) للأسرة على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٢٩,٣٧)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لكي تصبح "ف" دالة عند مستوى ثقة مقبول من الدلالة الإحصائية؛ مما تطلب استخدام اختبار (ب) للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية". والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية للدرجات التي حصلت عليها المعلمون والمعلمات على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية" باستخدام اختبار (ت)

مستوى دلالتها	قيمة "ت"	٢ع	١ع	٢م	١م	عدد الأفراد	مجموعتنا المقارنة
دالة عند مستوى (٠,٩٩) للثقة من الدلالة الإحصائية	٩,٨	-	٥,٤٩	-	٢٣,٩٨	١٥٠	١. مجموعة المعلمين الذكور
		٥,٣٧	-	٣٠,١٥	-	١٥٠	٢. مجموعة المعلمات
دالة عند مستوى (٠,٩٩) للثقة من الدلالة الإحصائية	١٧,٢	-	١٠,٣	-	٢٤,٥٩	١٥٠	مجموع المعلمين الذكور والإناث مرتفعي المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي
		١٤	-	٤٨,٨	-	١٥٠	مجموع المعلمين الذكور والإناث منخفضي المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين متوسطات مجموعتي المعلمين من الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٩,٨)؛ وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى (٠,٩٩) من الدلالة الإحصائية، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى، وهي مجموعة المعلمات، وذلك على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"؛ مما يشير إلى أن المعلمات أكثر شعورًا بالوحدة النفسية من قرنائهن من المعلمين الذكور.

كما يتضح -أيضاً- وجود فروق دالة بين متوسطات مجموعتي المعلمين الذكور والإناث مرتفعي المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي، والمعلمين الذكور والإناث منخفضي المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٧,٢)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى (٠,٩٩) من الدلالة الإحصائية، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى؛ وهي مجموعة المعلمين من الذكور والإناث منخفضي المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي، وذلك على مقياس "الشعور بالوحدة النفسية"؛ مما يشير إلى أن المعلمين والمعلمات

ذوي المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية المنخفضة أكثر شعورًا بالوحدة النفسية من قرنائهم من ذوي المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية المرتفعة.

٣) وللتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء متغير الجنس (ذكور/ إناث)، ومتغير المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي للأسرة، وذلك على مقياس الإفشاء عن الذات"؛ فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين الإحصائي (٢×٢)، وذلك للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع، كما يتضح من الجدول الآتي:
جدول (٥) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع على مقياس "الإفشاء عن الذات"

مصدر التباين	مج المربعات	د. ح	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس (ذكور/ إناث)	٤١٧٩٩,٨	١	٤١٧٩٩,٨	٢٥,٨	دالة عند مستوى (٠,٩٩) للثقة من الدلالة الإحصائية
المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي (مرتفع/ منخفض)	٣٩٤,٠٢	١	٤٩٤,٠٢	٠,٢٤	غير دالة
التفاعل (الجنس، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي)	٩٣,١٢٣	١	٩٣,١٢٣	٠,٠٥	غير دالة
الخطأ	٤٧٨٧٢٩,٤٩	٢٩٦	١٦١٧,٣٢		
الكلية	٧٤٥٢٣٩٨	٣٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) على تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس "الإفشاء عن الذات"، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٢٥,٨)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح "ف" دالة عند مستويي ثقة (٠,٩٩) و (٠,٩٥) للدلالة الإحصائية، ولم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي (مرتفع/ منخفض) للأسرة، وذلك على مقياس "الإفشاء عن الذات"، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٠,٢٤)؛ وهي لا تصل إلى القيمة الحدية المطلوبة

لتصبح "ف" دالة عند مستوى ثقة مناسب للدلالة الإحصائية، وقد تطلب ذلك استخدام اختبار "ت"؛ للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس "الإفشاء عن الذات"، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية للدرجات التي حصلت عليها المجموعتان على مقياس "الإفشاء عن الذات" باستخدام اختبار "ت"

مستوى دلالتها	قيمة "ت"	٢ع	١ع	٢م	١م	عدد الأفراد	مجموعتا المقارنة
دالة عند مستوى	١٧,٦	-	١١,٣	-	٤١,٦	١٥٠	١. مجموعة المعلمين الذكور
(٠,٩٩) من الثقة	١٧,٦	٧,٥	-	٢٢	-	١٥٠	٢. مجموعة المعلمات
للدلالة الإحصائية							

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعة المعلمين ومجموعة المعلمات، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٧,٦)؛ وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى (٠,٩٩) من الدلالة الإحصائية، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى؛ وهي مجموعة المعلمين الذكور، وذلك على مقياس "الإفشاء عن الذات"؛ مما يشير إلى أن المعلمين الذكور أكثر إفشاء عن ذواتهم من قرنائهم من المعلمات.

خلاصة النتائج ومناقشتها

بعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أشارت النتائج إلى الآتي:

أولاً: ارتباط الشعور بالوحدة النفسية سلبياً بالإفشاء عن الذات لدى جميع أفراد العينة من الجنسين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (جرادات والعمرى، ٢٠١٤م؛ العويضة، ٢٠٠٩م؛ Lu & Mjova, 2022; Hood, Creed & Mills, 2017; Al-Saggaf & Nielsen, 2014; Huang & Yang, 2013; Jin, 2013; Bruno & Lutwak & Agin, 2009; Li & Chen, 2004).

ومن الممكن تفسير ذلك كما سبق أن تأكد من خطورة خوض الأفراد لخبرة الشعور بالوحدة النفسية؛ مما يتطلب تدخلات إرشادية للتصدي لهذا الشعور السيئ، والوقاية من الشعور

المصاحب له باليأس، وما يقوم به من تأثير على الصحة الانفعالية، والتوافق، والنمو السوي للفرد (Margalit, 2012).

وهنا، يمكن أن نعدّ الإفشاء عن الذات سبباً للحفاظ على العلاقات الاجتماعية، والتواصل مع الآخرين؛ مما يسهم في دعم الثقة بالنفس، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي؛ فالأفراد ذوو الشعور المرتفع بالوحدة النفسية أقل إفشاء عن ذواتهم، فيعدّ الإفشاء عن الذات بمثابة تطهير انفعالي، وأيضاً بمثابة تنفيس انفعالي لمشاعر الغضب والذنب المرتبطة إيجابياً بالوحدة النفسية. لذا، يمكن اعتبار الإفشاء عن الذات متطلباً مهماً؛ للحد من الشعور بالوحدة النفسية السلبية، وتحقيق التوافق النفسي.

بينما ذهبت نتائج دراسات أخرى إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين، وذلك كما تبين لدى كل من: (الدواش، ٢٠٢١م؛ زهران، ٢٠١٨م؛ أبو جدي، ٢٠٠٤م؛ Al-Saggaf & Nilsen, 2014; Wei & Russel, 2005).

ومن الدراسات السابقة ما ذهبت نتائجها إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة البحث الحالي، ولعل هذا يرجع إلى الفروق الثقافية لأفراد العينة، أو المستويات الاجتماعية/الاقتصادية، أو الحالة الاجتماعية، أو درجة الشعور بالضعف النفسية التي تمثل وطأة، وتؤثر إلى إفشاء الأفراد عن ذواتهم، كما أن هناك متغيراً مهماً يؤدي دوراً مهماً في الإفشاء عن الذات؛ وهو كيفية الإفشاء بشكل مباشر بين الأفراد، أو من خلال شبكة التواصل الاجتماعي (الإنترنت).

ثانياً: أنّ المعلمين الذكور من أفراد العينة أكثر إفشاء عن ذواتهم من قرنائهم من المعلمات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراستي كل من (خطاب، ٢٠١١م؛ Cuming & Rapee, 2010).

بينما تبين لدى باحثين آخرين أن الإناث أكثر إفشاء لذواتهن من قرنائهن الذكور (النملة، ٢٠١٦؛ الشعلان، ٢٠١٠؛ Prager, 2012; Ryckman et al., 2014; Barber, 2012; Komadina et al., 2013; Al-Saggaf & Nielson, 2014).

في حين أكدت نتائج دراسات أخرى أنه لا توجد فروق بين الراشدين من الذكور والإناث في الإفشاء عن الذات، وذلك كما تبين لدى (Sparrevohn & Rapee, 2009)، كذلك تبين أن

المراهقين من الجنسين الأصغر سنًا أقل إفشاء لذواتهم من المراهقين الأكبر سنًا (Peele, 2014). ولعل اختلاف هذه النتائج وتعارضها يرجعان إلى كيفية الإفشاء عن الذات، والشخص، ودرجة قرابته، وقربه من الشخص الذي يُفشي إليه عن ذاته، وعدد الأفراد الذين يفشي لهم الفرد عما بداخله من خبرات إيجابية وسلبية. ويمكن القول: إنه قد تبين أن المعلمات أكثر شعورًا بالوحدة النفسية من قرائهنّ من المعلمين الذكور، وهذا الشعور السلبي قد يُعيق إفشاء الإناث عن ذواتهن، وربما يمثل الحرج أو الخجل المصاحب للشعور بالوحدة النفسية سببًا لارتفاع القلق الاجتماعي الذي يعيق التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

التوصيات

1. ضرورة إعداد برامج إرشادية لخفض خبرة الشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد من الجنسين في مراحل عمرية متنوعة.
2. ضرورة إعداد برامج إرشادية تعتمد على فنيات الإرشاد أو العلاج بالتحليل النفسي؛ للتدريب على الإفشاء عن الذات لدى الأفراد من الجنسين لدى المراهقين والراشدين.
3. إجراء المزيد من البحوث النفسية التي تتناول خبرة الشعور بالوحدة النفسية، وبعض المتغيرات المهمة المرتبطة به، وأيضًا الإفشاء عن الذات وعدد من المتغيرات الإيجابية التي تسهم في تحقيق الفرد لقدرة مناسبة من التوافق النفسي، والصحة النفسية.

مقترحات البحث:

1. فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقات العقلية.
2. الإفشاء عن الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي والاكتماب لدى طلاب وطالبات الجامعة.
3. فاعلية العلاج بالتحليل النفسي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات في التعليم العام.
4. انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين، وعلاقته بالشعور بالذنب، وتقدير الذات.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جدي، أمجد. (٢٠٠٤م). أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات في إدمان الإنترنت، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، قسم الإرشاد النفسي والتربوي، عمان.
- أبو جدي، أمجد. (٢٠٠٨م). الإدمان على الهاتف النقال وعلاقته بالكشف عن الذات لدى عينة من طلبة الجامعتين الأردنية وعمان الأهلية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤ (٢)، ١٣٧-١٥٠.
- الباكر، جمال محمد. (١٩٩٦م). مقياس الإفشاء عن الذات، كراسة التعليمات، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جرادات، عبدالكريم محمد، والعمرى، خالد. (٢٠١٤م). كشف الذات وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغير الجنس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢ (٥)، ٢٩٣-٣٢٦.
- جودة، آمال. (٢٠٠٥م). الوحدة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال في محافظات غزة، المؤتمر التربوي الثاني "الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، ١-٤.
- الحديبي، مصطفى عبدالمحسن. (٢٠١١م). فعالية العلاج بالمعنى في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين بصرياً، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- خطاب، كريمة سيد. (٢٠١١م). فعالية الذات كمحدد نفسي لكل من الإفصاح عن الذات وأنماط السلوك الصحي لدى الراشدين، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١ (١٠)، ١١٩-١٥٤.
- درويش، محمود، والخطيب، صالح. (٢٠٠١م). العلاقة بين تفضيلات كشف الذات وكل من الجنس ونمط الشخصية (الانبساط والانطواء)، مجلة شؤون اجتماعية، ١٨ (٧٢)، ١٠٤-١٣٤.
- الدسوقي، مجدي محمد. (١٩٩٨م). مقياس الشعور بالوحدة النفسية، دليل التعليمات (ط٢) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الدسوقي، مجدي محمد. (٢٠١٣م). مقياس الشعور بالوحدة النفسية (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- رضوان، سامية وإبراهيم، ماضي. (٢٠١٤م). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٦٠)، ٦٩-٨٦، جامعة قاصدي مرباح.
- الدواش، فؤاد محمد حسن. (٢٠٢١م). النموذج السببي للعلاقات المتبادل بين الإفصاح الوجداني عن الذات وكل من الأليكسيثيميا والغضب الإكلينيكي والوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الشرقية بسلطنة عمان، المجلة التربوية كلية التربية، ٨٧ (عدد يوليو، ج١)، ٤٦٦-٥٢٠، جامعة سوهاج.
- رضوان، شعبان. (٢٠٠٦م). دور المساندة الاجتماعية في الإفصاح عن الذات والتوجه الاجتماعي لدى الفصامين والاكثابيين، مجلة دراسات نفسية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رأتم)، ١٦ (٢)، ١٧١-٢٢١.
- زهران، سناء حامد. (٢٠١٨م). الشعور بالوصمة الذاتية والوحدة النفسية كمنبئات بمستوى الإفصاح عن الذات لدى التلاميذ المودعين بالمؤسسات الإيوائية، مجلة كلية التربية، ٢٨ (٤)، ٢٦٥-٣٠٠، جامعة الإسكندرية.
- زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠٥م). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٤)، القاهرة: عالم الكتب.

- سليمان، سعاد، والدحاحة، باسم. (٢٠٠٦م). مستوى كشف الذات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية، ٩، ١٧-٤٩، كلية التربية، جامعة قطر.
- الشافعي، إبراهيم. (٢٠١٠م). إدمان الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية والطمأنينة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بالسعودية في ضوء بعض المتغيرات النفسية، مجلة دراسات نفسية، ٢٠ (٣)، ٤٣٧-٤٦٤.
- الشبؤون، داليا. (٢٠١٣م). الوحدة النفسي وعلاقتها بالاكتئاب عند الأطفال: دراسة ميدانية لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، ٢٩ (٢)، ١٥-٥٧.
- الشعلان، لطيفة عثمان. (٢٠١٠م). الإفصاح عن الذات لدى ذوي الاضطرابات العصابية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية دراسة على المراجعين للعيادات الخارجية لمجمع الأمل للصحة النفسية ومستشفى القوات المسلحة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٠ (٦٦)، فبراير، ٣١٣-٣٧٠.
- الحاسمي، رياض. (٢٠٠٩م). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة من أبناء الريف والمدن، مجلة علم النفس: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٢ (٨٠ و٨١)، ٨٨-١١٩.
- عبدالمقصود، أماني. (٢٠٠٥م). اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال، دليل المقياس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عثمان، إسحاق أبو بكر. (٢٠١٣م). الإفصاح عن الذات كمنبئ بالاغتراب النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٨ (عدد يونيو، الجزء الرابع)، ١٦٣-١٩٤.
- عثمان، محمود دابو. (٢٠١٧م). جودة الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات شعبة الطفولة مرتفعي ومنخفضي إدمان الهواتف الذكية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧ (٩٥)، ٣٦٩-٤٠٧.
- عرفان، فضيلة. (٢٠٠٩م). الوحدة النفسية مفهومها أشكالها وأسبابها وعلاجها، العراق: مركز النور للدراسات.
- العويضة، سلطان موسى. (٢٠٠٩م). علاقة الاتصال المفضل الشائع لكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات لدى عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، دراسات العلوم التربوية، (٣٦)، ٤١٢-٤٣٢.
- العيسوي، عبدالرحمن. (٢٠٠٤م). التشخيص النفسي والعقلي، بيروت: دار الراتب الجامعية.
- فتح الباب، صافية. (٢٠٠٤م). أبعاد الثقة بين الأصدقاء وعلاقتها بالإيثار والإفشاء عن الذات، ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- النملة، عبدالرحمن بن سليمان. (٢٠١٦م). الإفصاح عن الذات وعلاقته بكل من المساندة الاجتماعية ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤٠)، ١٣-٩١.
- قحطان، أحمد. (٢٠٠٨م). تعديل السلوك، عمان: دار وائل للنشر.
- قشقوش، إبراهيم زكي. (١٩٨٨م). دراسة للعلاقة بين الإحساس بالوحدة النفسية وعدد من الأبعاد التوادية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الأول الثانوي في دولة قطر، دراسات نفسية في المجال العربي والانفعالي، ١٨، ٣٢٥-٣٩٥.
- قشقوش، إبراهيم زكي. (١٩٨٣م). الإحساس بالوحدة النفسية، إطار نظري، حولية كلية التربية، جامعة قطر.
- محمد، رمضان عبداللطيف. (٢٠١٢م). الإفصاح عن الذات وعلاقته بالاكتئاب وفعالية برنامج للتدريب على الإفصاح عن الذات وخفض الاكتئاب لدى الزواج، المجلة التربوية، (٣٢)، ٣١٩-٣٥٩.
- محمود، جودت شاكر. (٢٠١٣م). الاتصال في علم النفس، عمان: دار الصفاء.

محمود، ماجدة وعلي، أحمد. (٢٠٠٩م). الوحدة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى كل من ذوي التخلف العقلي وذوي التوحد، دراسة مقارنة، المجلة المصرية، (٦٤)، يوليو، ٢٨٠-٣٠٤.
منسي، محمود عبدالحليم. (١٩٩٨م-١٤١٩هـ). استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة في البيئة السعودية، كلية التربية، المدينة المنورة.

ترجمة المراجع العربية:

- Abujadi, Amjad (2008 AD). Mobile phone addiction and its relationship to self-disclosure among a sample of Jordanian and Al-Ahliyya University students, Jordanian Journal of Educational Sciences, Volume Four, Number Two, pp. 137-150.
- Abujadi, Amjad (2004 AD). The effect of social anxiety, loneliness, and self-disclosure on Internet addiction, PhD thesis (unpublished) , University of Jordan, College of Graduate Studies, Department of Psychological and Educational Counseling, Amman.
- Al-Baker, Jamal Muhammad (1996 AD). Self-Disclosure Scale, Instructions Booklet, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Jaradat, Abdul Karim Muhammad and Al-Omari, Khaled (2014 AD). Self-disclosure and its relationship to a sense of psychological loneliness among Yarmouk University students in the light of the gender variable, Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, Volume Two, Issue Five, pp. 293-326.
- Gouda, Amal (2005). Psychological loneliness and its relationship to self-concept among children in the governorates of Gaza, the second educational conference, "The Palestinian Child between the Challenges of Reality and Aspirations for the Future," Faculty of Education, Islamic University, pp. 1-4.
- Al-Hudaybi, Mustafa Abdel Mohsen (2011 AD). The effectiveness of meaning therapy in reducing psychological loneliness among visually impaired adolescents, PhD thesis (unpublished) , Faculty of Education, Assiut University.
- Khattab, Karima Syed (2011 AD). Self-efficacy as a psychological determinant of self-disclosure and healthy behavior patterns among adults, Journal of Arab Studies in Psychology, Volume One, Issue Ten, pp. 119-154.
- Darwish, Mahmoud and Al-Khatib, Saleh (2001 AD). The relationship between self-disclosure preferences, gender, and personality type (extraversion and introversion) , Journal of Social Affairs, Vol. 18, No. 72, pp. 104-134.
- Al-Dasouki, Magdy Muhammad (2013 AD). A measure of psychological loneliness, 2nd edition, Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop.
- Al-Desouki, Magdy (1998 AD). A measure of psychological loneliness, instruction manual, 2nd edition, Cairo: The Egyptian Renaissance Library.
- Radwan, Samia and Ibrahim, Madi (2014 AD). Feeling of psychological loneliness and its relationship to self-esteem among university students, Journal of Human and Social Sciences, Kasdi Merbah University, Issue 60, pp. 69-86.
- Al-Dawash, Fouad Mohamed Hassan (2021 AD). The causal model of the interrelationships between emotional self-disclosure, alexithymia, clinical anger, and psychological loneliness among female students at Al-Sharqiya University in the Sultanate of Oman. The Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, July issue, part 1, volume (87, pp. 466-520).
- Radwan, Shaaban (2006 AD). The Role of Social Support in Self-Disclosure and Social Orientation among Schizoids and Depressives, Journal of Psychological Studies: The Egyptian Association of Psychologists (RANEM) , Volume 16, Number Two, pp. 171-221.

- Zahran, Sana Hamed (2018 AD). Feelings of self-stigma and psychological loneliness as predictors of the level of self-disclosure among students placed in residential institutions, *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University*, Volume 28, Fourth Issue, pp. 265-300.
- Zahran, Hamed Abdel Salam (2005 AD). *Mental health and psychotherapy*, 4th Edition, Cairo: World of Books.
- Suleiman, Souad and Al-Dahha, Bassem (2006 AD). The level of self-disclosure among Sultan Qaboos University students in the light of some demographic variables, *Journal of Educational Sciences, College of Education, Qatar University*, Issue Nine, pp. 17-49.
- Al Shafei, Ibrahim (2010 AD). Internet addiction and its relationship to psychological loneliness and psychological reassurance among male and female students at King Khalid University in Saudi Arabia in the light of some psychological variables, *Journal of Psychological Studies*, Volume 20, Issue Three, pp. 437-464.
- Al Shaboun, Dalia (2013 AD). Psychological loneliness and its relationship to depression in children: a field study among fourth-grade students of basic education, the first cycle in the official schools of the city of Damascus, *Damascus University Journal*, Volume 29, Issue Two, pp. 15-57.
- Al-Shaalan, Latifa Othman (2010 AD). Self-disclosure among people with neurotic disorders in the light of the Big Five Factors of Personality model, a study on outpatients of the Al-Amthal Complex for Mental Health and the Armed Forces Hospital, *Egyptian Journal of Psychological Studies*, Egyptian Society for Psychological Studies, Volume 20, Issue 66, February, pp. 313-370.
- Al-Hassimi, Riyadh (2009 AD). Feeling of psychological loneliness and its relationship to some psychological and social variables among university students from rural and urban areas, *Journal of Psychology: The Egyptian General Book Organization*, Volume 22, Issues 80 and 81, pp. 88-119.
- Abdel Maqsood, Amani (2005 AD). *Test of psychological loneliness for children, scale guide*, Cairo: Anglo Egyptian Library.
- Othman, Asham Abu Bakr (2013 AD). Self-disclosure as a predictor of psychological alienation among a sample of secondary school students, *Arabic Studies in Education and Psychology*, Issue 38, June Issue, Part Four, pp. 163-194.
- Othman, Mahmoud Dabo (2017 AD). Quality of life and feelings of psychological loneliness among high and low smartphone addiction female students of the Childhood Division, *Egyptian Journal of Psychological Studies*, Vol. 27, No. 95, pp. 369-407.
- Irfan, Fadila (2009 AD). *Psychological loneliness: its concept, forms, causes, and treatment*, Iraq: Al-Noor Center for Studies.
- Al-Awaida, Sultan Musa (2009 AD). The common preferred communication relationship for social anxiety, loneliness, and self-disclosure among a sample of Al-Ahliyya Amman University students - *Educational Science Studies*, Issue 36, pp. 412-432.
- Al-Issawy, Abdul Rahman (2004 AD). *Psychological and Mental Diagnosis*, Beirut: University Rateb House.
- Opening the door, Safia (2004 AD). *Dimensions of trust between friends and their relationship to altruism and self-disclosure*, MA, Faculty of Arts, Cairo University.
- he Ant, Abdul Rahman bin Suleiman (2016 AD). Self-disclosure and its relationship to both social support and locus of control among male and female students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, *Journal of Human and Social Sciences*, Issue 40, pp. 13-91.
- Qahtan, Ahmed (2008 AD). *Behavior modification*, Amman: Wael Publishing House.
- Kashkoush, Ibrahim Zaki (1988 AD). A study of the relationship between a sense of psychological loneliness and a number of mutualistic dimensions among first year secondary school

- students in the State of Qatar, Psychological studies in the cognitive and emotional field, Volume 18, pp. 325-395.
- Kashkoush, Ibrahim Zaki (1983 AD). Feeling of psychological loneliness, a theoretical framework, Yearbook of the College of Education, Qatar University.
- Muhammad, Ramadan Abdel Latif (2012 AD). Self-disclosure and its relationship to depression and the effectiveness of a training program on self-disclosure and depression reduction in marriage, Educational Journal, Issue 32, pp. 319-359.
- Mahmoud, Jawdat Shaker (2013 AD). Communication in Psychology, Amman: Dar Al-Safaa.
- Mahmoud, Magda and Ali, Ahmed (2009 AD). Psychological loneliness and its relationship to social skills among people with mental retardation and people with autism, a comparative study, The Egyptian Journal, Issue 64, July, pp. 280-304.
- Mansi, Mahmoud Abdel Halim (1419 AH - 1998 AD). Questionnaire on the economic and social level of the family in the Saudi environment, College of Education, Madinah.

المراجع الأجنبية:

- Al-Saggaf, Yeslam; Nielsen, Sharon (2014). Self-disclosure on Facebook among female users and its relationship to feeling of loneliness, Computers in Human Behavior, Vol. 36, pp. 460-468.
- Bloomgarden, A. & Mennuti, R., (Ed.) (2009): Psychotherapist revealed, therapists speak about self-disclosure in psychotherapy, New York – London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Briggs, K. (2001). Relationship between attachment style and self-disclosure of genital herpes, Dissertation Abstracts International, Vol. 61, No. 218, p. 1209.
- Bruno, S.; Lutwak, N. & Agin, M. (2009): Conceptualizations of guilt and the corresponding relationships to emotional ambivalence, self-disclosure, loneliness and alienation, Personality and Individual Differences, 47, pp. 487-491.
- Burke, T.; Woszidlo, A. & Segrin, C. (2013). The intergenerational transmission of social skills and psychosocial problems among parents and their young adult children, Journal of Family Communication, Vol. 13. No. 2, pp. 77-91.
- Consedine, S.; Sabag-Cohen, S. & Krivoshekova, S. (2007). Ethnic, gender and socioeconomic differences in young adults' self-disclosure: who discloses what and to whom? Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, Vol. 13, No. 3, pp. 254-263.
- Cuming, S. & Rapee, R. (2010): Social anxiety and self-protective communication styles in close relationships, Behavior Research and Therapy, Vol. 48, Issue 2, pp. 87-96.
- Day, L.; Maltby, J. (2005). Forgiveness and social loneliness, Journal of Psychology, Vol. 139, pp. 553-555.
- Dobkin, B. & Pace, R. (2006). Communication in a changing world, New York: McGraw hill, Inc.
- Edeleclioglu, J. (2008). Gender, romantic relationships, internet use, perceived social support and social skills as the predictors of loneliness, Egitim Arastirmalari-Elurasian Journal of Educational Research, Vol. 33, pp. 127-140.
- Farber, Barry A. (2006). Self-disclosure in psychotherapy, New York: The Guilford Press.
- Galaneki, E. et al. (2009). Loneliness and social dissatisfaction among behaviorally at-risk children, School Psychology International, Vol. 29, No. 2, pp. 214-229.
- Glue, L. & Neill, M. (2010). A qualitative investigation into the experience of psychologists' around self-disclosure when working with clients, Procedia-Social and Behavioral Sciences, No. 5, pp. 1456-1458.
- Harman, J.; Hanson, C.; Cochran, M.; & Lindsey, C. (2005). Liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety and aggression, Cyber Psychology & Behavior, Vol. 8, No. 1, pp. 1-6.

- Hood, M.; Creed, P. & Mills, B. (2017). Loneliness and online friendships in emerging adults, Original Research Article Personality and Individual Differences, in press, corrected proof, available online, 27, March.
- Hook, M. et al., (2003). How close are we? Measuring intimacy and examining gender differences, *Journal of Counseling & Development*, Vol. 4, No. 81, pp. 462 – 472.
- Horesh, N. (2010). Self-disclosure, depression, anxiety and aggression in adolescents, *European Psychiatry*, 25 (1) , pp. 420-428.
- Huang, L. & Yang, C. (2013). A study of online misrepresentation self-disclosure, cyber-relationship motives and loneliness among teenagers in Taiwan, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 48, No., 1, pp. 1-18.
- Langn-fox, J. & Sankey, M. & Canty, J., (2009). Incongruence between implicit and self-attributed achievement motives and psychological well-being: The moderating role of self-directedness, self-disclosure and locus of control, *Personality and Individual Differences*, Vol. 47, No. 2, pp. 99 – 104.
- Leung, L. (2002): “Loneliness, self-disclosure, and ICQ (“I Seek You”) use, *Psychology & Behavior*, Vol. 5, No. 3, pp. 241 – 251.
- Li, Chen, H. (2004). Relationship of self-disclosure with personality characteristics, loneliness and mental health in college students, *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, Vo. 8, No. 33, pp. 7568-7570.
- Li, Ching-Ju & Lin, Pang-Chieh & Hsiu, Hui-Ian. (2011). The relationships among adult attachment, social self-efficacy, distress self-disclosure, loneliness and depression of college students with romance, *Psycinfo Database, Record (C) 2012 APA*, <https://dub128.mail.live.com/ol/mail.mvc/printMessages?mkt=ar-sa>.
- Li, Ching-Ju & Lin, Pang-Chieh & Hsiu, Hui-Jan (2011). The relationships among adult attachment, social self-efficacy, distress self-disclosure, loneliness and depression of college students with romance, *Psycinfo Database, Record (C) 2012 APA*, <https://dub128.mail.live.com/ol/mail.mvc/printMessages?mkt=ar-sa>
- Liu, C. & Wang, Y. (2013). Exploring users’ subjective well-being in Facebook: a perspective of social support, *International Journal of Advanced Information Technologies*, Vo. 7, No. 2, pp. 24-34.
- Lu, Anya Hommadona & Mejova, Yefena (2022). All the lonely people: effects of social isolation of self-disclosure of loneliness on Twitter, *New Media & Society, SAGE*, Vol. 10, No. 1177, pp. 1-23
- Marcoen, Algons & Vanhan, Ria (2014). Levenstevredenheid, geloof in interne beheersing, self-disclosure, *Psychinfo Database Record (C) 2014 APA*.
- Margalit, Malka (2012). Loneliness among children with special needs, theory research, coping and intervention. New York: Lexington.
- Nawabi, P., (2004). Lifting the veil on invisible identities: A grounded therapy of self-disclosure for college students with mood disorder, Unpublished Ph. D. Thesis, University of Maryland.
- Orht, J. (2010). The effects of two group approaches on counseling students’ empathy development, group leader self-efficacy development, and experience of therapeutic factors, Ph. D., University of Central Florida.
- Peele, Yolanda L. (2013). The association of locus of control, social support, and family structure with self-disclosure among HIV infected adolescents aged 13-21, *Psycinfo Database Record (C) 2014 APA*.
- Prager, Karem J. (2012). Intimacy status: its relationship to locus of control, self-disclosure and anxiety in adults, *Psycinfo Database Record (C) APA*.
- Rokach, A. (2004). Loneliness the and now; reflections on social end emotional alienation in everyday life, everyday live, *Current Psychological*, Vol. 23, No. 1, pp. 24-40.

- Rokach, A. (2004). The experience of loneliness Arty-level Model, *Journal of Psychology*, Vol. 222, No. 6, pp. 531-544.
- Rokach, Ami (2005). The causes of loneliness in homeless youth, *Journal of Psychology*, Vol. 139, Issue 5, pp. 469-480.
- Ryckman, Richard M. & Sherman, Martin F. & Burgess, Gary D. (1973). Locus of control and self-disclosure of public and private information by college men and women: A brief note, *Psycinfo Database Record (C) 2014 APA*.
- Silvina, C; Valeria, C; Sergio, M. & Karina, H. (2012). Social skills, isolation and anti-social behavior in adolescents from poverty contexts, *Acta Colomngiana de Psicologia*, Vol. 15, No. 1, pp. 11-20.
- Snell, W. E., Jr, Miller, R. S. & Belk, S. S. (2013-B). The emotional self-disclosure scale (ESDS). *Measurement Instrument Database for the Social Science*. Retrieved from www. midss. ie
- Sparrevohn, Roslyn M. & Rapee, Ronald M. (2009). Self-disclosure, emotional expression and intimacy within romantic relationships of people with social phobia, *Behavior Research and Therapy*, Vol. 47, No. 12, pp. 1074-1078.
- Special, Whitney P. & Li-Barber, Kirsten T. (2012). Self-disclosure and student satisfaction with Facebook, *Computers in Human Behavior*, Vol. 28, No. 2, pp. 624-630.
- Strasberg, D. & Anchor, K. (2002). Successful outcome and number of sessions; when counselors think enough? *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 17, No. pp. 168-172.
- Stroebe, M.; Schut, H. & Stroebe, W. (2006). Who benefits from disclosure? Exploration of attachment style differences in the effects of expressing emotions, *Clinical Psychology Review*, No. 26, pp. 66-85.
- Thomas, K. & Nelesen, R., & Dimsdale, J. (2004). Relationship between hostility, anger expression, and blood pressure dipping in and ethnically drivers' sample, *Psychosomatic Medicine*, Vol. 66, pp. 298 – 304.
- Turner, R.; Hewstone, M. & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit out-group prejudice via direct and extended contact: the mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety, *Journal of personality and Social Psychology*, Vol. 93, No. 3, pp. 369-388.
- Wang, J. & Jackson, L. & Zhang, D. (2011). The mediator role of self-disclosure and moderator role of gender and social anxiety in the relationship between Chinese adolescents' online communication and their real-world social relationship, *Computers in Human Behavior*, Vol. 27, No. 6, pp. 2161-2168.
- Wei, M. et al., (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal Study, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, No. 4, pp. 602 – 614.
- Zur, O. (2009). Psychotherapist self-disclosure and transparency in the internet age. (Invited lead article to focus on ethics section) *Professional Psychology: Research and practice*, No. 40, pp. 22-26.



The effectiveness of applying Augmented Reality technology on learning English vocabulary, and motivating elementary students toward learning from Their Perspectives

فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية، ودافعية طلاب المرحلة الابتدائية نحو التعلم من وجهة نظرهم

إعداد

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

Assistant Professor of Curriculum and English Teaching Method

At King Khalid University

د: سعدى بنت ناصر حمد شامان

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد

بجامعة الملك خالد

DOI:10.36046/2162-000-015-019

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان تطبيق تقنية الواقع المعزز (AR) يمكن أن يساعد متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على تطوير مفرداتهم. كما فحصت آراء الطلاب حول استخدام تقنية (AR) على مستوى دافعية الطلاب. ولتحقيق هذا الهدف، اشترك في الدراسة ٧٣ طالبة في الصف السادس في مدرسة ابتدائية في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية. تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. استخدمت الدراسة المنهج ذو التصميم التجريبي باختبار قبلي وبعدي. كشفت نتائج هذا البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لصالح المجموعة التجريبية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الاستبيان إلى أن استخدام الواقع المعزز له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب للتعلم. بالاعتماد على نتائج الدراسة، نقترح استخدام تقنية الواقع المعزز عند تدريس جميع مهارات اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز، مفردات اللغة الإنجليزية، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الدافعية

Abstract

This study aimed to investigate whether or not the application of augmented reality (AR) technology can assist students learning English as a foreign language in developing their vocabulary. It also examined students' opinion about the use of AR on their motivation. To accomplish this purpose, 73 sixth-grade female students at an elementary school in Aseer region in Saudi Arabia contributed in the study. They were divided into two groups: the experimental group and the control group. The study used pretest-posttest experimental group design. The results of the investigation revealed statistically significant differences in the mean scores, which were favoring the experimental group. In addition, the results from the questionnaire indicated that the use of AR have a positive effect on motivating students to learn from the students' perspectives. This research suggests incorporating technology into teaching all aspects of language

Keywords: Augmented reality; English vocabulary; EFL; motivation.

Introduction

In Saudi Arabia, English was first included in the curriculum of intermediate and senior schools in 1924 (Al-Shabbi, 1989). However, instruction in English did not begin in primary schools until 2004. Public schools often begin teaching English to students beginning in the 5th grade. Then, in 2021 the Saudi Ministry of Education imposed the English language to be taught to the students starting from the first grade to help improve learning outcomes. Students take three-four English sessions per week during the elementary stage. In contrast, at the high school level, the overall number of classes fluctuates from four to five based on that school type (Ministry of Education, 2021). Even though instruction in the English dialect is considered a necessary component of a student's education in Saudi Arabian institutions, learning outcomes aren't matching up with the prospects of the courses. Further, the students' overall English language skills are rated subpar. For example, Saudi EFL learners had an average score of TOEFL score of 64 out of 120, which is considered to be very low (Alqahtani, 2019).

Several studies have been carried out to investigate the reasons that led to the inadequate level of English among Saudis, and they focused primarily on factors behind the difficulty of English reading. They found out that restricted vocabulary of EFL students in Saudi Arabia was recognized as one of the primary contributing reasons (Alahmari, 2019; Khan et al. 2020; Binhomran et al. 2021). The restricted improvement of Saudi learners learning EFL could be attributed to several factors, including insufficient disclosure of English, inadequate training for teachers, a lack of opportunities to practice English, and the inflexible design of school textbooks that do not allow teachers to experiment a variety of instructional strategies. This argues that textbooks for teaching English to speakers of other languages ought to be more adaptable, enabling students to encounter a variety of various settings and instructional methods (Al Nasser, 2015). Binhomran et al. (2021) researched the factors contributing to Saudi EFL_students' inadequate reading skills. He disclosed that Saudi learners studying EFL have low reading abilities in

their L1 and L2. In addition, the students of EFL said that the emphasis was placed more on extensive reading than on reading skills. Further, the learners' limited vocabulary caused them to struggle when confronted with unexpected subjects.

In EFL, vocabulary is the most basic and essential component of oral communication. Although it is only a small component of learning any foreign language, building someone's vocabulary is essential. Learning new language should begin by studying its vocabulary (Eshonkulova, 2021). Further, to be able to communicate together in a foreign language, there is a need to be familiar with the various most fundamental aspects of vocabulary and to put as much effort as possible into practicing communication abilities. (Walter-Laager et al., 2017).

Increasing overall vocabulary is one of the most important aspects of improving someone's English language. People's ability to expand their vocabulary might give them many different chances. It may greatly influence their ability to accurately and successfully communicate ideas to others. When people first start learning new

words, storing them throughout their memory may be challenging since everyone seems to have a list of vocabularies that they use daily. This makes it difficult to remember unfamiliar phrases. One's vocabulary recall will increase from 10-20 times if they repeat a certain set of keywords several times. One will have a much easier time remembering the new words they have just learned if they make it a habit to use in everyday interaction (Walter-Laager, 2017). Further, learning vocabulary in a way that engages the students and makes learning relevant may help to improve students' learning, which may be done through the use of technology.

Over the past twenty years, technology has evolved into a potent instrument that may significantly improve one's educational experience. The incorporation of digital technology into the educational system is happening more often, as seen by the proliferation of touch-screen devices and app availability. In addition, educators have begun investigating the possibilities of applications that promote the acquisition of second languages and, indeed, the instruction of such languages. The field of education has been paying more attention to Augmented Reality (AR) recently (Alahmari, 2019).

Integrating real-time digital data with a person's physical surroundings is the definition of augmented reality. Users of augmented reality perceive the actual world but with created perceptual information superimposed in front of it, as opposed to users using virtual reality, which produces an entirely fabricated environment. AR may be used to visually alter the natural settings that users interact with to give them new details. AR's ability to successfully combine digital plus three-dimensional elements with a person's experience of the actual environment is the technology's most significant advantage. AR may be used for several functions, from assisting decision-making to amusing. By using a device such as a cell phone and glasses, AR provides the user with information that is auditory, visual, and involves other sensory types. This content is superimposed onto the gadget to produce an interlaced experience in which the interaction with electronic content alters the user's perspective of the actual world. The information overlay may either be given to an existing environment or used to conceal a portion of such natural surroundings (Singhal et al., 2012).

There has been considerable discussion over whether or not AR is beneficial in influencing the motives of EFL students. According to Alahmari (2019), AR has a beneficial effect on students' levels of motivation. This may be attributable to AR educational experiences' inventiveness, which encourages participants to get wholly engaged throughout the learning process. In addition, he claims that AR makes learning easier since it improves student understanding more than other instructional materials. The ability of AR technology to combine the virtual and physical worlds to provide an improved reality paves the way for new educational opportunities.

Statement of the problem

Despite the continuous development of the English language curricula by those in charge of the educational process in the Kingdom of Saudi Arabia, students' levels in reading are still very low as indicated by Alahmari (2019) and Binhomran, et al. (2021). They explained the reasons behind that majorly due to the students' lack of knowledge in vocabulary. Besides the fact that the researcher of the current

study has been working for a longtime as a supervisor of English language pre-service teachers during their practicums in teaching, and she has identified students' limited knowledge of vocabulary. However, a similar case can be recognized in educational institutions in developed countries as they are facing a lack of motivation and interest in students towards traditional academic practices. This commonality is underlined by the growing distance between teaching procedures and the students' technological way of life contributes to widen the gap (López, 2013). Further, Al Nasser (2015) added that poor teaching training, poor technology use in the classroom and lack of motivation are reasons for having low level of student 'English.

In these countries like in Saudi Arabia, young learners joyously spend many hours using technology. The utilization of technology should be considered in teaching English. One way of benefiting from its usage is to apply Augmented Reality AR in teaching vocabulary. Some studies have already purported that AR helps enhance students' learning outcomes in terms of learning achievement, motivation, engagement, attitude, and satisfaction in a variety of subjects (Ferrer-Torregrosa et al. 2015; Küçük et al. 2016). However, the study on the uses of AR in education remains in its early stages, resulting in a need for more research regarding the impacts and consequences of AR in education. Therefore, this research aimed to explore the impacts of using AR application on vocabulary learning for sixth grade elementary students. In addition, it purposed to examine its effectiveness on motivating students to learn vocabulary. Additionally, this research aims to examine the effectiveness of AR on learning vocabulary besides indexing the motivation of the students to learn. There is a plethora of studies demonstrating that students' motivation significantly impacts students' learning and no possible progress can be made without teaching vocabulary in a way that interests students to learn and motivate them. (Di Serio et al. 2013; Estapa & Nadolny 2015; Ferrer-Torregrosa).

Research questions:

- What is the effectiveness of applying augmented reality on students' ability to remember vocabulary meaning?
- What is the effectiveness of applying augmented reality on students' motivation to study English from the students' perspectives?

Definition of the terms

Augmented reality:

Sometimes called "mixed realism," augmented reality is an interactive browser experience superimposed promptly over a live, physical setting with seamless integration. "AR provides a seamless interface for users that combines both the real world and the virtual world. Users can interact with virtual objects that are interposed on real scenes around them and obtain the most natural and genuine human-computer interaction experience" (Cai. et al., 2014, p. 31). Augmented reality (AR) is a technology that allows for the superimposition and integration of digital information into the real world around us. Augmented reality is a technique that may assist us in transforming our local surroundings into learning, working, and

leisure places. (Acosta et al. (2019). The researcher defines it as a modern technology that gives its user the illusion that he is immersed in the virtual world.

Motivation:

Motivation is defined as an internal process. It is a condition inside us that requests a change in the environment or the self. Motivation provides the person with the direction and drive that is needed for him to be engaged with the environment in an open-ended, adaptive, and problem-solving way (Reeve, 2015). The researcher defines it as internal or external psychological state that drives the student to behave in a positive way to reach a specific goal. It is measured through four themes: attention, relevance, confidence, and satisfaction.

Achievement:

“Achievement refers to a result gained by effort”. something that someone got or did after working to make it happen. Then, it gives the feeling of satisfaction (Merriam-Webster Dictionary, 2023). The researcher defines it as students attaining a desired aim after learning vocabulary with the AR technique, and it will be measured by a vocabulary achievement test.

Literature review

Vocabulary learning:

When it comes to EFL students' potential to become fluent in the target language, the function of language is seen as being of the utmost importance. Although reading, writing, listening, and speaking are the four main skills of language learning, students will have a tough time progressing any of these areas without first amassing an extensive vocabulary. According to (Alshaikhi and Joy, 2021), it will be challenging to express anything with the absence of vocabulary. Learning a second language requires a significant quantity of vocabulary to be committed to memory and then practiced regularly. The instruction of vocabulary may encompass more than only implicit and explicit methods, as well as activities in groups and individually. Acquiring new words and their pronunciation and meaning is all a part of teaching vocabulary. Additionally, it entails understanding the syntactic, etymological, and stylistic features of individual words.

According to a report by Nation's, students of English as a foreign language must have a vocabulary of at least 5000 words to grasp the meaning of an English text. Several methods and vocabulary instruction strategies have been investigated to determine their effectiveness (Al-Megren et al., 2018). These include teaching vocabulary by switching from one language to another, properly taught through reading, and contextualized but decontextualized vocabulary instruction (Nation, 2015) and teaching through the use of augmented reality (Binhomran & Altalhab, 2021).

The employment of (AR) in EFL vocabulary acquisition:

According to Alrige et al. (2021), the scientific definition of augmented reality is as follows: A kind of virtual reality in which the participant's excellent choice display is translucent, enabling a better sight of the actual environment. The broad meanings of AR suggest that it could be formed but adapted through various

devices, including a desktop computer, a portable device, and even a multitouch tablet. The high degree of excitement that students have for participating in AR experiences has been emphasized in several research. Participants in these studies report greater pleasure and seem ready to repeat similar AR experiments. Scientists have concluded a beneficial connection between augmented reality technology and students' motivation.

In the field of study on vocabulary, Li, et al. (2015) study examined the impact of AR strategy on motivating Chinese students to learn vocabulary. Five Chinese students who were taught with an application, that was built on AR, were interviewed. The results of the study showed that the use of the application increased the students' motivation in the beginning. However, the level of motivation started to decrease in the end for some reasons. First, the AR materials didn't seem to be relevant to the students' interests and experiences. Second, students' confidence was negatively affected because the learning objectives were not achieved. Last, the technical issues made the computers delay in triggering the image, which decreased the learners' satisfaction. The researcher suggested another study with a larger sample to be able to generalize the study. Therefore, this study was conducted to examine the AR impacts on larger students' motivation.

In a similar study, Walter-laager et al. (2017) investigated the effects of virtual reality on the acquisition of Language vocabulary of age 2 children. Researchers developed an interactive word learning application and examined its impact on vocabulary learning compared with learning through picture cards. The study focused on whether adult accompaniment to the children during learning through the app or the picture-cards have a positive impact on the acquisition of vocabulary. The findings indicated that children who were accompanied by an adult while using word-learning application showed the largest growth in vocabulary. On the other hand, children who used picture cards with or without adult showed smallest growth in vocabulary.

Similarly, Alharbi (2022) evaluated the possible influence of AR on forty-eight Saudi students studying English as a foreign language. Students were assigned to develop vocabulary flashcards using the newly available technology. To evaluate the participants' feelings towards the technology used, observations, interviews, and a questionnaire with a semi-structured format were all conducted with them. According to the research findings, the use of augmented reality has had a beneficial impact on the levels of motivation and engagement shown by the students. In addition, the research findings indicated that augmented realism helped promote learning while promoting the development of vocabulary memory among students.

According to these studies, AR has the potential to boost both students' interest and academic achievement. However, other research claims that augmented reality is more challenging than desktop-based options (Binhomran et al.,2021). These claims are based on the opinions of AR users. Regarding Binhomran et al. (2021), several participants reported usability concerns in experiments where AR head-mounted devices were used. Even though the students felt motivated and interested while participating in the AR activity, they judged the usability of AR systems as being worse than that of personal computer equivalents. Learners may be more

driven to try new tactics if they are given the proper training to employ such strategies (Baabdullah et al., 2022). "The second most essential function of the vocabulary instructor is to educate learners how to employ vocabulary tactics," as per Nation and Webb (Nation, 2015). Such strategies include learning through word cards, estimating from context, memorizing word components, and utilizing a dictionary.

Augmented reality is dynamic, engaging, and immersive throughout the sense because it allows students to have real-world experiences in a virtual setting. The research by Li, et al. (2015) exemplified the immersive aspect of AR by showing how such a context-aware immersion activity might enhance the learning experiences, leading to better student outcomes. A learning environment may become immersive by incorporating real-world tales, including learner-required materials inside the environment, providing as much realism as feasible, and utilizing real-time synchronized occurrences. That level of immersion is made possible by the technology and layout of AR. Learners will have an easier time envisioning the fictional world if immersed in it. This benefit may be used in the classroom to assign students fiction works that will help them improve their English literary skills, whether for pleasure or schoolwork (Binhomran et al., 2021).

AR strategy effects on Motivation:

Motivation based on Keller's definition, refers to the student's desire to be engaged in a learning environment. To be specific, Keller's developed four dimensions to explain motivation. The dimensions are: attention, relevance, confidence and satisfaction (ARCS). Keller hypothesized that learner's attention can be gained through stimulating curiosity or using uncertainty to interest students. The relevance is the second stage to motivate students, which can be established through allowing the choice of the strategy. Then, the confidence step, when students are confident about their ability to meet the objectives, their motivation increases. Last stage is the satisfaction of the students about their learning outcomes and the consistency of it with their expectation. If the students reach the confidence level; their motivation will be increased (Keller and Litchfield, 2002).

Motivation can be increased based on the type of strategies used to teach EFL. The use of multimedia in teaching English helps rise students' motivation and leads to higher learning. Multimedia involves the use of interactive application which integrates color, images, texts, and audio sound in a single application. Multimedia offers a potentially venue for helping improve student understanding of languages (Gilakjani, 2012). An example of the multimedia is AR different types of applications.

As per Acosta et al. (2019) research, the findings indicated that students are more motivated when AR is used in the classroom, as measured by variables like attention, relevance, confidence, and satisfaction, as demonstrated in their performance on tests given to such experimentation groups as opposed to the standard control. Students who struggle academically may benefit from using augmented reality (AR), which has emerged as a viable option among today's available technological tools. The impacts of the AR technological approach on the

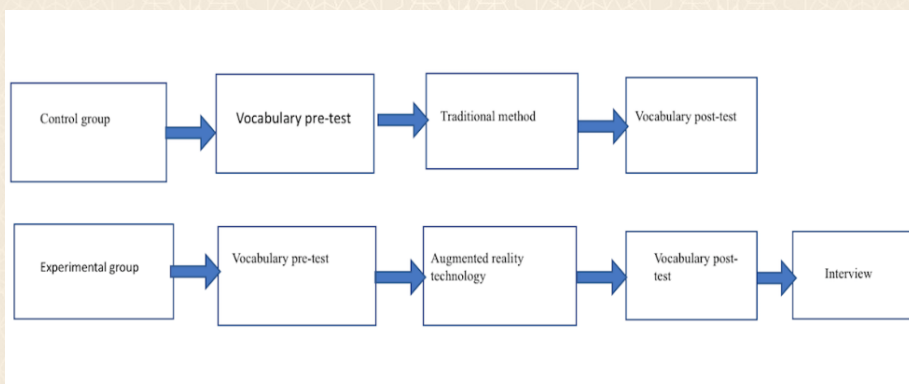
degrees of motivation experienced by students with learning difficulties are being explored as the study motivation (Acosta et al.,2019).

Method

Research design:

This research employed an experimental design by applying a pre-post experiment and closed-ended questionnaire. It purposed to investigate the effectiveness of the AR technology on the vocabulary of sixth grade elementary school students learning EFL. In addition, it aimed to investigate the use of AR on students' motivation to learn from their perspectives. All students took a pre-test, taught the vocabulary with either the AR or the traditional method, and were given the post-test (see diagram 1.).

Diagram 1: procedure of the study.



Participant:

In this research, a total of 73 Saudi female sixth-graders participated. All participants were native learner of Arabic language and had begun studying English just at the age of nine to ten, attending one lesson of forty-five minutes, three days a week. There were two distinct groups within the sample: the experimental and the control group. Both groups' members were assigned randomly; 38 students in the comparison group and 39 students in the experimental group. The research began with seventy-seven individuals, yet four participants' information was excluded from the evaluation because they were not present for the posttest. Therefore, the sample consisted of 35 students in the comparison group and 38 students in the experimental group.

Instruments:

1. AR Application

This study used an AR application called HP reveal to examine AR's impact on EFL students' English vocabulary. HP reveal is a mobile application which is available for iPhone and android system and built for AR technology. Ten flashcards were designed by writing a word, from the chosen list to be learned, on each

flashcard. Then, each word was scanned by the app and attached to it a picture that represents it. For example, the written form of the word “volleyball” was printed on the card, then a picture of people playing volleyball is associated with it. Last, the word is saved with a name.

2. Vocabulary pre-posttest.

The investigator constructed the vocabulary pre-posttests as a series of ten words, and they consisted of two parts. First, the students were asked to match each word or phrase with the picture that best represents it. Second, they were asked to write the meaning of the words in Arabic. Both the pretest and posttest exam versions had the same ten words with similar questions. The words that were examined were at an EFL elementary level of difficulty and chosen from the sixth-grade students’ English book. The book is called *We Can*, and the vocabulary were chosen from the third unit (sport and activities). The list of word was: skydiving, tennis, horse riding, volleyball, scuba diving, hang gliding, bungee jumping, rock climbing, jog, and snowboarding.

Validity and Reliability:

An exam of 13 words was first conducted on a pilot study of another comparable group sample who was not a part of the study. Then, the researcher selected ten words from the list to be used in the investigation, which were less known to the students. This pilot study aimed to gauge the amount of linguistic knowledge possessed by the students, and to examine the clarity of the questions to the students to be a valid test. Further, the reliability of the test was run through evaluating it using Cronbach's Alpha method =92%, which means high level of reliability.

3. Closed-ended questionnaire:

The researcher used closed-ended questionnaire to investigate the students’ opinion about the impacts of using AR strategies in teaching vocabulary on their motivation to learn. The questionnaire was adapted from RIMMS which was developed from the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS). This survey was built to measure students' perceptions of teaching tools. It consists of four dimensions: attention, relevance, confidence and satisfaction. Each dimension contains 3 questions and the survey was designed in the form of five-point scale ranges from strongly agree to strongly disagree (Keller, 2009). This model for motivation was used in some studies and tested its validity and reliability (Loorbach et al., 2015).

Reliability:

The reliability of the questionnaire was measured in Loorbach et al., (2015) study using Cronbach's Alpha method. It was measured for each dimension as: attention=90%, relevance =82%, confidence=89%, and satisfaction=85%. However, the reliability for the questionnaire in this current study was evaluated as well. It was done by calculating the alpha-Cronbach reliability coefficient for each dimension as shown in Table-1. It is evident from Table -1 that the values of Cronbach's alpha stability coefficients are high for each of the dimensions of the questionnaire.

Table 1: Cronbach's alpha coefficients

Dimensions	alpha-Cronbach coefficient
Attention	0.74
Relevance	0.70
Confidence	0.77
Satisfaction	0.78
Total	0.93

The reliability coefficient was also calculated using the split-half method for each dimension (see Table, 2). It is evident that the values of split-half coefficients stability coefficients are high for each of the dimensions of the questionnaire.

Table 2: split-half coefficients

Dimensions	split-half coefficients
Attention	0.87
Relevance	0.69
Confidence	0.70
Satisfaction	0.76
Total	0.92

Validity:

a-Internal consistency validity:

The validity of the internal consistency of the questionnaire was analyzed by calculating the correlation coefficients between the degree of each statement with the degree of the dimension and total degree of questionnaire to which it belongs as shown in Table 3.

Table 3: Internal consistency validity of statements

No. of statement	Correlation with dimension	Correlation with total
1	0.66**	0.58**
2	0.83**	0.82**
3	0.93**	0.85*
4	0.81**	0.70**
5	0.71**	0.76**
6	0.84**	0.77**
7	0.86**	0.80**
8	0.86**	0.76**
9	0.77**	0.74**
10	0.81**	0.70**
11	0.88**	0.87**
12	0.82**	0.79**

Correlations significant at $P > 0.01$

It is clear from the previous table-III that all the statements are related to the degree of the dimension to which they belong with positive correlation coefficients and are statistically significant at the level (0.01), In addition, all the statements are related to the total degree with positive correlation coefficients and statistically significant at the level (0.01). This means that all the statements have a high degree of internal consistency validity.

The validity of the internal consistency of dimensions was analyzed by calculating the correlation coefficients between degrees of dimensions and total degree of questionnaire as shown in table 4.

Table 4: Internal consistency validity of dimensions

Dimensions	Correlation with total degree
Attention	0.93**
Relevance	0.94**
Confidence	0.92**
Satisfaction	0.94**

Correlations significant at $P > 0.01$

It is clear from the previous table- IV that all the dimensions are related to the total degree of questionnaire with positive correlation coefficients and statistically significant at the level (0.01), This means that all the dimensions have a high degree of internal consistency of validity.

Procedure:

In order to carry out the study, the researcher introduced herself to the students and explained to them that she will be conducting a study to examine the impacts of a strategy on vocabulary learning. She assured that students' participation is optional and they can withdraw from the study at any time. Further, they were told that their participation is confidential, and the results will only be used for the research. That means it will not have any effect on their class grade. Then, the students in both groups were provided with the pre-test to measure their knowledge about the list of vocabulary, and to check the equivalency of both groups. After that, students in each group was randomly assigned to form either the control group or the experimental group. Then, one group was taught the vocabulary with the traditional strategy, while the other group was taught with an augmented reality strategy. The students in the augmented reality strategy group were informed that they will be taught new vocabularies based on a student-centered model, and AR technology. They were introduced with it, and how it will be implemented. After that, they were taught the list of vocabulary with AR strategy for the whole class period. On the other hand, other group was taught the same list of vocabulary with the traditional way. Two weeks later, both groups were provided with the post-test to examine the impacts of using AR strategy on learning vocabulary. After that, students in the experimental group were given the questionnaire to explore their motivation toward the use of AR strategy in teaching English vocabulary.

Regarding the AR strategy group, they were taught vocabulary following these steps:

First, students were introduced with the new strategy (AR) which they will be taught vocabulary with. They were shown the HP. reveal application and how it is used to scan the word on the flashcard and trigger the 3d picture of its meaning. Second, students were divided into groups of 5 and six students. Each group had the same flash cards, which were organized and numbered for the groups to be all in the same phase. Third, each group was given a tablet or a phone that had the AR application downloaded on it. Fourth, the students were instructed to scan the first word on the flashcard, and the virtual overlay appeared on the device. Fifth, the word is pronounced to them, and they were asked to pronounce it as well. Sixth, the students were required to tell the meaning of the word. Last, the same process is repeated with all the ten words.

Data analysis:

For analyzing the data of the study, two methods were used: one for the pre-test post-test and one for the closed-ended questionnaire. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program was used to analyze the data from both the tests and the questionnaire. The pre-test and post-test were analyzed through running T. test to examine significant differences' between both groups in vocabulary performance. In addition, for analyzing the questionnaire, arithmetic mean was calculated.

Results and discussion

This research purposed to investigate the impacts of applying augmented reality on learning vocabulary for sixth grade elementary students and its impacts on students' motivation. To analyze the quantitative results, the researchers used the SPSS program. First, the pre-test results were analyzed using independent sample T-test to assure the equivalency of both groups, so they can be comparable. The results as seen in table 5 showed no statistically significant differences between the students' mean scores in the vocabulary performance test of the control group ($M = 2.54$, $SD = 1.96$), and the experimental group ($M = 2.92$, $SD = 1.58$) and ($t = 0.22$, $p > .05$). This result assures the equivalent levels of language proficiency of both groups which means the result is based on the interventions.

Table 5: Independent samples T-test of the pre-test for both groups.

Group	N	Mean	Std. Deviation	t	sig
Pre-test (experimental)	38	2.92	1.58	0.22	1.21
Pre-test (control)	35	2.54	1.96		

Results of research question 1:

To answer the first research question: What is the effectiveness of applying augmented reality on

students' ability to remember vocabulary meaning? The data from the post-test for the experimental and control group was analyzed using independent sample T. test (table 6). The findings demonstrated differences between the mean values of the

two groups. The average result for the comparison group was ($M = 5.8, SD = 1.9$), but the experimental group achieved a much greater mean score of ($M = 7.94, SD = 1.7$). Nevertheless, a value for $t = 4.42$, and $p < 0.05$ indicates that these changes constitute a statistically meaningful difference with an $\alpha = 0.00$. This indicates that there was a significant difference in the vocabulary increases made by the augmented reality group.

Table 6: Independent samples T-test of the post-test for both groups.

Group	N	Mean	Std. Deviation	t	sig
Post-test experimental	38	7.94	1.71	4.42	0.00
Post-test control	35	5.8	1.9		

The result of the current study indicated that the use of AR has positive effects on EFL vocabulary achievement. This result matches other studies that supported the AR positive impacts on learning vocabulary (Walter-laager et al., 2017; Alharbi, 2022). AR assisted students to learn better because it provides them with a sense of real-world learning (Yoke et al., 2019).

The participants by the end of the experiment were pleased about the AR and expressed their viewpoints with the teacher. One student said, "We are indeed the population of (iPads), and we choose to study via technology because it is far superior to literature." Another said, "It was a fun experience; this did not seem like a class; rather, it appeared to be an interesting game." From students' expressions, we understand the positive role of the AR on students' achievement and motivation.

Results of research question 2:

To answer the second research question: What is the effectiveness of applying augmented reality on

students' motivation to study English from the students' perspectives?

Questionnaire answers were analyzed. First, the degree of impact was determined based on the value of the arithmetic mean and in light of the cut-off degrees of the research tool scale. Adopting the following criterion to estimate the degree of practice. = 4) which was divided by the number of five scale periods to get the length of the period, i. e. ($4/5 = 0.8$). Then, adding this value to the lowest value in the scale which is (1) in order to determine the upper limit of the first period, and so on for the rest of the periods (see table 7).

Table 7: The degree of impact and relative weights

no	Mean	relative weights	degree of impact
1	1-less1.8	20- less36%	Very low
2	1.8-less 2.6	36- less 52%	low
3	2.6-less 3.4	52-less 68%	medium
4	3.4-less 4.2	68- less 84	high
5	4.2- 5	84- 100 %	Very high

The results of the second question indicated that the degree of impact that AR has on students' motivation is very high. The values of the mean degree were more than (4.2) for all dimensions and the total. That means the students stated that the use of AR helped them to be motivated to learn English vocabulary. The result of this study is similar to the result of Acosta et al., (2019) in that the use of AR increases the students' motivation to learn. It also supports the findings of Chan and Uhlmann, (2015), which indicated that the use of technology help increases the learners' level of motivation and saves time of learning. The satisfaction showed the highest degree of the four dimensions with a score of (91), followed with confidence and attention with a score of (90), and the relevance with a score of (88.6) see table 8.

Table 8: The degree of AR impacts on students' motivation

No. of statement	Mean	Standard deviation	relative weights	degree of impact
1	4.52	.506	90.4	Very high
2	4.53	.603	90.6	Very high
3	4.44	.685	88.8	Very high
Attention	4.5	.48	90	Very high
1	4.44	.503	88.8	Very high
2	4.50	.506	90	Very high
3	4.34	.745	86.8	Very high
Relevance	4.43	.464	88.6	Very high
1	4.57	.500	91.4	Very high
2	4.63	.541	92.6	Very high
3	4.42	.551	88.4	Very high
Confidence	4.54	.441	90.8	Very high
1	4.61	.547	92.2	Very high
2	4.47	.506	89.4	Very high
3	4.58	.551	91.6	Very high
Satisfaction	4.55	.447	91	Very high
Total	4.51	.429	90.2	Very high

Having a high score of the overall measure of the questionnaire means that the use of AR strategy helped EFL increase their motivation to learn vocabulary. Keller stated that if the students responded positively to the three dimensions; attention, relevance and confidence, then the fourth one, satisfaction will be positive. In other words, in the results from the survey, students agreed that the AR attract their attention and curiosity and engages them to learn. This was supported by Gilakjani (2012) study, that indicated multimedia can be more effective when it helps engage learners. According to the findings of Elsayed et al., (2021), students can be more motivated, when they were involved in an educational atmosphere that is both innovative and engaging.

In addition, findings related to relevance shown to be scored high when being taught with AR and these results contradict with Li, et al. (2015) study in which their participants scored low in relevance dimension. It could be because of the small sample (only 5 participants) in the study, which may have affected the validity of the result. The results of this current study indicated that linking educational content to students' current and future goals, needs, and experiences, can increase students' motivation. Further, using AR application makes learning authentic and connected with the Real-World Setting through the use of application. Furthermore, scoring high regarding the confidence dimension, means student creates positive expectations for success, and sees that his success is a consequence of his efforts. Therefore, when learners are interested in learning, find the information relevant to their lives, and being confident about it, then they will be motivated to learn. Thus, it will then make them satisfied (Keller, 2009).

Conclusion

This research showed the use of augmented reality technology in Saudi primary education, utilizing the application HP. reveal. The purpose of this study was to investigate the impact that AR has on learners' vocabulary as well as their motivation. The investigation revealed significant differences between means of tests with those differences tilting in favor of the experimentation group. Additionally, the data suggested that the use of AR led to improved levels of vocabulary and increased levels of desire among students. According to the respondents, the variables' entertainment,' 'cartoon interactive objects, "social interaction,' and the movement feature influenced the overall level of student contentment. Other aspects that contributed included: 'social interaction.

Recommendations for future research:

This study opens the door for potential researchers to examine the application of technologies in language acquisition by providing them with the possibility. Future research should be conducted on evaluating the effects of AR strategy on acquiring additional language abilities including writing, reading, listening, and speaking, since this might contribute to the expansion of CALL but also MALL study. In addition, it should be conducted on examining the AR impacts on developing other skills such as self-regulated, social skills, and autonomy skills.

Recommendations for practice:

Even though this research was carried out in Saudi Arabia, the following suggestions might be applied to a more general setting elsewhere in the world based on the presented results. According to the research findings, acquiring vocabulary via AR is affected by several elements that form a favorable environment for acquiring vocabulary. To cultivate an effective environment for learning vocabulary, it is indeed essential to take into consideration the roles that various factors play in the classroom, including different teaching methods, vocabulary techniques, the arrangement of students into factions, the students' varying stages of English aptitude, and also the students' various beliefs and behaviors (Elsayed et al.,2021). The results also suggest that the animated interacting objects using AR technology helped the students comprehend the significance of the acquired language,

increasing their desire to learn it. Therefore, those responsible for designing EFL curricula should consider incorporating technology into EFL texts. Another problem arose from the research results, which demonstrated that students rely entirely on their instructor to clarify the significance of new vocabulary terms. Consequently, students must be instructed to make explicit use of vocabulary methods.

According to the findings of this study, children stated that people enjoyed participating in team learning activities. As a result, teachers should consider grouping students together to facilitate the beginning of conversations and discussions between students and even aid them in applying social lexicon strategies. The kids' vocabulary and motivation would improve as a result of this. Additionally, those in charge of formulating EFL language policy have to give some thought to implementing the bring your own device policy since this may assist in elevating students' levels of autonomy and motivation. The present research suggests that successful digital learning be incorporated into learning languages in classrooms and institutions. This recommendation is based on the results of the investigation.

Additionally, for instructors to choose the proper tactics and assignments, they need to be educated regarding how to utilize the necessary programs and devices and incorporate these tools into their lessons. Some respondents mentioned during the lesson those old ways of instruction as the cause of both a lack of enthusiasm and autonomy. As a result, instructors, course designers, and policymakers responsible for the English as a Foreign Language curriculum should personalize textbooks that are appropriate, interesting, relevant, true to the students' actual life, and flexible for usage with technology.

References

- Acosta, J. L. B., Navarro, S. M. B., Gesa, R. F., & Kinshuk, K. (2019). Framework for designing motivational augmented reality applications in vocational education and training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(3), 102-117.
- Alahmari, M. (2019). Students' awareness of augmented reality adoption in Saudi Arabia universities. *Australasian Conference on Information Systems*, 3, 21-31.
- Alharbi, W. H. (2022). The affordances of augmented reality technology in the English for specific purposes classroom: Its impact on vocabulary learning and students' motivation in a Saudi higher education institution. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 6588-6602.
- Al-Megren, S., & Almutairi, A. (2018, July). Assessing the effectiveness of an augmented reality application for the literacy development of Arabic children with hearing impairments. In *International Conference on cross-cultural design* (pp. 3-18). Springer, Cham.
- Al-Nasser, S. (2015). Problems of English language acquisition in Saudi Arabia: An exploratory-cum-remedial study. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1612-1619. [http://dx. doi. org/10.17507/tpls.0508.10](http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0508.10).
- Alqahtani, M. (2019). Saudi student and teacher perceptions of poor high school results and overall proficiency in English. *Journal of Asian Research*, 3(3), 251-263. [http://dx. doi. org/10.22158/jar.v3n3p251](http://dx.doi.org/10.22158/jar.v3n3p251).
- Alrige, M., Bitar, H., Al-Suraihi, W., Bawazeer, K., & Al-Hazmi, E. (2021). Microworld: an augmented-reality Arabian app to learn atomic space. *Technologies*, 9(3), 53 [https://doi. org/10.3390/technologies9030053](https://doi.org/10.3390/technologies9030053).
- Al-Shabbi, A. (1989). An investigation study of the practical preparation in EFL teacher preparation programs in colleges of education in the Saudi Arabia. (Unpublished PhD thesis), University of Wales, Cardiff, UK.
- Alshaikhi, S., & Joy, M. (2021, June). Using augmented reality in computing higher education. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 526–530). Springer, Cham.
- Alrige, M., Bitar, H., Al-Suraihi, W., Bawazeer, K., & Al-Hazmi, E. (2021). Microworld: an augmented-reality Arabian app to learn atomic space. *Technologies*, 9(3), 53 [https://doi. org/10.3390/technologies9030053](https://doi.org/10.3390/technologies9030053).
- Baabdullah, A. M., Alsulaimani, A. A., Allamnakhrah, A., Alalwan, A. A., Dwivedi, Y. K., & Rana, N. P. (2022). Usage of augmented reality (AR) and development of e-learning outcomes: an empirical evaluation of the students-learning experience. *Computers & Education*, 177, 104-383.
- Binhomran, K., & Altalhab, S. (2021). The impact of implementing augmented reality to enhance the vocabulary of young EFL learners. *JALT CALL Journal*, 17(1), 23-44.
- Cai, S., Wang, X., & Chiang, F. K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 31-40.

- Chan, L. K., & Uhlmann, M. (2015). Elements of successful adult learning. Chan, L. K., & Pawlina, W. (Ed), Teaching Anatomy: A Practical Guide (pp. 3-10). New York, Springer International Publishing.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., and Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education* (68), 586-596.
- Elsayed, S. A., & Al-Najrani, H. I. (2021). The augmented reality's effectiveness improves visual thinking in mathematics and academic motivation for middle school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(8), 1-16.
- Eshonkulova, S. Y. (2021). The importance of high frequency words in English learning. *Academic Research in Educational Sciences*, 2(3), 922-925.
- Estapa, A., & Nadolny, L. 2015. The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. *Journal of STEM Education: Innovations and Research* 16 (3). 40-48.
- Ferrer-Torregrosa, J., Torralba, J., Jimenez, M. A., García, S., & Barcia, J. M. (2015). "ARBOOK: Development and assessment of a tool based on augmented reality for anatomy", *Journal of Science Education and Technology* 24 (1), 119-124.
- Gilakjani, A. P. (2012). The significant role of multimedia in motivating EFL learners' interest in English language learning. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 4(4), 57-66.
- Khan, R., Shahbaz, M., Kumar, T., & Khan, I. (2020). Investigating reading challenges faced by EFL learners at elementary level. *Register Journal*, 13(2), 227-292. <http://dx.doi.org/10.18326/rjt.v13i2>
- Keller, J. M., & Litchfield, B. C. (2002). Motivation and performance. In R. A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pp. 83-98). New Jersey, Merill Prentice Hall.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York, Springer Science & Business Media.
- Küçük, S., Kapakin, S., & Göktaş, Y. (2016) Learning anatomy via mobile augmented reality: Effects on achievement and cognitive load. *Anatomical Sciences Education*, 9(5). 411-421
- Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J., & Steehouder, M. (2015). Validation of the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 204-218. <https://doi.org/doi:10.1111/bjet.12138>.
- Li, S., Chen, Y. Whittinghill, D. M., & Vorvoreanu. (2015). A pilot study exploring augmented reality to increase motivation of Chinese college students learning English. *Computers in Education Journal*, 6(1), 23-33.
- Merriam-Webster Dictionary; Merriam-Webster, Inc.: New York, NY, USA, 2016; Available online: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> (accessed on 10 December 2019).
- Merriam-Webster. (n. d.). Citation. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved January 27, 2023, from <https://www.merriam-webster.com/>

- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a foreign language*, 27(1), 136-145.
- Singhal, S., Bagga, S., Goyal, P., & Saxena, V. (2012). Augmented chemistry: Interactive education system. *International Journal of Computer Applications*, 49(15), 1-5.
- Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation and Emotion* (6th ed.). NJ, Hoboken, Wiley.
- Walter-Laager, C., Brandenburg, K., Tinguely, L., Schwarz, J., Pfiffner, M. R., & Moschner, B. (2017). Media-assisted language learning for young children: Effects of a word-learning app on the vocabulary acquisition of two-year-olds. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 1062-1072. <https://doi.org/10.1111/bjet.12472>.
- Yoke, S. K., Ahmad, T. S. A. S. & Hasan, N. H. (2019). Exploring the potential of augmented reality in English for report writing: a perceptive overview. *International Journal of Education*, 4(33), 13-21. <http://www.ijepc.com/PDF/IJEPc-2019-33-12-02.pdf>



الأنماط الاجتماعية في مدينة الرياض
(١٣٩٥ - ١٣٥١ هـ / ١٩٣٢ - ١٩٧٥ م)
دراسة تاريخية حضارية

Social patterns in the city of Riyadh
(1395 -1351 AH/ 1932-1975 AD)
Historical Civilized Study

إعداد

د. بندر بن سفر الروقي
أستاذ التاريخ المساعد
بجامعة الملك خالد

Dr. Bandar bin Safar Al-Ruqi
Assistant Professor of History
At King Khalid University

DOI:10.36046/2162-000-015-020

المستخلص

يرصد هذا البحث الأنماط الاجتماعية في مدينة الرياض خلال الفترة من عام 1351هـ/1932م وحتى عام 1395هـ/1975م، محاولاً إلقاء الضوء على مكونات مجتمع مدينة الرياض، والتعرف على التركيبة السكانية داخل هذا المجتمع، والدور الذي أدته الهجرة الداخلية في هذه التركيبة، كذلك يبرز البحث أيضاً التطور الاجتماعي والعمراني الذي شهدته المدينة آنذاك، راصداً الأسباب التي أدت إلى ذلك، كما يعرض لبعض عادات أهل الرياض، حيث يصف عادات سكان المدينة في مناسبات الأعياد والزواج، وأنماط التكافل الاجتماعي التي كانت شائعة بينهم، ليصل إلى نتيجة فحواها أن مدينة الرياض قد شهدت خلال هذه الفترة نهضة عمرانية واجتماعية جعلت منها أسرع المدن نمواً واتساعاً وتطوراً.

كلمات افتتاحية: تاريخ، مدينة الرياض، الأنماط الاجتماعية.

Abstract

This research intended to monitor the social patterns in the city of Riyadh during the period from 1351 AHL1932M to 1395 AHL1975M. It shall be trying to shed light on the components of the society of the city of Riyadh during such period, along with identifying the demographic structure within this society, and the role that internal migration played to form such structure. The research also highlights the social and urban development that the city witnessed at that time, monitoring the reasons that led to this. Further, the research shall present some of the habits of the people of Riyadh during the aforementioned period, as it describes the habits of the city's residents on the occasions of holidays and marriage, and the patterns of social solidarity that were common among them during that period. The research reached a conclusion that the city of Riyadh witnessed have during the aforementioned period an urban and social renaissance that made it the fastest growing, expanding and developing city.

Keywords: History, Riyadh City, Social patterns.

المقدمة

قامت مدينة الرياض على أنقاض مدينة (حجر) قاعدة إقليم اليمامة قديمًا، ومنذ تسمية حجر اليمامة بالرياض مرت هذه المدينة بالكثير من التغيرات السياسية والاجتماعية والعمرائية، ولم تزل المدينة منقسمة إلى عدة قرى وحلل متفرقة متنازعة، يتعاقب على حكمها أسر مختلفة إلى أن آل أمرها إلى آل سعود عام ١١٨٧هـ/١٧٧٣م، فأصبحت الرياض ملاذًا آمنًا للكثيرين من حولها لاسيما سكان الدرعية إثر سقوطها عام ١٢٣٣هـ/١٨١٨م على يد قوات إبراهيم باشا.

ومنذ أن اتخذ الإمام تركي بن عبد الله الرياض عاصمة جديدة للدولة السعودية الثانية إثر استعادته للحكم عام ١٢٤٠هـ/١٨٢٥م أخذت الرياض في النمو والتطور والازدهار، حيث اتسعت حدودها المكانية، ووفد إليها الكثيرون، واستمر الوضع هكذا حتى استردها الملك عبدالعزيز آل سعود عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م، واتخذ منها منطلقًا لتوحيد بقية مناطق البلاد، فكان ذلك سببًا في ازدهارها وتطورها، وازدياد عدد سكانها، بعد أن رأى فيها الكثيرون من سكان المناطق المجاورة مصادر متعددة للرزق وسعة العيش، فتغيرت تبعًا لذلك الأوضاع الاجتماعية في المدينة؛ بسبب اختلاف الثقافات والعادات والتقاليد للنازحين إليها من كافة أرجاء شبه الجزيرة العربية، واستمر هذا التطور والازدهار العمراني والاجتماعي للرياض ليوافق المستجدات التي لحقت بالمجتمع السعودي كله إثر اكتشاف النفط في البلاد عام ١٣٥٢هـ/١٩٣٣م.

هذا البحث جاء ليرصد الأنماط الاجتماعية في مدينة الرياض خلال الفترة من عام ١٣٥١هـ/١٩٣٢م وحتى عام ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

مشكلة البحث:

مشكلة هذا البحث تكمن في الوقوف على التغير الكبير في الأنماط الاجتماعية لدى سكان مدينة الرياض نتيجة التغير الحضاري والتطورات العمرانية التي شهدتها المدينة خلال تلك الفترة.

أهداف البحث وأهميته:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

١- مكونات المجتمع في مدينة الرياض.

٢- التركيبة السكانية لمجتمع مدينة الرياض.

٣- الأنماط والعادات والتقاليد الاجتماعية لسكان مدينة الرياض آنذاك.

٤- التطور العمراني الذي شهدته مدينة الرياض.

تساؤلات البحث:

هذا البحث يحاول الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما الأنماط الاجتماعية السائدة في مدينة الرياض خلال الفترة المشار إليها؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما مكونات المجتمع في مدينة الرياض؟

- ما التركيبة السكانية لمجتمع مدينة الرياض؟

- ما الأنماط والعادات والتقاليد الاجتماعية لسكان مدينة الرياض؟

- ما التطور العمراني الذي شهدته مدينة الرياض؟

أما عن تقسيمات البحث، فقد جاء في مقدمة، وثلاثة مباحث رئيسة، وخاتمة، وفق التصور التالي:

١- المقدمة.

٢- المبحث الأول جاء في قسمين: القسم الأول فيه نبذة (جغرافية) عن مدينة الرياض، بينما القسم الثاني جاء في نبذة (تاريخية) عن مدينة الرياض.

٣- أما المبحث الثاني والذي جاء بعنوان: مكونات المجتمع في مدينة الرياض خلال فترة البحث، فقد تناول مجتمع مدينة الرياض الذي كان يتكون آنذاك من: الحاكم، والأمراء، والعلماء، والتجار، والمزارعين، والصناع، والموالي، والخدم.

٤- بينما المبحث الثالث والذي جاء بعنوان: التطور الاجتماعي في مدينة الرياض خلال الفترة المشار إليها، فقد تناول دراسة ما يلي:

أولاً: التركيبة السكانية في مدينة الرياض.

ثانياً: العادات والتقاليد في مدينة الرياض.

ثالثًا: التطور العمراني الذي شهدته مدينة الرياض.

رابعًا: أنماط التكافل الاجتماعي في مدينة الرياض.

٥- وأخيرًا، تأتي الخاتمة لترصد أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث. ليعقبها بعد ذلك قائمة بمراجع البحث.

المبحث الأول

أولاً: نبذة جغرافية عن مدينة الرياض:

الموقع:

تقع الرياض على هضبة رسوبية في الجزء الشرقي من هضبة نجد، وهي بهذا تتوسط المملكة العربية السعودية، حيث تقع على خط عرض (٣٨,٢٤) درجة شمالاً، وخط طول (٤٣,٤٦) درجة شرقاً، وترتفع فوق مستوى سطح البحر بحوالي ٦٠٠ متر^(١). شكل رقم (١). وقد منح هذا الموقع المتميز الرياض أهمية كبيرة لدى كثير من الحكام، إذ رأوا في السيطرة على الرياض سيطرة على قلب شبه الجزيرة العربية، ومن خلالها يمكن مد النفوذ إلى بقية أجزائها.

المناخ:

مناخ الرياض صحراوي قاري، فهو شديد الحرارة صيفاً بارد شتاءً، وهناك تفاوت كبير في درجات الحرارة خلال النهار والليل، كما يمتاز مناخ الرياض بانخفاض الرطوبة لاسيما في فصل الصيف، ففي الصيف تتراوح درجات الحرارة العظمى بين (٤٠ - ٤٣) درجة مئوية، والصغرى تتراوح بين (٢٢ - ٢٧) درجة مئوية، ومعدل الرطوبة بين (١٠ - ١٣)%. أما في الشتاء حيث برودة الجو فإن درجات الحرارة العظمى تتراوح بين (٢٠ - ٢٨) درجة مئوية، بينما الصغرى تتراوح بين (٨ - ١٤) درجة مئوية، وقد تنخفض أحياناً إلى ما دون الدرجتين تحت الصفر، فيما تتراوح درجات الرطوبة بين (٤٠ - ٤٩)%.^(٢)

(١) فهد بن عبد العزيز الكليب، هذه بلادنا الرياض، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض، ١٤١٣هـ، ص ١٥.

(٢) عبد المجيد داغستاني، الرياض والتطور الحضري، وزارة الإعلام، الرياض، ص ٢٣.



شكل رقم (١): خريطة موقع الرياض^(١)

التضاريس:

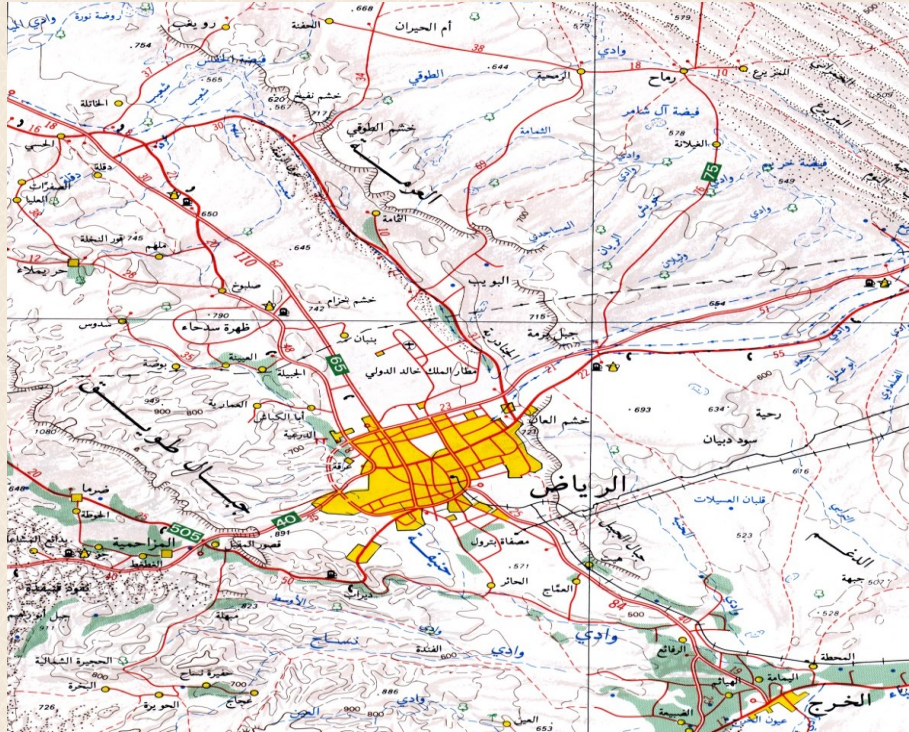
الرياض مدينة داخلية، فليس لها أي منافذ بحرية، كما أنها تخلو من الأنهار والبحيرات، إذ إنها تقع على هضبة (الصفراء) في منطقة نجد، التي تمتد غربًا باتجاه سلسلة جبال (طويق)، وشرقًا إلى حزام صحراء الدهناء. وتعد الأودية أبرز معالمها التضاريسية، وأشهر هذه الأودية وادي حنيفة الذي يخترقها من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي، ويبلغ طول مجراه حوالي ١٢٠ كم، ويتراوح عمق هذا المجرى بين أقل من ١٠ أمتار إلى أكثر من ١٠٠ متر، بينما يتراوح عرضه بين أقل من ١٠٠ متر إلى ما يقارب ١٠٠٠ متر^(٢). ومن الأودية أيضًا وادي البطحاء، ووادي السلي، وهناك أيضًا مجموعة التلال الصغيرة في الشرق^(٣)، بالإضافة إلى مجموعة من المرتفعات الجبلية كمرتفعات

(١) موقع رويال، <http://www.rooyal.com/vb/thread36848.html>.

(٢) عبد الرحمن الشريف، مدينة الرياض، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ص ١٦.

(٣) داغستاني، المرجع السابق، ص ٢٠.

حافة هيت، والهضاب الرسوبية كالقسم الشرقي لهضبة نجد، والكثبان الرملية كنفود المعيزيلة. شكل رقم (٢).



شكل رقم (٢): خريطة سطح الرياض^(١)

(١) موقع التفاني، الخرائط الرقمية والإلكترونية، <http://www.athagafy.com/maps>

ثانياً: نبذة تاريخية عن مدينة الرياض:

قامت مدينة الرياض على أنقاض مدينة حجر القديمة عاصمة إقليم اليمامة^(١). وفي القرن الثاني عشر الهجري أطلق اسم الرياض على ما بقي من مدينة حجر معكال* ومقرن**. وإثر قيام إمارة آل زرعة*** في بلدة مقرن بدأ اسم الرياض يبرز، فبعد وفاة آخر أمرائهم زيد بن موسى خلفه في الإمارة طفل صغير، استطاع أحد مواليتهم وهو المدعو خميس أن يسيطر عليه، فأصبحت مقاليد الحكم في يده، غير أنه قتل بعد ثلاث سنوات، وحل محله دهّام بن دوّاس من أهل منفوحة****، الذي كان خالاً للأمير الصغير والوصي عليه، إلا أنه استبد بالأمر دونه^(٢).

وفي إطار التصدي لحملات الدولة السعودية الأولى بقيادة الإمام محمد بن سعود عمل دهام بن دوّاس على تحصين الرياض، فبنى أسوارها، كما قام ببناء قصر الحكم فيها، غير أن الإمام عبد العزيز بن محمد بن سعود استطاع بعد عدد من المعارك أن يدخل الرياض دون قتال، بعد أن هرب

(١) الكليب، المرجع السابق، ص ٣١.

* اسم قديم قد يعود إلى الجاهلية، وتعد معكال التطور التاريخي لمدينة حجر التي اختفى اسمها وحل معكال ومقرن محلها، وكونت في القرن الثاني عشر الهجري مدينة الرياض الحالية. انظر: خالد بن أحمد السليمان، معجم مدينة الرياض، ط٣، الرياض، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، ص ٢١٦-٢١٩.

** بلدة قديمة عامرة، كانت قاعدة الحكم والإدارة في مدينة الرياض في القرن التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر الهجري، وقد اتحدت مع معكال في زمن إمارة دهام بن دوّاس، وسمي البلد بالرياض بعد انضمام منفوحة إليهما. انظر السليمان، المرجع السابق، ص ٢٢٢.

*** تولوا إمارة الرياض قبل عام ١٠٩٩هـ وحتى عام ١١٥١هـ. انظر: عثمان بن بشر، عنوان المجد في تاريخ نجد، تحقيق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، ط٤، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٠٤هـ/١٩٨٢م، ج٢، ص ٣٤١-٣٧٤.

**** بلدة عامرة قديمة، وهي منذ القدم مساكن بني قيس بن ثعلبة بن بكر بن وائل، واشتق اسمها من النفح، أي: الأعطية، وتقع بين وادي حنيفة من الشرق ووادي البطحاء من الجنوب. انظر السليمان، المرجع السابق، ص ٢٣٣-٢٤٤.

(٢) حمد الجاسر، مدينة الرياض عبر أطوار التاريخ، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٢هـ، ص ٦٥-٦٦.

منها دواس وأتباعه، وتركوا أموالهم لتكون غنيمة للإمام عبد العزيز بن محمد، ويضمها إلى خزينة الدولة^(١).

وكان دخول الإمام عبد العزيز بن محمد الرياض عام ١١٨٧هـ/١٧٧٣م قد خلّص الدولة السعودية الأولى من أقوى خصومها في نجد وهو دهام بن دواس، إلا أن الرياض ظلت خلال الفترة (١١٨٧هـ - ١٢٣٤هـ/١٧٧٣ - ١٨١٩م) مدينة صغيرة تابعة للدولة السعودية الأولى التي كانت عاصمتها الدرعية^(٢)، غير أن هذا الوضع تغير في عهد الدولة السعودية الثانية، بعد اختيار الإمام تركي بن عبد الله الرياض عاصمة لهذه الدولة بدلاً من الدرعية، التي تخدمت على يدي إبراهيم باشا، وأصبح من الصعب إعادة بنائها؛ لأن ذلك سيتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، عكس الرياض التي هو على معرفة تامة بطبيعتها، وأهمية موقعها، وسعة أراضيها، وقوة تحصيناتها^(٣). ومنذ ذلك الوقت أصبحت الرياض ولا تزال حاضرة الدولة وعاصمتها.

بعد وفاة الإمام تركي خلفه ابنه الإمام فيصل الذي تعاظمت في عهده مكانة الرياض كمركز للسلطة والنفوذ، ولعل في الخريطة الدقيقة التي رسمها الرحالة بالجريف "Palgrave" للرياض أثناء زيارته لها عام ١٢٨٠هـ/١٨٦٤م دليلاً على مدى ما وصلت إليه الرياض في عهد الإمام فيصل بن تركي من اتساع عمراني وازدهار اقتصادي واستقرار سياسي. شكل رقم (٣). غير أن المدينة

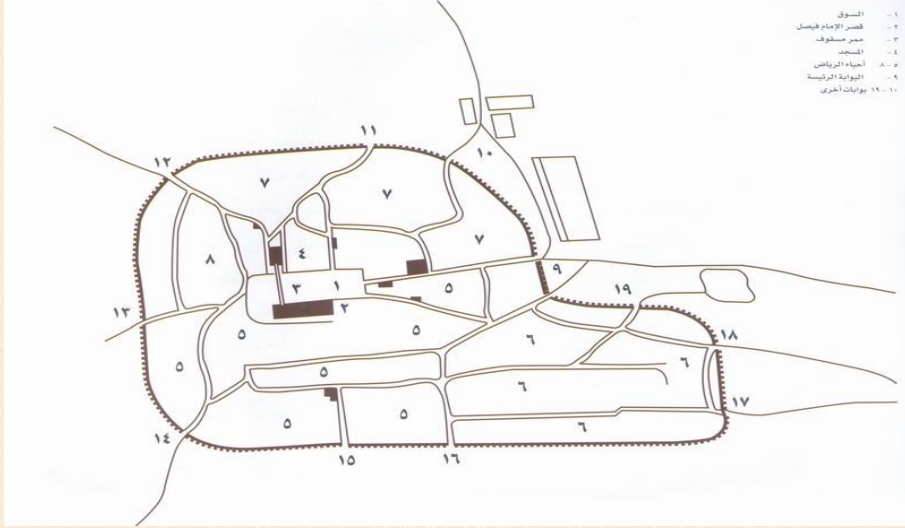
(١) ابن بشر، المرجع السابق، ج ١، ص ١٢٠.

(٢) مضايوي الهطلائي، مدينة الرياض، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٦هـ، ص ٢٧-٢٨.

(٣) عبد الله الصالح العثيمين، تاريخ المملكة العربية السعودية، ط ١١، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٣هـ، ج ١، ص ٢٢٠.

* وليم جيفورد بالجريف، بريطاني من أصل يهودي، ولد عام ١٨٢٦م/١٢٤٢هـ، اعتنق هو وعائلته المسيحية، تلقى تعليمه في جامعة أكسفورد، ثم التحق بالجيش البريطاني في الهند، ثم تركه وأصبح رجل دين، وارتحل إلى لبنان، وعمل فيها منصرفاً، وشجعه أمراطور فرنسا للسفر إلى شبه الجزيرة العربية، والدعوة إلى التنصير فيها، فقام برحلته إلى شبه الجزيرة العربية متخفياً في مهنة طبيب، وزار عدة مناطق فيها ومنها الرياض، وبعد انتهاء رحلاته التحق بالعمل الدبلوماسي في وزارة الخارجية البريطانية، وتنقل في عدة بلدان إلى أن توفي عام ١٨٨٨م/١٣٠٦هـ. انظر: روبن بدول، الرحالة الغربيون في الجزيرة العربية، ترجمة: عبد الله آدم نصيف، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، ص ٦٨-٧٢.

فقدت هذا الاستقرار السياسي والأمني، وتعرضت للتدهور بعد وفاة الإمام فيصل بن تركي؛ بسبب الصراع بين أبنائه على الحكم، واستمر هذا الوضع حتى انتهت الدولة السعودية الثانية على يد محمد بن عبد الله بن رشيد**^(١)، ولم يكن هناك ما يلفت النظر بالنسبة للرياض خلال تلك الفترة سوى بناء عبد الله بن فيصل قصرًا بها، ليحل محل قصر دهم بن دواس.



شكل رقم (٣): رسم الرحالة بالجريرف لخريطة مدينة الرياض^(٢).

أصبحت الرياض منذ أن استولى عليها ابن رشيد عام ١٣٠٩هـ/١٨٩٢م تابعة لإمارة حائل لمدة عشر سنوات، حتى استردها الملك عبد العزيز عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م^(١)، ومنذ ذلك التاريخ

** محمد بن رشيد حكم حوالي ٢٥ سنة (١٨٧٢-١٨٩٧م)، بعد أن نجح في قتل أبناء طلال بن عبد الله بن رشيد، واستولى على الإمارة، وهو من أشهر أمراء آل رشيد في حائل، إذ شملت إمارته الجوف ووادي السرحان، كما تدخل في شؤون القصيم والمجمعة وسدير. انظر: خير الدين الزركلي، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ج٤، ص٢٧.

(١) عبد الفتاح أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ط٦، دار المريخ، الرياض، ١٤٢١هـ ص٤٧.

(٢) منير العجلاني، تاريخ البلاد العربية السعودية الدولة السعودية الثانية عهد الإمام فيصل بن تركي، دار النفائس، لبنان، ١٤١٥هـ، ص٢٣٦.

دخلت الرياض مرحلة جديدة^(٢)، حيث أصبحت المركز الذي انطلق منه الملك عبد العزيز لتوحيد أرجاء شبه الجزيرة العربية، وتأسيس المملكة العربية السعودية في وقت لاحق، إذ شهدت الرياض في عهده حالة من الاستقرار السياسي الذي مكناها من تحقيق النمو والازدهار الحضاري والاجتماعي والعمراي. وقد قام الملك عبد العزيز بعدة أعمال عمرانية في الرياض كان من أبرزها إعادة بناء أسوارها، وتزويد هذه الأسوار بالأبراج الدفاعية^(٣).

المبحث الثاني

مكونات المجتمع في الرياض:

يمكن تقسيم مدينة الرياض خلال الفترة (١٣٥١ - ١٣٩٥هـ/١٩٣٢-١٩٧٥م) إلى المكونات التالية:

أ- الحاكم: هو القائد العام للدولة، والمشرف على كل أمورها. ومن أهم اختصاصاته آنذاك حفظ الدين، وإقامة حدود الله، كما كان له حق اختيار أمراء المناطق، وتعيينهم في أرجاء الدولة^(٤). وقد قام على شؤون الحكم خلال الفترة المشار إليها كل من: الملك عبد العزيز، والملك سعود، والملك فيصل -رحمهم الله-، حيث قاموا على تصريف شؤون الدولة، وعملوا على إقامة العدل بين الناس، ساعدهم على ذلك حب الرعية لهم، لما امتازوا به من بساطة وتواضع، فقد كان الملك عبد العزيز وكذلك أبنائه من بعده يستقبلون المواطنين والعلماء كل أسبوع في قصرهم بالرياض؛ ليسمعوا منهم، ويحلوا لهم كل ما يواجههم من مشكلات^(٥).

ب- الأمراء: وهم أبناء الأسرة الحاكمة من آل سعود، وينقسمون إلى: أصحاب السمو الملكي، وهم أبناء الملك عبد العزيز وأبنائهم، والقسم الآخر أصحاب السمو الأمراء، وهم عامة

(١) الجاسر، المرجع السابق، ص ٨٠.

(٢) خير الدين الزركلي، الوجيز في سيرة الملك عبد العزيز، ط ١١، دار العلم للملايين، لبنان، ١٩٩٩م، ص ٢٧.

(٣) الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، الرياض في خمسين عامًا، الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، الرياض، ١٤٢٤هـ، ص ١٥.

(٤) عبد الله بن محمد المنيف، أمراء الرياض خلال عهود الدولة السعودية، ط ١، الرياض، ١٤٣١هـ، ص ٧٣.

(٥) أحمد عبد الغفور عطار، صقر الجزيرة، ط ٣، بيروت، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م، ج ٧، ص ١٤١٢.

أبناء أسرة آل سعود، وقد كانت لهم جميعًا مكانة كبيرة في مجتمع الرياض، إذ كانوا يحظون جميعًا بالتقدير والاحترام من الناس كافة.

أما إمارة مدينة الرياض فكان يحكمها أمير من قبل الملك، يقوم على شؤونها، وبعد الحاكم الإداري لها. وقد تولى إمارة الرياض خلال الفترة المشار إليها عدد من الأمراء، هم:

- ١- الأمير محمد بن سعد بن زيد* (١٣٢٠ - ١٣٥٦ هـ/ ١٩٠٣ - ١٩٣٨ م).
- ٢- الأمير ناصر بن عبد العزيز (أول من تولى إمارة الرياض من أبناء الملك عبد العزيز) عام ١٣٥٦ هـ/ ١٩٣٨ م.
- ٣- الأمير سلطان بن عبد العزيز عام ١٣٦٦ هـ/ ١٩٤٧ م.
- ٤- الأمير نايف بن عبد العزيز عام ١٣٧١ هـ/ ١٩٥٢ م.
- ٥- الأمير سلمان بن عبد العزيز (الفترة الأولى) عام ١٣٧٤ هـ/ ١٩٥٥ م.
- ٦- الأمير فواز بن عبد العزيز عام ١٣٨٠ هـ/ ١٩٦٠ م.
- ٧- الأمير بدر بن سعود بن عبد العزيز عام ١٣٨١ هـ/ ١٩٦٢ م.
- ٨- الأمير سلمان بن عبد العزيز (الفترة الثانية) عام ١٣٨٢ هـ/ ١٩٦٣ م^(١).

ج - العلماء: بعد أن تمكن الملك عبد العزيز من توحيد البلاد، وإقرار الأمن فيها أصبحت الرياض قبلةً لكثير من العلماء الذين وفدوا إليها من كافة أنحاء شبه الجزيرة العربية، بالإضافة إلى إقامة عدد من علماء أسرة آل الشيخ فيها^(٢)، وقد اتخذ هؤلاء العلماء الرياض مستقرًا لهم، بعد أن وجدوا التكريم والمعاملة الطيبة من السلطة الحاكمة في المدينة، فقد نال هؤلاء العلماء مكانة كبيرة

* من أهالي الرياض الذين شُهد لهم بالقوة والشجاعة، وهو يمت بصلة قرابة لأحد مرافقي الملك عبد العزيز عند دخوله الرياض وهو زيد بن زيد الذي قتل عند دخول الملك عبد العزيز الرياض، وقد كانت إمرة محمد بن سعد بن زيد على الرياض في ظل وجود الملك عبد العزيز فيها، وقد توفي سنة ١٣٧١ هـ/ ١٩٥٢ م. انظر: المنيف، المرجع السابق، ص ٧٣-٧٤.

(١) موقع إمارة منطقة الرياض، <http://www.riyadh.gov.sa/ar/Pages/Home.aspx>.

(٢) الجاسر، المرجع السابق، ص ٩٠.

لدى الملك، حيث كان يستقبلهم كل أسبوع^(١)، ويخصص لهم مكاناً مقرَّباً في مجلسه، يسمع منهم في أمور الدين، ويحثهم على الاجتهاد والإخلاص في عملهم، فكان نتيجة ذلك أن أضحت الرياض مركزاً علمياً مهماً، بعد أن اكتنظت بالعلماء وطلاب العلم^(٢) من كافة أنحاء البلاد، فأدنى كل ذلك إلى نهضة الحياة الفكرية والثقافية والاجتماعية داخل مجتمع الرياض، بعد أن أثرى هؤلاء العلماء المدينة بملقات العلم، كما أثروا مكتباتها بالعديد من المؤلفات في كافة علوم الدين واللغة والأدب، علاوة على تأثيرهم في الحياة العملية، حيث تولوا العمل في مجال القضاء والتعليم والإفتاء، مسترشدين في عملهم هذا كله بالكتاب والسنة.

د- التجار: عمل كثير من قاطني مدينة الرياض آنذاك بالتجارة، سواء كانوا من أهلها الأصليين أم ممن قدم إليها من جهة أخرى للعمل التجاري، بل إن بعض العلماء والأمرء اتخذ من التجارة حرفة أخرى له، لِمَا أصبحت تدره هذه المهنة من أرباح كثيرة؛ نتيجة ازدهار حركة البيع والشراء في المدينة، فعلى أيدي هؤلاء التجار كانت تتم عمليات البيع والشراء للبضائع والسلع المختلفة التي كانت تجلب من البلاد المجاورة، فنشطت حركة التجارة وازدهرت داخل الرياض، وظهرت الأسواق التي تحوي عددًا من الدكاكين والمحلات التجارية، ومن أهم تلك الأسواق: سوق الهدم*، وسوق الجفرة**... وغيرها^(٣). ونتيجة لهذه الحركة التجارية حقق هؤلاء التجار أرباحًا كثيرة، استطاعوا من خلالها أن يبنوا القصور الفارهة والمنازل الفخمة، كما أن الكثيرين منهم أصبحوا يمتلكون الجوازي والموالي.

هـ- المزارعون: هم ملاك الأراضي التي امتلكوها بصورة رسمية، أو توارثوها عن آبائهم وأجدادهم. وكان أغلب هؤلاء المزارعين يزرعون أراضيهم بأنفسهم، وقد يستعين الأغنياء منهم

(١) عطار، المرجع السابق، ج٧، ص ١٤١٢.

(٢) الجاسر، المرجع السابق، ص ٩٠-٩١.

* من أشهر الأسواق في الرياض، وهو خاص ببيع العبي والملايس. انظر: الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، الرياض القديمة، ص ٦٦.

** كانت عبارة عن بستان صغير وحفرة كبيرة تتجمع فيها مياه السيول، وتم إصلاحه وتحويله إلى سوق لبيع التمور والمواد الغذائية. انظر: الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، المرجع السابق، ١٤٣٢هـ، ص ٦٨.

(٣) الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، المرجع السابق، ص ٦٥..

وذوي الأملاك الكبيرة بالموالي في زراعة أملاكهم. وكانت أغلب أساليب الزراعة تقليدية، وإن تطورت بعض الشيء في تلك الآونة، من خلال استخدام الآلات الزراعية الحديثة، وكذلك حفر الآبار للاستفادة من مياهها الجوفية^(١). ونتيجة لتشجيع الدولة لهؤلاء المزارعين، وإمدادهم بما يحتاجون إليه من احتياجات الزراعة كالبلدور والأسمدة وآلات رفع المياه الحديثة وغيرها^(٢) أصبحت الأراضي الشاسعة التي يمتلكها هؤلاء المزارعون تدر عليهم المحاصيل الوفيرة التي زادت على حاجتهم وأصبحت مصدرًا للربح، فعاش هؤلاء المزارعون في مستوى معيشي جيد، وأصبحوا في المرتبة التي تلي مرتبة التجار من حيث المستوى الاقتصادي. وكانت النخيل من أهم المزروعات في المنطقة؛ نظرًا لأهمية التمر الاقتصادية، فهو يسد حاجات السكان من الغذاء^(٣) علاوة على استخدام جذوع النخيل في أسقف المنازل وصناعة الأبواب^(٤)، ثم تأتي بعد ذلك بقية المزروعات الأخرى كالحبوب والبر وغيرها^(٥).

و- الصُّنَاع: وهم أصحاب المهن والحرف المختلفة كالحداذة، والنجارة، والصياغة، والخرازة، والحياكة، والدباغة، والجزارة وغيرها. فهذه المهن كانت محصورة في أولئك الصناع والحرفيين الذين لم يكونوا ينتمون إلى قبائل معروفة، أو ربما أنهم فقدوا الانتماء إلى قبائلهم، وأصبحوا مشتهرين بهذه الحرف والمهن الخاصة بهم^(٦). وقد خصصت لهم أسواق في مدينة الرياض لبيع منتجاتهم، فهناك سوق الخرازين جنوب جامع الإمام تركي^(٧)، وسوق الخياطين، ويسمى سوق الحساوية؛ إذ كان أغلب من يعمل فيهن أهالي الأحساء^(٨). وقد عاش أصحاب هذه الصناعات والمهن في مستوى

(١) الهطلاني، المرجع السابق، ص ٢٥٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥٥.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٥٤.

(٤) الجاسر، المرجع السابق، ص ٨٣.

(٥) الهطلاني، المرجع السابق، ص ٢٥٤.

(٦) الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، الرياض القديمة، ص ٧٢.

(٧) المرجع السابق، ص ٦٦.

(٨) المرجع السابق، ص ٦٨.

معيشي أقل من العلماء والتجار والمزارعين، وإن كان هناك تباين في الدخل المادي بين هؤلاء الصناع، فصناع المجوهرات والأسلحة مثلاً عاشوا في مستوى أفضل من الخياطين والخرازين.

ز - **الموالي والخدم**: وهم أقل طبقات المجتمع، وكانوا في ذلك الوقت مملوكين يُتاجر بهم، ثم اعتقوا بعد ذلك وصاروا أحراراً^(١). وقد عمل بعضهم بالزراعة واستصلاح الأراضي، ومنهم من زاول الرعي، كما كان لبعضهم دور في عملية التجارة من خلال قيامهم بالبيع والشراء في محلات ودكاكين أسيادهم، ومنهم أيضاً من عمل للخدمة في بيوت الأثرياء وعلية القوم.

المبحث الثالث

التطور الاجتماعي في مدينة الرياض:

أولاً: تركيبة السكان في مدينة الرياض:

تعتمد التركيبة السكانية لمدينة الرياض على أهلها المستقرين فيها من بدو وحاضرة، بالإضافة إلى المهاجرين إليها من المناطق الأخرى طلباً للرزق، بعد أن أضحت الرياض تمثل عنصر جذب للمهاجرين من كافة مناطق المملكة، وقد أثر هذا الأمر كثيراً على تركيبة السكان داخل عاصمة الدولة، بعد أن بلغ عدد المهاجرين إليها حوالي ٢٥,٣ % من مجموع السكان؛ ونتيجة لذلك، ظهرت أحياء جديدة في الرياض كان أغلب سكانها من أولئك القادمين إليها من مناطق أخرى، حتى سميت هذه الأحياء بأسماء مشتقة من المناطق التي قدم منها هؤلاء المهاجرون^(٢).

وقد تباينت نسبة المهاجرين إلى الرياض من مناطق المملكة المختلفة بين منطقة وأخرى على النحو التالي:

١ - **المنطقة الوسطى**: كانت تضخ النسبة الأعلى من أعداد المهاجرين إلى الرياض من بين كافة مناطق المملكة، إذ كان يمثل المهاجرون منها إلى الرياض ثلثي عدد المهاجرين تقريباً، وقد

(١) صحيفة أم القرى، العدد ١٩٤٤، وثيقة إلغاء الرق في المملكة العربية السعودية، الجمعة ١٢ جمادى الثاني ١٣٨٢هـ / ٩ نوفمبر ١٩٦٢م، ص ١.

(٢) السيد علي شتا، دراسات في المجتمع السعودي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ص ٢٣٨.

كان لتشابه الأوضاع الجغرافية بين المنطقتين (الوسطى والرياض) دور في ارتفاع هذه النسبة، علاوة على أن ثمة علاقات اجتماعية متشابكة كانت تربط سكان المنطقة الوسطى بمجتمع الرياض.

٢- **المنطقة الجنوبية:** وجاءت حينذاك في المرتبة الثانية من حيث أعداد المهاجرين منها إلى الرياض، وقد أدى ازدياد الضغط على الأراضي الزراعية في قرى هذه المنطقة إلى بحث شبانها وتطلعهم إلى فرص عمل أفضل لتحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية من خلال الهجرة إلى عاصمة الدولة الرياض، حيث الفرص المتعددة، والأجور المرتفعة.

٣- **المنطقة الغربية:** ونوعية المهاجرين منها إلى الرياض كانت تختلف عن نوعية المهاجرين من بقية مناطق المملكة، إذ إن أغلبهم كان ينتقل إلى الرياض للالتحاق بالوظائف الحكومية خاصة، أو بالأعمال التي تتطلب مجاورة الأجهزة الحكومية المختلفة في الرياض العاصمة.

٤- **المنطقة الشمالية:** وكانت تبلغ نسبة المهاجرين منها إلى الرياض ٥,٣٣٪ من إجمالي عدد المهاجرين تقريباً.

٥- **المنطقة الشرقية:** وكانت نسبة المهاجرين منها إلى الرياض آنذاك حوالي ٠,٩ ٪، من مجموع أعداد المهاجرين، وهي النسبة الأقل للمهاجرين إلى الرياض من بين كافة مناطق المملكة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى ازدياد فرص العمل في هذه المنطقة إثر تدفق البترول فيها، فأصبحت منطقة جذب للكثيرين ممن يبحثون عن فرص عمل في قطاع البترول^(١).

(١) الهطلاني، المرجع السابق، ص ٣٠٤-٣٠٥.

وبالنسبة لأعداد السكان في مدينة الرياض فإن أول تعداد رسمي دقيق لسكان الرياض كان في عام ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م، غير أنه توجد تقديرات لعدد سكان المدينة قبل هذا التاريخ قام بها عدد من الأجانب الذين قدموا إلى الرياض خلال تلك الفترة مثل: فان در ميولين " Van Der Meulen"، وفيلبي "Philby"، وكارل تويتشل "K. S. Twitchell" وغيرهم، كذلك قامت شركة دوكسيادس بعمل تقديرات لسكان مدينة الرياض في فترات سابقة للتاريخ المذكور.

وهذه بعض تلك التقديرات لسكان مدينة الرياض خلال فترة الدراسة:

التاريخ الهجري	التاريخ الميلادي	عدد السكان
١٣٥٥هـ	١٩٣٥م	٣٦,٠٠٠ نسمة
١٣٥٩هـ	١٩٤٠م	٤٧,٠٠٠ نسمة
١٣٦٤هـ	١٩٤٥م	٦١,٠٠٠ نسمة
١٣٦٩هـ	١٩٥٠م	٨٣,٠٠٠ نسمة
١٣٧٤هـ	١٩٥٥م	١٠٦,٠٠٠ نسمة
١٣٨٢هـ	١٩٦٢م	١٦٩,٠٠٠ نسمة

* فان در ميولين، ولد عام ١٣١٢/١٨٩٤م، وهو دبلوماسي هولندي، مثل بلاده في المملكة العربية السعودية قنصلًا في الفترة (١٩٢٦ - ١٩٣١م/١٣٤٥ - ١٣٥٠هـ)، وكذلك في الفترة (١٩٤١ - ١٩٤٥م/١٣٦٠ - ١٣٦٥هـ)، وقد أصدر عام ١٩٥٧م/١٣٧٧هـ كتابًا باللغة الإنجليزية بعنوان: "آبار ابن سعود" وردت فيه معلومات عن الرياض، وتوفي عام ١٩٨٩م/١٤٠٩هـ. انظر: أمانة مدينة الرياض، الرياض في عيون الرحالة، ١٤٢١هـ، ص ٢٧٩.

** موظف حكومي بريطاني، عمل في الخدمة البريطانية في الهند، وكذلك في العراق وشرق الأردن، وأعلن إسلامه واختار المملكة العربية السعودية موطنًا له، وكتب كثيرًا عن رحلاته في المملكة، وزار الرياض لأول مرة عام ١٩١٧م/١٣٣٦هـ، ثم زار الرياض عدة مرات، ثم استوطنها في النهاية، وتوفي في بيروت عام ١٩٦٠م. انظر: أمانة مدينة الرياض، المرجع السابق، ص ٩١.

*** مهندس أمريكي، زار المملكة العربية السعودية المرة الأولى عام ١٩٣٢م بهدف اكتشاف إمكانات المملكة المائية والمعدنية، وقد تجول في مناطق المملكة المختلفة، واستكشف إمكانات وجود نبط بها، وأدنى دورًا رئيسًا في قدوم الشركات النفطية إلى المملكة، وألف كتابًا عن المملكة تضمن مشاهداته عن الرياض. انظر: أمانة مدينة الرياض، المرجع السابق، ص ٣١٤.

التاريخ الهجري	التاريخ الميلادي	عدد السكان
١٣٨٥ هـ	١٩٦٥ م	٢٣١,٠٠٠ نسمة
١٣٨٨ هـ	١٩٦٨ م	٣٠٠,٠٠٠ نسمة
١٣٩٠ هـ	١٩٧٠ م	٣٥٠,٠٠٠ نسمة
١٣٩٤ هـ	١٩٧٤ م	٦٦٢,٠٠٠ نسمة

جدول يبين عدد سكان مدينة الرياض منذ عام ١٣٥٥ هـ/١٩٣٥ م حتى عام ١٣٩٤ هـ/١٩٧٤ م^(١).

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنه خلال الفترة (١٣٥٥-١٣٦٤ هـ/١٩٣٥-١٩٤٥ م) تزايد عدد سكان مدينة الرياض بمعدل يتراوح بين ٥٪ إلى ٦٪ سنويًا، وبعد تدفق البترول، ودوران عجلة التطور في كافة مرافق ومدن المملكة زاد معدل النمو السكاني في الرياض ليصبح أكثر من ٦٪ سنويًا، حتى وصل مع بداية خطة التنمية عام ١٣٩٥ هـ/١٩٧٥ م إلى ١٠٪ سنويًا^(٢).

وتعود أسباب الزيادة المطردة في أعداد سكان مدينة الرياض آنذاك إلى:

- ١- استخراج النفط بكميات تجارية، وبدء تصديره من المملكة العربية السعودية، وتوجيه كثير من عائلته إلى تعمير وتنمية عاصمة الدولة مدينة الرياض^(٣).
- ٢- هجرة أعداد كبيرة من المواطنين من مختلف مدن وقرى المملكة إلى مدينة الرياض، علاوة على استيطان أعداد كثيرة من أهل البادية بها.
- ٣- افتتاح سكة حديد الرياض - الدمام عام ١٣٧٠ هـ/١٩٥٠ م، حيث سهلت حركة تنقل الناس إلى العاصمة، ما أدى إلى ازدياد تدفق أعداد الناس إلى الرياض واستيطانها، لوجود كافة الهيئات والمصالح الحكومية بها، علاوة على كثرة الخدمات وتعدد فرص العمل فيها^(٤).

(١) الكليب، المرجع السابق، ص ٢٦.

(٢) الهطلاني، المرجع السابق، ص ٣٠٦.

(٣) المرجع السابق، ص ١٣٦.

(٤) وليم فيسي، الرياض المدينة القديمة، ترجمة: عبد العزيز صالح الهلايبي، ط ٢، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض،

١٤٢٤ هـ/٢٠٠٣ م، ص ٤٧١..

٤- دخول التيار الكهربائي إلى الرياض كمصدر للطاقة والإنارة، وما نتج عن ذلك من خدمات مختلفة تعتمد على الكهرباء جعل ذلك من العاصمة منطقة جذب للناس من كافة الأنحاء^(١).

٥- سهولة الحركة الداخلية للسكان والتنقل بيسر وسهولة بين مدن المملكة إثر افتتاح مطار الرياض القديم عام ١٣٧٣هـ / ١٩٥٢م*^(٢)، والذي اعتمد في أول أمره على الرحلات الداخلية بين مدن المملكة.

٦- انتقال وزارات الدولة المختلفة إلى الرياض في عام ١٣٧٥هـ / ١٩٥٦م، حيث جعل ذلك من العاصمة قبلةً يتوجه الناس إليها لقضاء مصالحهم، ومنهم من استوطنها ليكون قريباً من هذه الوزارات؛ ما أدى إلى تزايد أعداد سكان المدينة من سنة إلى أخرى^(٣).

٧- افتتاح جامعة الملك سعود عام ١٣٧٧هـ / ١٩٥٧م^(٤)، فقد جعل ذلك من الرياض قبلةً لطلاب العلم من كافة أنحاء المملكة، رغبة منهم في الالتحاق بهذه الجامعة، ومنهم من استقر في الرياض؛ ليتلافى مشقة السفر إلى بلده، ولتفرغ لدراسته، وليكون قريباً من فرص العمل المتعددة في العاصمة إثر تخرجه.

٨- إنشاء المستشفيات المتعددة في الرياض، كمجمع الرياض الطبي عام ١٣٧٦هـ / ١٩٥٦م، ومستشفى الملك فيصل التخصصي عام ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م^(٥)، حيث أدى ذلك إلى تزايد أعداد

(١) خالد بن أحمد الأحمد، خدمات الطاقة الكهربائية في منطقة الرياض، دراسة تاريخية وجغرافية واجتماعية، الرياض، دت، ج٧، ص٣٣٥-٣٣٧.

* أنجزت الشركة الأمريكية (بكتل) بناء المطار على موقع يبعد حوالي ٥ أميال شمالي المدينة القديمة. انظر: فيسي، المرجع السابق، ص٤٩٣.

(٢) الهيئة العليا لتطوير الرياض، الرياض في خمسين عامًا، ص٣٠.

(٣) المرجع السابق، ص٢٥.

(٤) موقع جامعة الملك سعود، www.wksu.edu.sa.

(٥) موسوعة المملكة العربية السعودية، منطقة الرياض، المجلد السابع، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، ص٢٠٨، ١٤٢٨هـ.

المراجعين لهذه المستشفيات من كافة مناطق المملكة ممن لا يجدون نفس الخدمات التي تقدمها هذه المستشفيات في مدتهم أو قراهم، واستقرار كثير منهم في الرياض؛ ليتلافى عناء الذهاب والعودة وخطورة السفر وهو مريض.

ثانياً: عادات وتقاليد أهل الرياض:

لم تزل الرياض منذ نشأتها زاخرة بالعديد من العادات والتقاليد التي تميز أهلها، فقد عاش فيها الآباء والأجداد تحكهم منظومة من القيم والعادات التي أصبح لها قوة القانون، فلا يمكن لأحد أن يخرج على هذا النسق القيمي، أو يعرذ خارج سربه، بعد أن اكتسب قوته من تعاقب الزمن عليه، واجتماع الناس حوله، فصار عرفاً وقانوناً لا يجوز كسره، أو الاعتداء عليه، أو العيش بمعزل عنه. والروابط الأسرية متينة وقوية، فالكبير يعطف على الصغير، والصغير يحترم الكبير ويقدره، والجميع متعاونون، فالرجال يباشرون أعمالهم صباح كل يوم، كلٌّ فيما يخصه ويمتهنه، والمرأة تقوم بواجبها في تربية أبنائها والقيام بشؤون بيتها^(١).

ولأن منظومة القيم والعادات والتقاليد هذه تتغير من زمان إلى زمان، ومن مكان إلى مكان، ومن مجتمع لآخر؛ بسبب التطورات والتغيرات التي تطرأ على المجتمع، فما يكون عرفاً مقبولاً في وقت ما قد لا يكون مقبولاً في وقت آخر، وما يكون عرفاً مقدساً عند جماعة قد لا يكون كذلك عند غيرها وهكذا، ومادام الأمر كذلك ونحن نتحدث عن عادات وتقاليد أهل الرياض في فترة محددة، فإننا سنشير هنا إلى بعض هذه العادات والتقاليد التي كانت سائدة في مجتمع مدينة الرياض خلال تلك الفترة، والتي ربما يكون بعضها قد تغير مع مرور الوقت، بحكم التطور الذي أصاب المدينة في كافة جوانبها. ومن هذه العادات والتقاليد عادات أهل الرياض في الأعياد والزواج، وسوف نتناولها بشيء من التفصيل.

عادات أهل الرياض في العيد:

للأعياد أثر اجتماعي كبير، حيث يبرز التعاون والتراحم بين الناس، فالرحمة تملأ القلوب، والفرحة والسعادة بادية على الوجوه، وفي العيد يحضر البعيد ليشارك القريب فرحته، وفيه أيضاً تعطل جميع الأعمال، وتوَجَّل المشاريع. غير أن عيد أهل الرياض كان له مذاق خاص، حيث كان

(١) الكليب، المرجع السابق، ص ٥٥.

يتم الاستعداد لهذا اليوم قبل حلوله بوقت كافٍ، فالرجال يهتمون بالنواحي المعنوية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية، والمرأة تكون مشغولة أكثر بزینتها الظاهرة، حيث تقوم بشراء أغلى وأفخر الملابس والحلي لترتديها في هذا اليوم، أما الصغار من صبية وصبايا، فإن أهلهم يعتنون بلباسهم ونظافتهم وتجهيزهم بأزهي ألوان الملابس، بينما يستعد الشباب للعيد من خلال اقتناء أحسن الملابس وأغلى الأسلحة والأحزمة^(١). ومن أهم مظاهر الاحتفال بالعيدين في الرياض، التزاور بين العائلات، وتبادل الهدايا، والتصدق على الأسر الفقيرة؛ لإشاعة البهجة والسرور بين الجميع. وفي الأيام التي تسبق العيدين مباشرة يتجول الصغار في الأحياء؛ ليحصلوا على هدايا متنوعة من الأقارب والجيران (عيدية)، وكانت لهم في ذلك أهزيج تقال عند طرقهم للبيوت، منها أن يقول الأطفال: (عطونا عيدنا عادت عليكم في حال زينة)، ثم يُخرج كل طفل كيسه ليضع فيه بعض الحلوى أو القريض الذي حصل عليه، وبعد صلاة العيد يُخرج أهل كل بيت طعامًا يسمونه (عيدًا) إلى السوق، حيث يجتمع الذكور على موائد الطعام، ويلحق بهم الفقراء من عابري السبيل، ثم يقوم الجميع بتناول طعام الإفطار على مائدة ذلك الحي، وتكون المائدة متنوعة، حيث تحوي كل ما لذ وطاب من الأكلات الشعبية اللذيذة: كالمهريس، والجريش، والكبسة، والمطازيز، والمراصيع، والحنيين، والثريد، والصبيب^(٢).

ولا يخلو عيد الرياض من الأنشطة الترفيهية المختلفة، فهناك سباق الخيول التي كان يحضرها الملك والأمراء، وحشود كبيرة من أهل الرياض، وجميع من يفد من ضيوف ونزلاء المدينة^(٣)، وقد كان لحضور الملك والأمراء مثل هذه المهرجانات أثر كبير في توثيق العلاقة وتقوية اللُحمة بين الحاكم ورعيته من أهل الرياض.

(١) عبد الرحمن السويدي، نجد في الأمس القريب، دار العلوم، الرياض، ١٤٠٣هـ، ص ٢٦٨.

(٢) محمد عبد العزيز القويحي، تراث الأجداد دراسات لجوانب مختلفة من تاريخ مآثوراتنا الشعبية، الرياض، ١٤٠٥هـ، ج ١، ص ١٦٣.

(٣) عبد الله بن ناصر السدحان، الترويح في المجتمع السعودي في عهد الملك عبد العزيز، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٨هـ، ص ٨٨.

وعلى الرغم من تغير بعض هذه العادات المتعلقة باحتفالات أهل الرياض في الأعياد؛ بسبب هجرة الكثيرين إليها من مناطق ذات عادات وتقاليدها متباينة، إلا أن الطابع العام لاحتفالات الأعياد في الرياض خلال تلك الفترة ظل هو الغالب، حيث يشيع التسامح بين ذوي الخلافات، وتطهر النفوس، وتوثق العلاقات، وتوصل الأرحام، وتشيع البهجة بين الجميع.

عادات الزواج في الرياض:

كان الزواج في مدينة الرياض -كغيرها من مدن المملكة خلال تلك الفترة- في غاية البساطة وبأقل التكاليف، غير أن أغلب أهل الرياض آنذاك كانوا يأخذون بعين الاعتبار أهمية موافقة العروس، وأحياناً قد لا تؤخذ موافقتها، إذا رأى وليها في العريس ما لم تره هي بحكم حداثة سنها. وغالباً ما يكون الزواج بين الأقارب، فالشباب يخطف ابنة عمه، وعادة يكون مهرها رياً واحداً، أو عددًا من الخيل أو الإبل أو النخيل، أو بستاناً، أو سلاحاً كالسيوف والبنادق، وقد يكون مئات من النقود والحلي، وفي هذه الحالة يكون مرتفعاً جداً مقارنة بما سبق ذكره من أنواع المهور. ومن الآباء من كان يشترط المهر لابنته، غير أن غالبية أهل الرياض آنذاك كانوا يتركون ذلك للعريس. أما وقت الزواج، فغالباً ما يكون في العصر، وقد تغير فيما بعد إلى الليل، وكان أهل الرياض يفضلون ليلة الخميس. وقبل ليلة الزفاف بليلة واحدة يرسل العريس ما يريد إرساله لعروسه وأهلها من أنواع الثياب والمتاع والذبائح^(١). وكان القاضي أو إمام المسجد هو من يعقد النكاح، بعد ذلك يتم الإعداد لحفل الزفاف بأن يدعو كل من الطرفين أقاربه لحضور الحفل، وتقام الولائم، ثم يُؤخذ الزوج لفرقة زوجته التي تجلس عادة في إحدى زوايا الغرفة مغطاة بعباءة غليظة^(٢). وفي اليوم التالي من الزواج في الصباح، يعطي العريس عروسه ما أحضر لها من مصاغ (الصباحية)، وبعد مضي أسبوع من الزواج، تكون (الزورة)، وهي زيارة العروس لبيت أهلها، حيث يقوم العريس بشراء كل ما يلزم لتلك الزورة.

(١) السويداء، المرجع السابق، ص ٢٧٠-٢٧١.

(٢) الهطلاني، المرجع السابق، ص ٣١٨.

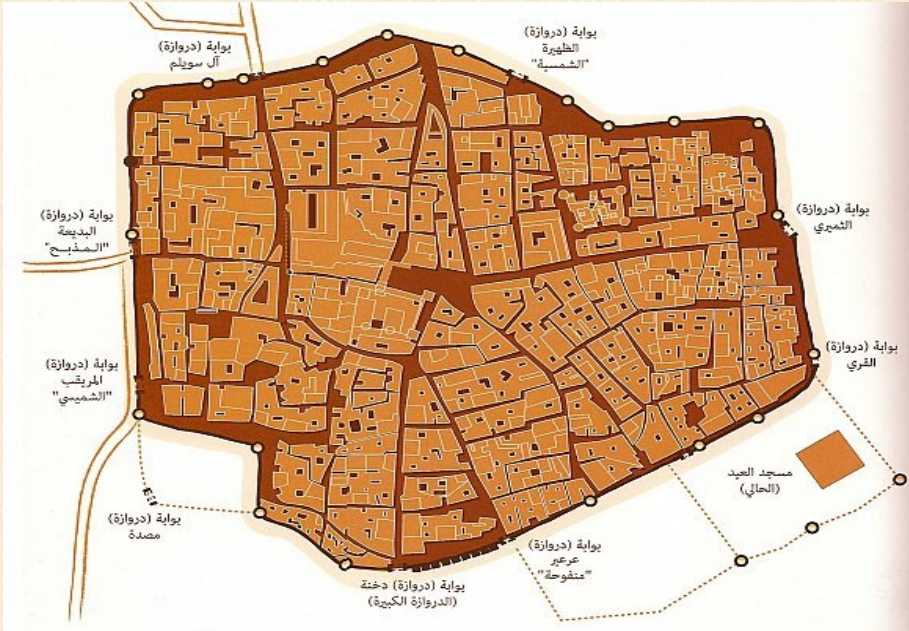
كانت هذه أبرز عادات أهل الرياض في الزواج خلال الفترة المشار إليها، غير أن كثيراً من هذه العادات تغير مع مرور الوقت؛ بسبب نزوح كثير من الناس إلى الرياض، الذين نقلوا معهم بعض عادات وتقاليد الزواج التي كانت شائعة في مناطقهم ومجتمعاتهم.

ثالثاً: التطور العمراني لمدينة الرياض:

كانت مباني الرياض قديماً تبني من الطين واللبن، ونادراً ما كانت تبني من الحجارة، كما أن طريقة البناء لم تكن تسير على نظام معين أو طريقة مرسومة، ولهذا كثر بالمدينة الشوارع الضيقة والأرقة المتعرجة، التي قد لا تتسع إلا لسير الأقدام. وغالب بيوت الرياض كان يتكون من طابقين بهما عدة حجرات، تزيد أو تنقص حسب حالة صاحب البيت الاجتماعية، غير أن حجرة الضيوف كانت هي الأبرز من بينها، فهي أوسع مكان في البيت، وتسمى (ديوانية) إن كانت في الدور الأول، و (روشناً) إن كانت في الدور الثاني، وغالباً ما كانت تُطل على الداخل بالجنس المنقوش بأشكال (دوائر أو مربعات أو مثلثات)، وكان ينقش سقفها بالأصباغ اللامعة. والنوافذ كانت قليلة بل تكاد تنعدم في كثير من بيوت الرياض آنذاك، إلا من نافذة واحدة ذات ثقب ضيق لا يتسع إلا للعين يسمى (طارمة) لمشاهدة الطارق. وأغلب بيوت الرياض كان يحوي حوشاً للماشية. أما عن مادة البناء الأساسية لأغلب بيوت الرياض آنذاك فقد أشرنا إلى أنها كانت تتكون من الطين واللبن، حيث يخلط الطين بالطين حتى يتماسك ولا يذوب عند نزول الأمطار، وأبواب هذه البيوت كانت تصنع محلياً من خشب الأثل، أو من جذوع النخل، وقد تقوى أبواب الحصون والقصور بالحديد، وتبني أسسها من الحجارة. وحتى عام 1360هـ/1942م كانت البساطة غالبية على جميع مظاهر العمران في الرياض، وقل أن ترى في هذه المدينة بيتاً خرج عن هذا النظام قبل هذا التاريخ^(١). غير أنه بعد استقرار الأمر للملك عبد العزيز بدأت ملامح العمران في الرياض تتغير، إذ قام بإعادة بناء قصر الحكم، وأضاف إليه قصوراً أخرى للضيافة والحاشية، وصارت عاصمة الحكم أكثر تنظيماً، بعد أن أصبح لها ست بوابات*، هي: بوابة الثميري، وبوابة الظهرية، وبوابة البديعة، وبوابة الشمسية، وبوابة دخنة، وبوابة المريقب^(١). شكل رقم (٤).

(١) الجاسر، المرجع السابق، ص ٨٣.

* تقع بوابة الثميري شرقي الرياض، وسميت بذلك نسبة إلى شخص يدعى الثميري قتل عندها، وتقع بوابة الظهرية



شكل رقم (٤): بوابات مدينة الرياض القديمة^(٢).

وبعد أن كثر سكان الرياض، بدأت المدينة تتسع أفقيًا، وبدأ العمران يمتد خارج سورها، فأنشئ قصر المربع^(٣) في الجهة الشمالية منها، وقد اتخذه الملك عبد العزيز مقرًا لسكانه هو

وكذلك بوابة الشمسية في الجهة الشمالية من المدينة، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى الحي الملاصق لها. وتقع بوابة البديعة في الجهة الغربية من المدينة. بينما تقع بوابة دخنة في الجهة الجنوبية للمدينة، وسميت بهذا الاسم لمجاورتها حلة دخنة. أما بوابة المريقب فتقع في الجنوب الغربي من المدينة. انظر: الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، الرياض القديمة، ص ١٨.

(١) الكليب، المرجع السابق، ص ٨١.

(٢) الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، الرياض القديمة، ص ١٦.

(٣) وجّه الملك عبد العزيز أواخر عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٥م ببناء مجمع قصور المربع خارج أسوار مدينة الرياض، وبعد القصر المسمى بالديوان أهم قصور هذا المجمع؛ إذ اتخذه الملك عبد العزيز مقرًا لإدارة شؤون البلاد. ينظر: الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، قصر المربع، ص ٣-٥.

وحرمه، وبقي القصر القديم الذي شيد في عهده مخصصاً لاستقبال الوافدين والضيوف. شكل رقم (٥)، لاسيما بعد تدفق الوفود والزوار عليه على مدار السنة من كبار رجال دولته وموظفيها من شتى مناطق البلاد، ممن تقتضيهم أعمالهم التردد على العاصمة بين الفينة والأخرى، لاطلاع الملك على كافة الأخبار، وأخذ رأيه فيما يجد من أحداث.



شكل رقم (٥): منظر جوي لمدينة الرياض عام ١٣٦٩هـ/١٩٥٠م^(١).

كذلك كان اختيار الناصرية فيما بعد لتكون مقرّاً للقصر الملكي، ومسكن الأمراء، وأعضاء الحكومة، والحرس الملكي بصورة من صور التوسع الأفقي للنشاط العمراني في مدينة الرياض، كما

(١) الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، الرياض القديمة، ص ١٠.

نلاحظ ظهور النشاط العمراني في الجنوب الشرقي للرياض، والذي تمثل في ظهور المنطقة الصناعية، وخط السكك الحديدية^(١).

لم يقتصر التطور العمراني والتوسع الأفقي لمدينة الرياض على الأحياء التي جذبت أصحاب الدخل المتوسطة والعالية من المواطنين، مثل: الناصرية، والمزرع، والمربع، والبيديعة، بل بدأ الامتداد العمراني في شرقي الرياض وجنوبها، إذ تجمعت هناك تكتلات من ذوي الدخل المحدود، نشأ على إثرها أحياء جديدة، سميت بأسماء غالبية من يسكنها من هؤلاء، مثل حلة القصمان*؛ نظرًا لأن معظم سكانها من منطقة القصيم، وحلة الدواسر** في منفوحة^(٢).

لقد أدت هذه التطورات العمرانية المتسارعة إلى زيادة عدد الأحياء، لاستيعاب الهجرات المتزايدة إلى المدينة، فكان أن صدر القرار بإزالة أسوار الرياض عام ١٣٧٠هـ/١٩٥١م^(٣)؛ للسماح للمدينة بالنمو أفقيًا، حتى تستوعب هذه الأعداد الكبيرة من السكان القادمين إليها من كافة مناطق المملكة. وفي عام ١٣٧٥هـ/١٩٥٥م أنشئت أمانة مدينة الرياض***^(٤)، فقامت بتخطيط المدينة تخطيطًا جديدًا، حيث قامت بشق الشوارع الواسعة، وإقامة الميادين الفسيحة، وتجميل المدينة بالحدايق، وتشجير شوارعها وميادينها، وإدخال المياه العذبة إلى بيوتها. وفي عام ١٣٨٤هـ/١٩٦٥م عُيِّن مجلس بلدي يشرف على تنظيم المدينة وإصلاحاتها بالتعاون مع أمانة

(١) الكليب، المرجع السابق، ص ١١٨.

* حي شعبي عامر سمي نسبة إلى سكني أسر متعددة هاجرت من القصيم واستقرت في مدينة الرياض، ويعد هذا الحي أول الأحياء السكنية التي قامت في شمال شرق البطحاء بعد حي المرقب. انظر: الهطلاني، المرجع السابق، ص ١٤٤.

** نسبة إلى ساكنيها القادمين من وادي الدواسر. انظر: الهطلاني المرجع السابق ص ١٥٤.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٤.

(٣) الهيئة العليا لتطوير الرياض، الرياض في خمسين عامًا، ص ١٨.

*** أنشئت أمانة مدينة الرياض عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٧م باسم بلدية الرياض، وفي عام ١٣٧٥هـ/١٩٥٥م صدر الأمر السامي بتعديل اسمها إلى أمانة مدينة الرياض، التي ازدادت أنشطتها بعد اتساع المدينة. انظر: موسوعة المملكة العربية السعودية، المرجع السابق، ص ٣٠٠.

(٤) المرجع نفسه، ص ٣٠٠.

مدينة الرياض، فأخذت الرياض تتوسع أفقيًا بشكل مذهل، وظهرت أحياء جديدة على مسافات بعيدة نسبيًا عن المناطق المأهولة بالسكان، ساعدها على ذلك وجود ظهير صحراوي كبير يحيط بها من كافة الجهات، مما منحها القدرة على النمو والامتداد. وفي عام ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م وما تلاه استمر النشاط العمراني للمدينة أفقيًا في اتجاه الشمال، كما أكد امتداده نحو الشرق في المزل، ونحو الغرب في أحياء عليشة والبديعة في اتجاه وادي حنيفة، كما امتد العمران ليشمل منطقة الصناعات والورش في الجنوب الشرقي من المدينة القديمة؛ للوفاء باحتياجات المدينة المتزايدة لمثل هذه الورش والصناعات^(١). وفي الفترة (١٣٩٠ - ١٣٩٥هـ/١٩٧٠-١٩٧٥م) شهدت الرياض طفرة عمرانية كبيرة، تمثلت في تنمية البنية التحتية لجميع مرافق المدينة، حيث تم تمديد شبكات المياه الجديدة والكهرباء، وكذلك الصرف الصحي، ومصارف مياه الأمطار والسيول، ورصف جميع شوارع المدينة الرئيسية والفرعية.

رابعًا: أنماط التكافل الاجتماعي في مجتمع الرياض:

كان مجتمع مدينة الرياض خلال الفترة المشار إليها تسود بين أفرادها روح التعاون والتآلف، فالرجال آنذاك كانوا يهتمون بكبار السن وبالأرامل والأيتام، ويسعون في حاجاتهم، فكانوا يقومون بتوزيع الأطعمة من التمر والقمح والذرة على الفقراء المحتاجين، كما كانوا يقومون بتوزيع الهدايا، والمساعدات، والصدقات في عيد الفطر على الأسر الفقيرة، لإدخال البهجة على قلوبهم، وإشاعة السرور والمحبة بين كل أفراد المجتمع، وفي عيد الأضحى كانوا يقومون بتوزيع اللحوم على الفقراء والأقارب والأصدقاء. ولم يغب أيضًا دور النساء الاجتماعي في مجتمع الرياض خلال تلك الفترة، فقد كان لهن دور بارز في المناسبات المختلفة، ففي الزواج مثلًا كن يجتمعن عند أهل العرس، ويقمن بمساعدة أهل البيت في إعداد الطعام، واستقبال الضيوف، وكثير من نسوة مجتمع الرياض كان لهن دور بارز في الأعمال الخيرية، فمنهن من كانت تقوم بتوزيع الأطعمة والأقمشة على المحتاجات، ومنهن من كانت تساعد الأسر الفقيرة في تجهيز بناتهن المقبلات على الزواج^(٢).

(١) الهطلاني، المرجع السابق، ص ١٥٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٢٧.

غير أن هذه الأعمال الخيرية كان يغلب عليها الطابع الفردي، وعدم الانتظام والاستمرارية، لذا وبعد التطور السريع، والانتساع الكبير في مدينة الرياض، وتزايد عدد السكان، أصبحت الحاجة ماسة لتنظيم مثل هذه الأعمال الخيرية لضمان استمراريتها، ومن ثم أنشئت المؤسسات الخيرية، وتحول العمل الخيري في كثير من جوانبه إلى تلك المؤسسات. ومن أوائل تلك المؤسسات الخيرية التي أنشئت في الرياض (مبرة كريمات جلالة الملك لإيواء اليتيمات)، والتي افتتحت في المنزل عام ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م، وكانت تستقبل اليتيمات بشرط ألا تزيد أعمارهن عن عشر سنوات، حيث كن يتعلمن فيها القراءة والكتابة والتدبير المنزلي^(١). وفي عام ١٣٨١هـ/١٩٦٢م أنشئت وزارة العمل والشؤون الاجتماعية^(٢)؛ لتتولى العمل على رعاية المواطنين المحتاجين، وكذلك الإشراف على الجمعيات الخيرية والمؤسسات الاجتماعية. وفي الفترة (١٣٨٠ - ١٣٩٤هـ/١٩٦١-١٩٧٤م) تم افتتاح كثير من المؤسسات الاجتماعية في مدينة الرياض نذكر منها على سبيل المثال: دار التربية الاجتماعية، ودار التوعية الاجتماعية، ودار الرعاية الاجتماعية، وقد تأسست جميعها عام ١٣٨٠هـ/١٩٦١م، ومؤسسة التربية النموذجية، التي تأسست عام ١٣٨٤هـ/١٩٦٥م، وجمعيات البر الخيرية، وقد أنشئت عام ١٣٩١هـ/١٩٧١م برئاسة الأمير سلمان بن عبد العزيز آنذاك - حفظه الله -، ومن أهم ما تقوم به دفع ديون سجناء الحق الخاص، ومنها كذلك دار الملاحظة الاجتماعية، ودار الحضانة الاجتماعية، وتأسست كل منهما عام ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م، ومركز التأهيل المهني للمعوقين الذي تأسس عام ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م^(٣).

(١) حافظ وهبة، جزيرة العرب في القرن العشرين، ط٥، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٣٨٧هـ،

ص ٢٣٤.

(٢) موقع وزارة الشؤون الاجتماعية، <http://mosa.gov.sa/portal>.

(٣) الهطلاني، المرجع السابق، ص ٣٣٧.

الخاتمة

- من خلال دراسة الأنماط الاجتماعية في مدينة الرياض في الفترة (١٣٥١- ١٣٩٥هـ/١٩٣٢-١٩٧٥م)، نخلص إلى النتائج التالية:
- ١- كان لموقع مدينة الرياض المتوسط في قلب شبه الجزيرة العربية دور كبير في اهتمام كثير من الحكام بها منذ ظهورها على أنقاض مدينة حجر القديمة، إذ إن السيطرة عليها كانت تعني حينئذٍ التحكم في معظم أجزاء المنطقة.
 - ٢- أصبحت الرياض منذ أن جعلها الملك عبد العزيز عاصمة للبلاد تستقطب كثيراً من أبناء شبه الجزيرة العربية، فزادت الهجرة إليها، لاسيما بعد إنشاء المؤسسات الحكومية بها.
 - ٣- ثمة تفاوت في نسبة المهاجرين إلى الرياض بين مناطق المملكة المختلفة، وقد أدت الظروف الاقتصادية لكل منطقة دوراً كبيراً في تحديد هذه النسبة.
 - ٤- اختلفت التركيبة السكانية في مجتمع مدينة الرياض، وتنوعت المستويات المادية فيها؛ بسبب الاتساع العمراني، والتطور الذي شمل كل مرافق المدينة خلال تلك الفترة.
 - ٥- تغيرت كثير من العادات والتقاليد التي كانت سائدة في مدينة الرياض، حيث حل مكانها عادات وتقاليد القادمين إليها من مناطق شبه الجزيرة الأخرى.
 - ٦- ثمة تفاوت بدا واضحاً في تغير عادات أهل الرياض في مناسبات الأعياد والزواج؛ بسبب انتقال عادات المهاجرين إليها، ففي الوقت الذي اختلفت فيه عادات الزواج نوعاً ما، ظلت عادات الاحتفال بالعيدين محافظة على طابعها العام.
 - ٧- شهدت مدينة الرياض نمواً عمرانياً كبيراً في كل الاتجاهات؛ مما زاد من عدد الأحياء السكنية بها، وقد تنوعت هذه الأحياء تبعاً للطبقة الاجتماعية التي تقطنها، مما أدى في النهاية إلى تغير الطراز العمراني فيها.
 - ٨- منَحَ الظهير الصحراوي الكبير الذي يحيط بالرياض من كل جانب هذه المدينة نمواً واتساعاً أفقياً كبيراً، فأصبحت الرياض من أسرع المدن توسعاً وامتداداً، لاسيما بعد التزايد المطرد في عدد سكانها.

- ٩- سادت روح التكافل الاجتماعي مجتمع مدينة الرياض، حيث العلاقات الحميمة بين الأقارب والجيران، ومد يد العون والمساعدة للفقراء والمحتاجين.
- ١٠- غلب الطابع الفردي، وعدم الانتظام على الأعمال الخيرية التي كان يقوم بها وجهاء وأعيان الرياض القادرين خلال تلك الفترة، غير أنه بعد اتساع المدينة وازدياد عدد سكانها، أصبحت الحاجة ماسة إلى إنشاء المؤسسات الخيرية لتنظيم هذه الأعمال.
- ١١- من المناسبات التي شهدت أشكالاً من التكافل الاجتماعي بين أهل الرياض مناسبات الأعياد والزواج، وقد اتسم الزواج آنذاك بالبساطة وعدم الكلفة.
- ١٢- كان لحضور الملك والأمراء احتفالات أهل الرياض بالأعياد أثر كبير في توثيق العلاقة وتقوية اللّحمة بين الحاكم ورعيته من أهل الرياض.

التوصيات:

- ١- استكمال هذا الموضوع لبقية العهود لملوك المملكة العربية السعودية، من خلال أبحاث أخرى توضح مدى الفارق في التطور العمراني بعد فترة هذه الدراسة، والنقلة الحضارية التي أصبحت عليها مدينة الرياض.
- ٢- العمل على عقد المؤتمرات والندوات من كافة التخصصات البيئية؛ نظراً لأهمية هذا الموضوع في التعايش بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المراجع

المراجع العربية:

- ابن بشر، عثمان. عنوان المجد في تاريخ نجد. (تحقيق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ). (ط ٤). الرياض: دار الملك عبد العزيز. (١٤٠٤هـ - ١٩٨٢م). ج ١.
- أبو عليّة، عبد الفتاح حسن. (١٤٢١هـ). تاريخ الدولة السعودية الثانية. (ط ٦). الرياض: دار المريخ.
- الأحمد، خالد بن أحمد. خدمات الطاقة الكهربائية في منطقة الرياض. دراسة تاريخية وجغرافية واجتماعية. الرياض: دت. ج ٧.
- أمانة مدينة الرياض، الرياض في عيون الرحالة، (١٤٢١هـ).
- بدول، روبين، الرحالة الغربيون في الجزيرة العربية، ترجمة: عبد الله آدم نصيف، جامعة الملك سعود، (١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م).
- الjasر، حمد. (١٤٢٢هـ). مدينة الرياض عبر أطوار التاريخ. الرياض: دار الملك عبد العزيز.
- داغستاني، عبدالمجيد. الرياض والتطور الحضري. الرياض: وزارة الإعلام.
- الزركلي، خير الدين. الأعلام. قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين. بيروت. لبنان: دار العلم للملايين. ج ٤.
- الزركلي، خير الدين. (١٩٩٩م). الوجيز في سيرة الملك عبد العزيز. (ط ١١). لبنان: دار العلم للملايين.
- السدحان، عبد الله بن ناصر. (١٤٢٨هـ). الترويح في المجتمع السعودي في عهد الملك عبد العزيز. الرياض: دار الملك عبد العزيز.
- السليمان، خالد بن أحمد. (١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م). معجم مدينة الرياض. (ط ٣). الرياض: السويداء، عبد الرحمن. (١٤٠٣هـ). نجد في الأمس القريب. الرياض: دار العلوم.
- شتا، السيد علي. دراسات في المجتمع السعودي. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الشريف، عبد الرحمن. مدينة الرياض. الرياض: دار الملك عبد العزيز.
- صحيفة أم القرى، العدد (١٩٤٤). وثيقة إلغاء الرق في المملكة العربية السعودية. (الجمعة ١٢ جمادى الثاني ١٣٨٢هـ - ٩ نوفمبر ١٩٦٢م).
- العثيمين، عبد الله الصالح. (١٤٢٣هـ). تاريخ المملكة العربية السعودية. (ط ١١). ج ١. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العجلاني، منير. (١٤١٥هـ). تاريخ البلاد العربية السعودية الدولة السعودية الثانية عهد الإمام فيصل بن تركي. لبنان: دار النفائس.
- عطار، أحمد عبد الغفور. (١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م) صقر الجزيرة. (ط ٣). ج ٧. بيروت.

- فيسي، وليم. (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م). الرياض المدينة القديمة. (ترجمة عبد العزيز صالح الهلايبي). (ط٢). الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز.
- القويعي، محمد عبد العزيز. (١٤٠٥هـ) تراث الأجداد دراسات لجوانب مختلفة من تاريخ مآثوراتنا الشعبية. الرياض: ج١.
- الكليب، فهد بن عبد العزيز. (١٤١٣هـ). هذه بلادنا الرياض. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب.
- المنيف، عبد الله بن محمد. (١٤٣١هـ). أمراء الرياض خلال عهود الدولة السعودية الأولى. (ط١). الرياض: موسوعة المملكة العربية السعودية، (١٤٢٨هـ). منطقة الرياض. المجلد السابع. الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز العامة.
- المطلاي، مضاوي. (١٤١٦هـ). مدينة الرياض. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، (١٤٢٤هـ). الرياض في خمسين عامًا، الرياض: الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض.
- الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، (١٤٣٢هـ). الرياض القديمة، الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض. الرياض: الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، قصر المربع.
- وهبة، حافظ. (١٣٨٧هـ). جزيرة العرب في القرن العشرين. (ط٥). لجنة التأليف والترجمة والنشر. القاهرة. موقع الثقافي، الخرائط الرقمية والإلكترونية، <http://www.athagafy.com/maps>.
- موقع إمارة منطقة الرياض، <http://www.riyadh.gov.sa/ar/Pages/Home.aspx>.
- موقع جامعة الملك سعود، www.w.w.ksu.edu.sa.
- موقع رويال، <http://www.rooyl.com/vb/thread36848.html>.
- موقع وزارة الشؤون الاجتماعية، <http://mosa.gov.sa/portal>.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Aliyah, Abd al-Fattah Hassan. (1421 AH). History of the Second Saudi State, (6th Edition) , Riyadh. Dar Al-Marikh.
- Al-Ahmed, Khalid bin Ahmed. Electric Power Services in the Riyadh Region. Historical, Geographical and Social Abstract. Riyadh. DT. Part 7.
- Al-Ajlani, Mounir. (1415 AH). History of the Saudi Arabian Countries the Second Saudi State the era of Imam Faisal bin Turki. Lebanon. Dar Al-Nafais.
- Al-Hatiani, Madawi. (1416 AH). Riyadh. Riyadh. Obeikan Library.
- Al-Jasser, Hamad, (1422AH). The City of Riyadh Through the Stages of History. Riyadh. King Abdul Aziz Foundation.
- Al-Kulaib, Fahd bin Abdulaziz. (1413 AH). This is our country Riyadh. Riyadh. General Presidency of Youth Welfare.
- Al-Munif, Abdullah bin Mohammed. (1431 AH). Princes of Riyadh during the eras of the first Saudi state, (1st edition) , Riyadh.
- Al-Othaymeen, Abdullah Al-Saleh. (1423 AH). History of the Kingdom of Saudi Arabia. (11th Edition). Part 1. Riyadh. Obeikan Library.
- Al-Quwai'i, Mohammed Abd al-Aziz. (1405 AH). Ancestral Heritage Studies of Different Aspects of the History of Our Popular Traditions. Riyadh. Part 1.
- Al-Sadhan, Abdullah bin Nasser. (1428 AH). Promotion in Saudi Society during the era of King Abdulaziz. Riyadh. King Abdulaziz Foundation.
- Alsaman , Khalid Bin Ahmed. (1433-2012 AD). Dictionary Of Riyadh City. (Print 2). Riyadh.
- Al-Sharif, Abdul Rahman. Riyadh City. Riyadh. King Abdul Aziz Foundation.
- Al-Zarkali, Khair Al-Din. (1999 AD). Al-Wajeez in the biography of King Abdulaziz, (11th edition). Lebanon. Dar El IlmLilmalayin.
- Alzarkali, Kheer Aldeen. Ala Lam. Biographical Dictionary For The Most Famous Men And Women Of Arabs. Arabists And Orientalists. Lebanon. Beirut. Dar Alelm For Millions. Part4.
- As-Suwayda, Abd al-Rahman. (1403 AH). Najd in the recent past, Riyadh. Dar al-Uloom.
- Attar, Ahmad Abd al-Ghafour. Saqral-Jazeera. (1392 AD, 1971). (3rd edition). Part 7. Beirut.
- Bedul , Robin. Wenstren Travelings In Arabian Peninsula. Translated By Abdullah Adem Naseef. King Saud University. (1409 HD-1989 AD).
- Dagestani, Abdul Majeed. Riyadh and Urban Development. Riyadh. Ministry of Media. Encyclopedia of the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh Region. Volume VII.
- Ibn Bishr, Othman. The Title of Glory in the History of Najd, (Verified by Abd al-Rahman bin Abdullatif Al-Sheikh). (4th edition). Riyadh. King Abdul Aziz Foundation, (1404AH - 1982AD) , Part 1.
- Riyadh Region Municipality, Riyadh In Traveling's Eyes , 1421.
- Sheta, Al-Sayed Ali. Studies in Saudi Society. Alexandria. University Youth Foundation, The Supreme Commission for the Development of Riyadh, The Murabba Palace.

- The Supreme Commission for the Development of the City of Riyadh, (1424 AH). Riyadh in Fifty Years, The Supreme Commission for the Development of the City of Riyadh, Riyadh,.
- Um Alqura , Vol 1944. Slave Cancel Document In Kingdom Of Saudi Arabia. Friday 12 Jumada II 1382 HD-1962 AD.
- Vessey, William. (1424 AH - 2003 AD). Riyadh the Old City. (translated by: Dr. Abdel Aziz Saleh Al-Hellabi). (2nd edition) , Riyadh. King Abdulaziz Library.
- Wahba, Hafez. (1387 AH). The Arabian Peninsula in the Twentieth Century. (5th Edition). Authorship. Translation and Publication Committee. Cairo.
- Websiteof "Royal", <http://www.rooyl.com/vb/thread36848.html>
- Websiteof Athagafy, digital and electronic maps, <http://www.athagafy.com/maps>
- Websiteof King Saud University, w. w. wksu. edu. sa
- Websiteof the Emirate of Riyadh Region, <http://www.riyadh.gov.sa/ar/Pages/Home.aspx>





جامعة المدينة الإسلامية
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal

