مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السادس عشر - الجزء الأول

جمادى الأولى 1445 هـ - ديسمبر 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

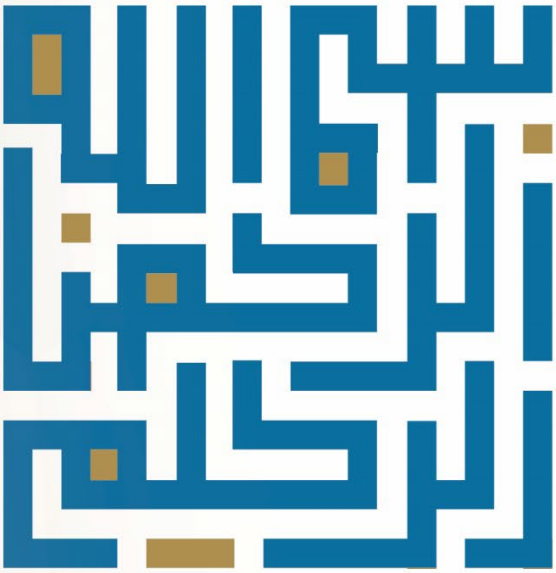
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

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

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

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

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

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

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

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

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

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير:

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أسامة أحمد بن صغير

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية وأساليب مواجهتها من منظور التربية الإسلامية د. صالح بن سالم العمري	11
2	درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها د. مروان وليد المصري	59
3	الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة د. ناير بن حجاج العنزي	115
4	مدى فاعلية برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات د. نوف نوار محسن العتيبي	151
5	تقويم مستويات فهم المقروء المتوافرة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي ودرجة توظيف المعلمات لها د. سحر مرزوق العتيبي	191
6	الصَّمت التنظيميّ وعلاقته بالفاعليّة التنظيميّةِ من وِجهةِ نظرِ القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة د. يوسف محمد النصير	233
7	الذكاء الثقافي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بجامعة تبوك د. طه عقله الخرشه	269
8	واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير مشروع التقويم الدولي (PISA) د. سعيد بن صالح المنتشري	295
9	أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء د. محمد بن علي بن عياد العتيبي	339
10	دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض د. حمود نوار النمر	403

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية وأساليب مواجهتها من منظور التربية الإسلامية

The educational effects of changing Islamic concepts and Ways of confronting them from the perspective of Islamic education

إعداد

د. صالح بن سالم العمري

أستاذ أصول التربية المساعد

الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

Dr. Saleh Salem Al-Amri

Assistant Professor

Islamic University of Madinah

DOI:10.36046/2162-000-016-001

د. صالح بن سالم العمري

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/١/١٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٢/١٣ م

المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية وأساليب مواجهتها من منظور التربية الإسلامية، واعتمد البحث المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي، وأظهرت نتائج البحث أن تغيير المفاهيم الإسلامية يشمل تحريفها أو استبدالها أو تحميلها ما لا تحتمل، وأن لتغيير المفاهيم الإسلامية تأثيرا على الجانب العقدي يتمثل أهمها في إفساد عقيدة المتربي، وجهله بالمفاهيم الدينية الصحيحة، والتباس الحق بالباطل لديه، وتنفيره من المعتقد السليم، وتهيئته لرد الأصول الشرعية. كما أظهر البحث تأثير التغيير على السلوك الأخلاقي والاجتماعي تمثل أهمها في اغترار المتربي بالمفاهيم الدخيلة، ووقوعه في السلوكيات السلبية، ودفعه إلى ارتكاب خوارم المروءة، والاختلال القيمي لديه، وافتقاد استقرار أمن المجتمع، وتأخر تقدم الأمة. كما خلص البحث إلى أهم أساليب مواجهة آثار تغيير المفاهيم الإسلامية تمثلت في العناية بالمفاهيم الإسلامية، ومعرفة دلالتها الصحيحة وضوابطها الشرعية، وتفعيل استعمالها، إضافة إلى معرفة المفاهيم الحادثة والتحذير منها. وقد أوصى البحث بضرورة تربية النشء وفق المفاهيم الإسلامية، وأهمية عناية وسائط التربية الإسلامية بها تعلماً وفهماً وتطبيقاً.

الكلمات المفتاحية: الآثار السلبية، المفاهيم الإسلامية، الأساليب، التربية الإسلامية.

Abstract

The research aimed to reveal the negative effects of changing the Islamic concepts and ways of confronting them from the perspective of Islamic education. The research adopted the descriptive approach and the deductive approach. The most important results of the research indicated that changing the Islamic concepts includes corrupted beliefs, ignorance of the true religion, leaving compliance with the teachings and education of Islam from sound belief and the rejection of established legal evidence. The research also concluded that the most important ways of confronting the negative effects of changing Islamic concepts were represented in caring for Islamic concepts, knowing their correct significance and legal controls, and activating their use, in addition to knowing emerging concepts and warning against them. The research recommended the need to educate young people according to Islamic concepts, and the importance of caring for the means of Islamic education in terms of learning, understanding and application. The research also suggested studying the characteristics of Islamic concepts and means of developing them in the family and school and studying the factors for the emergence of deviant concepts and ways to confront them educationally.

key words: negative effects, Islamic concepts, methods , Islamic education

المقدمة

تمثل المفاهيم الإسلامية الصحيحة منطلقاً لفهم الإسلام وطريقاً لتطبيقه على حقيقته، وهي من أعظم مقومات الفكر الإسلامي، ولاشك أنّ التزامها والحفاظ عليها له أثره الايجابي على تربية الإنسان وسلوكه، فهي تحكم منظومته المعرفية والقيمية، وتشكل محوراً حيوياً في بنائه العقدي والأخلاقي والاجتماعي.

كما أن وضوح المفاهيم في أي علم من العلوم هو الأساس لوضوح ذلك العلم، وذلك لأن البنية المعرفية للعلم تعتمد على المفاهيم العلمية، حيث إنّ أفضل تعلم هو ما يركز على المفهوم كأساس لبناء الكثير من الحقائق والتعميمات، ومن ثم كان الاهتمام بغرس المفاهيم الإسلامية وتعزيزها لدى النشء من الأهمية بمكان، وإذا كان الاكتساب الصحيح للمفاهيم مهماً في كافة العلوم، فإنه في العلوم الشرعية يمثل أهمية قصوى، إذ يترتب على ذلك تهذيب سلوك الفرد، ليتوافق مع ما أمر الله سبحانه وتعالى به عباده المؤمنين ومتابعة للرسول صلى الله عليه وسلم، لأن العبادة لا تصح إلا بشرطين الإخلاص لله عز وجل ومتابعة للرسول صلى الله عليه وسلم (الزهراني، ٢٠٢٠).

وتعليم المفاهيم الإسلامية والتركيز عليها يسهم في تكوين الشخصية المسلمة المتكاملة المدركة لمقاصد الدين بما تتضمنهُ تلك المفاهيم من أحكام وحقائق ومبادئ شرعية، وتكون بعيدة عن القلق والشك، ويضاف إلى ذلك أن في تدريس المفاهيم الإسلامية تبسيط وتسهيل للمعرفة التي لا يستغني عنها كل فرد، وخاصة ما عليه معرفته من أمور دينه (أحمد، ٢٠٢٠).

ويؤكد علماء التربية على ضرورة تعلم المفاهيم الإسلامية؛ لأنها تشكل البنية الأساسية لعناصر البناء المعرفي للفرد والمتمثلة في الحقائق والمبادئ والنظريات والتعميمات والقدرة على تنمية التفكير (المنصور، ٢٠٢٠)

وقد تتعرض المفاهيم الإسلامية إلى التغيير والتشويه والتحريف، فالمتعلم المبتدئ قد تتكون لديه تصورات عن المفهوم غالباً ما تكون خاطئة، لأنها تمثل معرفة ذاتية أو انتقالية أو تلقائية،

وتلك التصورات كثيراً ما تتعارض مع الفهم الصحيح الذي يقرّه العلماء، وقد تكون هذه التصورات البديلة متجذرة في عقول الأفراد فيتشبثون بها؛ لكونها تقدم لهم تفسيرات مقنعة تتوافق مع خبراتهم، ومن ثم لا يرضون عنها بديلاً، ويصعب عليهم استبدالها بسهولة بالأفكار العلمية الصحيحة (مهنا، ٢٠١٣).

كما قد يأتي المتربون إلى حجرات الدراسة ولديهم أفكار وتصورات بديلة عن بعض المفاهيم المرتبطة بالأحكام الشرعية والعبادات والمعاملات، وتلك التصورات البديلة تشوبها بعض الأخطاء في كثير من الأحيان وتزداد المشكلة تعقيداً حين تصبح تلك التصورات عميقة الجذور فتشكل بالتالي عوامل مقاومة للتعليم ومعيقة لاكتساب المفاهيم الإسلامية الصحيحة (أحمد، ٢٠٢٠).

إضافةً إلى ذلك قد يكتسب الفرد من أسرته أو أقرانه مفاهيم خاطئة بالنسبة للدين الإسلامي، ويأتي إلى المربي وهو يعتقدها، وهنا يأتي دور القائمين على التربية لمناقشة هذه المفاهيم وطرحها للنقاش حتى تسهم في التخلص من المفاهيم الخاطئة بقناعة (الثويمر،٢٠١٩).

وقد استغل أصحاب التربيات الفاسدة هذه الثغرة المهمة للتأثير في المسلم والمنهج القويم الذي تقوم عليه تربيته، وزعزعة ثوابته، من خلال العبث بالمفاهيم الإسلامية وتغييرها إما بالتحريف، أو الاستبدال بمصطلحات حادثة، أو تحميلها ما لا تحتمل، وقد يكون هذا أيضاً نابعاً من الفرد ذاته بحسن نية نتيجة عدم معرفة أو جهل بحقيقتها (السفياني،٢٠٠٦).

ولقد أخلف هذا فساداً عريضاً في التربية وازدواجية، إذ تفقد ماهيات الخير والشر، والحق والباطل، ويعظم الأمر عندما تكون المفاهيم المعدلة متعلقة بديانة الفرد ومعتقده.

وقد جاء المنهج التربوي في الإسلام محذراً من الاختلال في المفاهيم ومخبراً عن وقوعه، ومن ذلك ما جاء عن أبي مالك الأشعري رضي الله عنه أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "ليشربن ناسٌ من أُمتي الخمر يسمّونها بغير اسمها" صحيح (ابن ماجه، ٤٠٢٠،الألباني، ١٤١٧، ٣٢٦٣).

وجاء عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: "يأتي على الناس زمان يستحل فيه خمسة أشياء يستحلون الخمر بأسماء يسمونها بها، والسحت بالهدية، والقتل بالرهبة، والزنا بالنكاح، والربا بالبيع" (ابن تيمية، ١٤٠٨، ٦/ ٤١. والأصبهاني ،١٤١٩، ٣/١٠٧)

وهذا إنما يدل على خطورة تغيير المفاهيم الإسلامية، بما أوصل أصحاب تلك المفاهيم المنحرفة إلى ارتكاب المحرمات والاستهانة بها.

وتزخر التربية الإسلامية بالأساليب والطرائق التي يمكن من خلالها مواجهة الآثار السلبية لتغير المفاهيم الإسلامية، ومن ذلك مثلاً مفهوم الزواج، فهو الطريق الصحيح لإشباع الغريزة الجنسية ودوافعها في النفس البشرية، فإذا طُلبت المتعة لإشباعها في غير هذا المعنى فقد جاوز واعتدى؛ جاء فيما روي عن أبي أمامة رضي الله عنه قال: إن فتى شابًّا أتى النبيَّ صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، ائذن لي بالزنا! فأقبل القوم عليه فزجروه، وقالوا: مه مه! فقال: (ادنه)، فدنا منه قريبًا، قال: فجلس، قال: (أتحبه لأمك؟)، قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: (ولا الناس يحبونه لأمهاتهم)، قال: (أفتحبه لابنتك؟)، قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداءك، قال:(ولا الناس يحبونه لبناتهم)، قال: (أفتحبه لأختك)، قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: (ولا الناس يحبونه لأخواتهم)، قال: (أفتحبه لعمتك؟)، قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: (ولا الناس يحبونه لعمَّاتهم)، قال: (أفتحبه لخالتك)، قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: (ولا الناس يحبونه لخالاتهم)، قال: فوضع يده عليه، وقال: (اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصِّن فَرْجَه). (أحمد ٥/ ٢٥٦، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة ١/ ٧١٢ ٣٧٠). ويشير الحديث السابق إلى أنّ النبي صلى الله عليه وسلم قد استخدم أساليب تربوية متنوعة لتعديل سلوك الفرد وتصحيح المعتقدات والتصورات الخاطئة والمغلوطة لدى هذا الشاب المتعلقة بهذا المفهوم واستهانته بهذه الكبيرة، وما نتج عنه من آثار سلبية جعلته يطلب هذا الفعل المشين والفاحشة العظيمة طلباً للاستمتاع في غير موضعه الصحيح، وقد استخدام النبي صلى الله عليه وسلم أسلوب الحوار، وأسلوب الإقناع العقلي للمغرر به، ومن هم ضحايا لتصورات مغلوطة

ومحرّفة عن المفاهيم الإسلامية، والتي كان لها بالغ الأثر في تعديل السلوك والأنفة عنه والعودة إلى العفة.

ومن هنا جاء هذا البحث ليلقي الضوء على الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية، وسبل مواجهتها من منظور التربية الإسلامية.

مشكلة البحث وأسئلته:

تعد معرفة المفاهيم الإسلامية الصحيحة واكتسابها في ضوء الكتاب والسنّة أمراً بالغ الأهمية لتنمية القيم والسلوكيات السوية وفي بناء الاتجاهات الفكرية التي تسهم في تكوين الشخصية المسلمة. وبالرغم من أهمية اكتساب المفاهيم الإسلامية، إلا أن هناك قصوراً واضحاً في فهم ومعرفة المتربين للمفاهيم الإسلامية معرفة صحيحة، حيث تشير دراسة كل من صالح (٢٠١٣)، وأبو لطيفة(٢٠٢٠) أن هناك قصوراً واضحاً في اكتساب المتربين للمفاهيم المختلفة ومنها المفاهيم الإسلامية المناسبة لهم.

كما أشارت دراسة أبو لطيفة (٢٠٢٠) إلى أن هناك ضعفاً في معرفة واكتساب المتعلمين للمفاهيم الإسلامية، وأن ذلك قد يرجع إلى الطرائق والأساليب التربوية الخاطئة في التعليم والتربية، والتي تقوم على مبدأ الحفظ والتلقين، دون النظر إلى ماهية المفهوم وربطه بالمفاهيم الأخرى وبالواقع.

فالعلم بحقائق الأشياء والوعي بالمفاهيم الإسلامية الصحيحة المبنية على الكتاب والسنة يمثل أساساً في استقامة الفكر واعتدال السلوك، وإن اختلال التصور لهذه المفاهيم يعد أشد خطورة من اختلال السلوك رغم أهميته، فهي تصرفها عن مراد الله ورسوله صلى الله عليه وسلم، ولذلك آثاره السلبية المؤثرة في التربية، سواء في الجانب الاعتقادي أو السلوكي في جانبيه الأخلاقي والاجتماعي، وهذا ما أشارت إليه دراسة الصاعدي (١٤٣٥)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠) ودعت إلى مواجهته بتعليم المفاهيم الإسلامية الصحيحة، ومواجهة تغييرها والحد من آثارها السلبية.

وقد انتشر التحريف والتغيير في المفاهيم الإسلامية من قبل الفرق الإسلامية المنحرفة، وأدى ذلك إلى وقوع أتباعها في الظلال والانحراف، والبعد عن العقدية الصحيحة، كما انتشرت

الهجمات المستمرة والمتواصلة من قبل أعداء الإسلام بهدف إضعاف الأمة الإسلامية في عقيدتها وقيمها المستمدة من قيم الإسلام، وكون ذلك يتطلب التصدي لها ومعالجتها (الميداني، ٢٠١٥).

ومن هنا جاء هذا البحث ليجيب عن تساؤل رئيس: ما الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية؟ وما أساليب مواجهتها من منظور التربية الإسلامية؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الآثار السلبية العقدية لتغيير المفاهيم الإسلامية؟

٢. ما الآثار السلبية السلوكية (الأخلاقية والاجتماعية) لتغيير المفاهيم الإسلامية؟

٣. ما أساليب مواجهة الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية من منظور التربية الإسلامية؟

أهداف البحث:

تتمحور أهداف البحث في تحقيق هدف رئيس مفاده: التعرف على الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية وأساليب مواجهته من منظور التربية الإسلامية، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

١. إبراز الآثار السلبية العقدية لتغيير المفاهيم الإسلامية.

٢. بيان الآثار السلبية السلوكية الأخلاقية والاجتماعية لتغيير المفاهيم الإسلامية.

٣. إظهار أساليب مواجهة الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية من منظور التربية الإسلامية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتجلى الأهمية النظرية للبحث بالنظر إلى موضوعه والذي تبرز أهميته فيما يلي:

١. اهتمام مصادر التربية الإسلامية الأصيلة بالمفاهيم الإسلامية وحمايتها يؤكد أثرها البالغ، وضرورة تجلية مجالاتها التربوية.

٢. أنّ المفاهيم الإسلامية تشكل قيمة تربوية للأمة الإسلامية ومرجعية معرفية لا يمكن الاستغناء عنها.

٣. أنّ اعتماد استعمال المفاهيم الإسلامية الصحيحة هو "نهج عناية أهل السنة والجماعة" (ابن تيمية، ١٤٢٣، ١١ /٤٩٢).

٤. محاولة دراسة المفاهيم الإسلامية وبيان الدور التربوي الإسلامي، والتحديات المحيطة مما يجلي المتطلبات التربوية الحالية.

٥. وجود المفاهيم غير الإسلامية وانتشارها على نحو يتطلب مواجهتها بحزم حفظاً للفرد والجماعة.

٦. سد أوجه النقص في الدراسات العربية التي عنيت بالمفاهيم الإسلامية.

الأهمية التطبيقية:

تظهر الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

١. يسهم البحث في إعطاء منهجية عملية وتطبيقية للمربين والمرشدين الطلابيين في بناء المفاهيم الإسلامية لدى النشء، ومعالجة الانحرافات العقدية والسلوكية التي قد تصدر عنهم نتيجة تغيير المفاهيم الإسلامية أو الفهم الخاطئ لها.

٢. يستفيد من البحث القائمون على تطوير المناهج الدراسية من خلال التنبه لخطورة تغيير المفاهيم الإسلامية وضرورة مراجعة المصطلحات والمفاهيم الإسلامية وتضمينها في المقررات الدراسية، وتوضيحها في ضوء الشريعة الإسلامية لحفظ عقيدة المتربين ووقايتهم من الانحرافات الفكرية الناتجة عن تغيير تلك المفاهيم.

٣. يمكن أن يكون البحث منطلقاً للباحثين والمتخصصين في العلوم الشرعية لإصدار كتب ونشرات وأدلة وقواميس خاصة بالمفاهيم الإسلامية يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.

٤. قد تكون الدراسة منطلقاً للباحثين والمختصين لاتخاذ إجراءات عملية وبناء استراتيجيات إقناعية فعالة تسهم في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الإسلامية لدى النشء.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث في محاولة بيان الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية على المعتقد والسلوك في كلا جانبيه الأخلاقي والاجتماعي، دون التطرق لغيرها من الجوانب السلبية الأخرى، مع وضع الأساليب العملية المناسبة لمواجهتها والتصدي لها وفق منظور التربية الإسلامية.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، ويعرَّف بأنه: الذي يطبق عندما يراد إجابة سؤال عن الحاضر من خلال مصادر أساسية كانت أم ثانوية" (المحمودي، ٢٠١٩، ١٢٥). وهو ما ساعد في وصف التغيير وآثاره السلبية، وأساليب معالجته، كما استخدم المنهج الاستنباطي ويعرَّف بأنه: "منهج أسلوبه الشرح والنظر والتفكر والتأمل والتحليل، وينتقل من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص" (المحمودي، ٢٠١٩، ٧٤)، وذلك لدراسة الأسس التربوية الإسلامية من الأدلة الشرعية وأقوال أهل العلم لإيضاح مرتكزات المفاهيم الإسلامية.

مصطلحات البحث:

١. الآثار السلبية:

الآثار في اللغة: جمع الفعل أَثَرَ: ترك فِيهِ عَلامَة يُعرَف بهَا (مصطفى وآخرون، د.ت. ١/٥)

وفي الاصطلاح: "محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه، يحدث نتيجة لعملية مقصودة" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ٢٢)

ويعرف الباحث الآثار السلبية إجرائياً بأنها: مجموعة من الانعكاسات غير المرغوبة في عقيدة المتربين وسلوكياتهم وقيمهم، والتي يمكن أن تنتج عن تغيير المفاهيم الإسلامية وتصوراتهم الخاطئة نحوها.

٢. المفاهيم الإسلامية:

المفاهيم في اللغة: "جمع مفهوم من فهمت الشيء، ويأتي لعدة معانٍ منها: العلم والإدراك والمعرفة" (ابن منظور، ١٤١٨، ١٠/٣٤٣)

وأما المفاهيم في الاصطلاح فتعني: "مجموعة الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي أو مدلول معين" (لجنة علم النفس والتربية، ١٤١٤، ٣١/١)

ويعرّف إبراهيم (١٩٩٨، ١٤) المفهوم الإسلامي بأنه: " اللفظ الذي له دلالة دينية إسلامية خاصة في إطار العقائد أو العبادات أو المعاملات أو الأحكام الشرعية أو الأخلاق والآداب، أو العلاقات الاجتماعية الإسلامية، أو السيرة، وذلك كما يتصوره الطفل عقلياً وينفعل به وجدانياً تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها".

ويقصد الباحث بالمفاهيم الإسلامية إجرائياً: الألفاظ والحقائق والظواهر التي لها مدلولات شرعية مستمدة من الكتاب والسنة سواء تعلقت بالعقيدة أو العبادات أو المعاملات، والتي تتحول إلى تصورات عقدية وعقلية ووجدانية راسخة في ذهن الفرد توجه سلوكياته وانفعالاته.

كما يراد بتغيير المفاهيم الإسلامية إجرائياً: إحداث وإلحاق الضرر بالمعاني الصحيحة للمفاهيم الإسلامية سواء بالتبديل أو الإزالة أو التعديل أو قلب حقائقها عن المعنى الأصلي الشرعي المراد.

٣. الأساليب:

الأساليب في اللغة: جمع أسلوب، وهو الطَّرِيق وَيُقَال سلكت أسلوب فلَان فِي كَذَا طَرِيقَته ومذهبه، وَطَرِيقَة الْكَاتِب فِي كِتَابَته والفن. يُقَال أَخذنَا فِي أساليب من القَوْل فنون متنوعة والصف من النّخل وَنَحْوه (مصطفى وآخرون، د.ت. ٤٤١/١).

وفي الاصطلاح: الطريقة التي يسلكها المتكلم في تأليفه كلامه واختيار ألفاظه وطريقته المؤثرة (الرزقاني، ٢٠١٥، ٣٠٣)

ويقصد الباحث بالأساليب إجرائياً في هذا البحث بأنه: كل الطرق والإجراءات المشروعة في التربية الإسلامية، التي يمكن من خلالها التصدي للآثار السلبية الناتجة عن تغيير المفاهيم الإسلامية على عقيدة الفرد وسلوكه الأخلاقي والاجتماعي.

٤. التربية الإسلامية:

لمصطلح التربية في اللغة عدة دلالات لغوية منها: الإصلاح: ربَّ الشيء إذا أصلحه (ابن منظور، ١٤١٨، ١/٤٠١). كما تأتي بمعنى النماء والزيادة: ربا يربو، بمعنى زاد ونما (الفيومي، د.ت، ١/٢٩٦)، ومن معانيها التنشئة والرعاية: ربي يربى، على وزن خفي، أي نشأ وترعرع (ابن منظور، ١٤١٨، ١/٤٠١). كما تأتي التربية بمعنى التعليم: قال ابن منظور (١٤١٨، ١/٤٠٠):" الرباني من الربّ بمعنى التربية، والرباني: الراسخ في العلم، أو الذي يطلب بعلمه وجه الله تعالى".

ويتضح من خلال التعريفات اللغوية أن التربية تدور حول الإصلاح والتنشئة والرعاية والتعليم.

وفي الاصطلاح يعرّف عبد الله (١٩٩٧، ٢٣) التربية الإسلامية بأنها: "عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة وتهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية كافة؛ لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم بها أفراد ذو كفاءة عالية بتوجيه تعليم أفراد آخرين على وفق طرائق تدريس محددة، وضمن إطار منهج الشريعة الإسلامية".

ويعرّف علي (٢٠٠٧، ١١) التربية الإسلامية بأنها: "تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي بها الإسلام، والتي يترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية قد يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام".

ويقصد الباحث بالتربية الإسلامية في هذه الدراسة: عملية مقصودة تستمد أصولها وأسسها من الكتاب والسنة، وتهدف إلى تنمية الشخصية المسلمة بشكل كامل ومتوازن من خلال مجموعة من الطرائق والأساليب والإجراءات المشروعة والمدروسة.

الدراسات السابقة:

من خلال تواصل الباحث مع مراكز البحث العلمي والنظر في سجلات الأبحاث العلمية في الجامعات، لم يقف الباحث –حسب علمه– على بحث علمي تربوي مطابق للبحث الحالي،

إلا أنه وقف على بعض الدراسات المتعلقة بدراسة (المفاهيم الإسلامية) وبيانها من الأحدث في الآتي:

(١) دراسة أحمد (٢٠٢٠) بعنوان: (ستراتيجية إقناعية لتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية).

هدفت الدراسة إلى تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة بجمهورية مصر العربية، من خلال استخدام إستراتيجية إقناعية؛ ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحث ببناء استمارة تحليل محتوي كتاب التربية الدينية الإسلامية المقرر بالصف الأول الثانوي لتحديد المفاهيم الدينية، وقائمة بالمفاهيم الدينية في كتاب التربية الدينية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقائمة بالتصورات التي يحتمل أن تكون خاطئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واختبار تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتصميم الإستراتيجية الإقناعية لتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودليل المعلم الخاص بها، واقتصرت عينه البحث علي عينة من (٦٠) طالباً قسموا إلي مجموعتين تجريبية وضابطة من مدرستين مختلفتين تابعتين لإدارة غرب المنصورة التعليمية مدرسة تلبانة الثانوية، بواقع (٣٠) طالبًا كمجموعة التجريبية، ومدرسة شاوة الثانوية، بواقع (٣٠) طالبًا كمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما أظهرت فاعلية الإستراتيجية الإقناعية المقترحة في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى الطلاب.

(٢)دراسة المنصور (٢٠٢٠) بعنوان: (توافر المفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في كتب التوحيد والفقه).

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافر المفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في كتب التوحيد والفقه بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى. وأعد الباحث قائمة بالمفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ كل صف من الصفوف الأولية، وفي ضوئها تم إعداد استمارة تحليل محتوى لكل كتاب من كتب التوحيد والفقه للصفوف الثلاثة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهداف كتب التوحيد والفقه للصفوف الأولية قد توافرت فيها عددٌ من المفاهيم الإسلامية أهمها: مفهوم التوحيد، الإسلام، الوضوء، الطهارة والنجاسة، وذلك للصف الأول. أما أهدف كتب الصف الثاني فقد توافرت فيها المفاهيمُ التالية: الطهارة، الصلاة، صلاة الفجر، صلاة الظهر، صلاة العصر، صلاة المغرب، صلاة العشاء. أما أهداف كتب التوحيد والفقه للصف الثالث فقد توفرت فيها المفاهيمُ التالية: التشهد، الصلاة، تكبيرة الإحرام، الركوع، السجود. وأن محتوى كتب التوحيد والفقه للصفوف الثلاثة قد توازن فيها عدد المفاهيم الإسلامية؛ أهمها بالنسبة لمحتوى كتب الصف الأول، مفاهيم: التوحيد، الوضوء، الطهارة، الإسلام، النجاسة، التسمية، غسل اليدين، المضمضة، الاستنشاق، غسل الوجه، غسل اليدين للمرفقين، مسح الرأس، غسل الرجلين، القبلة

(٣)دراسة أبو لطيفة (٢٠٢٠) بعنوان: (أثر استخدام موقع الفيسبوك في اكتساب المفاهيم الإسلامية المتضمنة في مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الجامعة).

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام موقع الفيسبوك في اكتساب المفاهيم الإسلامية المتضمنة في مبحث التربية الإسلامية، لطلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الجامعة بالمملكة الأردنية الهاشمية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام بتطوير أداتي الدراسة؛ وهما: المادة التعليمية المصممة وفق نسق ينسجم مع موقع الفيسبوك، واختبار تحصيلي مكون من (٢٥) فقرة؛ لقياس درجة اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الإسلامية في مبحث التربية الإسلامية؛ وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من مدرستي ابن عباس الثانوية للبنين، ومدرسة الخنساء الثانوية للبنات، كما تم اختيار شعبة واحدة من كل مدرسة قصدياً، واستخدام التعيين القصدي لتحديد المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث تكونت من (٤٠) طالباً وطالبةً.

وأظهرت النتائج وجود أثر كبير لاستخدام موقع الفيسبوك في اكتساب المفاهيم الإسلامية المتضمنة في مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الجامعة مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

(٤)دراسة الزهراني (٢٠٢٠) بعنوان: أهمية حفظ الحديث النبوي في تعزيز المفاهيم الشرعية في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تعزيز المفاهيم الشرعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وتحديد أبرز العوامل المساعدة في تعزيز المفاهيم الشرعية لديهم، وبيان أهمية حفظ الحديث النبوي في تعزيز المفاهيم الفقهية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة أداة لهذه الدراسة، وتم تطبيقها على (١٠٤) من مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بتعليم جدة، بعد تحليل النتائج وإجراء المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها: يسهم حفظ الحديث النبوي في تعزيز المفاهيم الشرعية في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدرجة عالية جداً، أثبتت نتائج الدراسة أن تعزيز المفاهيم الشرعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة مهم بدرجة عالية جداً وذلك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وافق معلمو ومشرفو التربية الإسلامية على العوامل المساعدة في تعزيز المفاهيم الشرعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدرجة عالية جداً، وأظهرت نتائج الدراسة أن حفظ الحديث النبوي مهم بدرجة عالية جداً في تعزيز المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وذلك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

(٥)دراسة العبيدي (٢٠١٩) بعنوان: أثر إستراتيجية التدبر في اكتساب المفاهيم الدينية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية.

استهدفت الدراسة التّعرف على أثر إستراتيجية التدبر في اكتساب المفاهيم الدّينية لدى طالبات الصّف الثاني المتوسط بمدينة الموصل في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، تكونت عينة البحث التي اختيرت قصدياً من طالبات الصف الثاني المتوسط في (متوسطة الرماح للبنات)

في مدينة الموصل للعام الدراسي ٢٠١٩م وبلغ عدد العينة (٥٧) طالبة، واختيرت شعبة (أ) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية وبلغ عدد طالبتها (٢٩) طالبة ودرّست وفق إستراتيجية التدبر، واختيرت شعبة (ب) عشوائياً لتكون المجموعة الضابطة البالغ عدد طالبتها (٢٨) طالبة ودرّست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة الحالية صاغ الباحثان فرضية صفرية، وهي كما يلي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب المفاهيم الدينية، لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يَدرُسنَّ على وفق إستراتيجية التدبر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يَدرُسنَّ على وفق الطريقة الاعتيادية.

(٦)دراسة الثويمر (٢٠١٩) بعنوان: (المفاهيم السياسية الإسلامية المتضمنة في كتب التّربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت).

هدفت الدِّراسة إلى التّعرف على المفاهيم السياسية الإسلامية الواجب تضمنيها في كتب التّربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، ومدى تضمينها في هذه الكتب، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التّحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى لكتب التّربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة (السادس، والسابع، والثامن، والتّاسع) في دولة الكويت، وأظهرت النتائج أن درجة تضمين المفاهيم السياسية الإسلامية في كتب التّربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بتكرار بلغ (١٣٣) تكراراً، وبينت النتائج أن (٥) مفاهيم سياسية لم ترد في كتب التّربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة وهي: الحفاظ على مقدرات الوطن وممتلكاته، وترسيخ مبدأ حق الجميع في المشاركة السياسية، والاعتزاز بإنجازات دولة الكويت، الاعتزاز بتاريخ دولة الكويت، والاعتزاز بالقيادة والرموز السياسية للدولة.

(٧)دراسة اللهيبي (٢٠١٩) بعنوان: (أثر إستراتيجية التعاقب الحلقي في اكتساب المفاهيم الإسلامية لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التعاقب الحلقي في اكتساب المفاهيم الإسلامية لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة العراق، ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد إستراتيجية التعاقب الحلقي وتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (١٠١)

طالباً، وزعوا على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام إستراتيجية التعاقب الحلقي، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية، وقد تم استخدام الاختبار التائي (t-test). وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الإسلامية، تعزى لتطبيق إستراتيجية التعاقب الحلقي لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التربية الإسلامية باستخدام إستراتيجية التعاقب الحلقي.

(٨)دراسة حافظ، وحيد السيد (٢٠١٦)بعنوان: (وحدة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية)

هدفت الدراسة إلى بناء وحدة مقترحة للتربية الإسلامية لتكوين عدد من المفاهيم الدينية الفقهية المتعلقة بالوضوء والصلاة لدى تلاميذ الصف الأول بمعاهد التربية الفكرية في الرياض، وتم تطبيقها على (١٥) تلميذاً. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على التطبيق القبلي والبعدي بين المتغير المستقل (الوحدة المقترحة)، والمتغير التابع (المفاهيم الدينية). وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في إجمالي المفاهيم الدينية في كل مفهوم فرعي منها، وذلك لصالح التطبيق البعدي، ولم تبلغ النسبة المقبولة (١,٢) بالرغم من فاعلية الوحدة المقترحة.

(٩)دراسة تماني الصاعدي (١٤٣٥) بعنوان: (دور التربية الإسلامية في مواجهة المفاهيم التغريبية الوافدة).

هدفت الدراسة إلى بيان دور التربية الإسلامية في مواجهة المفاهيم التغريبية الوافدة في جانبي (التجديد – الحرية)، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها انتماء المفاهيم إلى نظام المعرفة الإسلامي. وانتماء المفاهيم التغريبية ضمن المفاهيم البديلة المعيقة لتعلم المفاهيم الإسلامية، كما لم تخلو التربية الإسلامية من سبل تربوية مستقاة من الكتاب والسنة.

(١٠)دراسة أبو شريح (١٤٣٤) بعنوان: (فاعلية استخدام التعلم المعتمد على النشاط والوسائط المتعددة في إكساب أطفال الروضة المفاهيم الإسلامية والاحتفاظ بها وتنمية الوازع الديني لديهم).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى فاعلية استخدام التعلم المعتمد على النشاط والوسائل المتعددة التفاعلية في إكساب أطفال الروضة المفاهيم الإسلامية والاحتفاظ بها، وتنمية الوازع الديني لديهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من أطفال روضة النصر الحديثة بالمملكة الأردنية الهاشمية البالغ عددهم (٦٦) طفلاً، واستخدام أداة الاختبار القبلي والبعدي وبطاقات الملاحظة، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعلم المعتمد على النشاط)، والمجموعة التجريبية الثانية (الوسائط المتعددة التفاعلية)، وذلك في ضوء نتائج الاختبار التحصيلي البعدي والمؤجل لصالح المجموعة التي درست بإستراتيجية الوسائط المتعددة التفاعلية، ولصالح المجموعة التي درست بإستراتيجية التعلم المعتمد على النشاط على قياس الوازع الديني البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها جانب المفاهيم الإسلامية، بينما تختلف معها من عدة جوانب، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية وأساليب مواجهتها في ضوء منهج التربية الإسلامية، وهي تختلف بذلك عن جميع الدراسات السابقة، كدراسة أحمد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية، ودراسة المنصور (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد مدى توفر المفاهيم الإسلامية في الصفوف الأولية، ودراسة أبو لطيفة (٢٠٢٠) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام موقع الفيسبوك في اكتساب المفاهيم الإسلامية، ودراسة الثويمر (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على المفاهيم السياسية الإسلامية في التربية الإسلامية، ودراسة اللهيبي (٢٠١٩) التي استهدفت قياس أثر إستراتيجية التعاقب الحلقي في اكتساب المفاهيم الإسلامية، وهدفت دراسة حافظ (٢٠١٦) إلى بيان وحدة مقترحة لتكوين المفاهيم الدينية. وهدفت دراسة الصاعدي (١٤٣٥) إلى بيان دور التربية الإسلامية في مواجهة المفاهيم التغريبية الوافدة (التجديد–الحرية).

كما تختلف الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم عن الدراسات السابقة، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والاستنباطي، بينما اعتمدت دراسة أحمد (٢٠٢٠)، والمنصور (٢٠٢٠)، والزهراني (٢٠٢٠)، والثويمر (٢٠١٩) المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة الصاعدي (١٤٣٥)المنهج الوصفي، ودراسة أبو لطيفة (٢٠٢٠)، واللهيبي (٢٠١٩)، والعبيدي (٢٠١٩)، وحافظ (٢٠١٦) المنهج شبه التجريبي، ودراسة أبو شريح (١٤٣٤) المنهج الوصفي والتجريبي.

وارتكزت الدراسة الحالية على الجانب التأصيلي لبيان الآثار العقدية، والسلوكية في الجانب الأخلاقي والاجتماعي لتغيير المفاهيم الإسلامية وأساليب الحد من آثارها من منظور التربية الإسلامية، وهي تختلف بذلك عن جميع الدراسات السابقة التي كانت طريقة معالجتها للموضوع ما بين المفاهيم الغربية نظريًّا كما في دراسة الصاعدي (١٤٣٥هـ)، والدراسة التطبيقية كما في دراسة أحمد (٢٠٢٠)، والمنصور (٢٠٢٠)، وأبو لطيفة (٢٠٢٠)، والثويمر (٢٠١٩)، واللهيبي (٢٠١٩)، وحافظ (٢٠١٦)، و أبو شريح (١٤٣٤).

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، من أهمها تحديد مشكلة الدراسة، وفي اختيار منهج الدراسة، وفي بناء الإطار النظري، وفي الوقوف على بعض المصادر ذات العلاقة، وفي تفسير نتائج البحث ومناقشتها.

المبحث الأول: تعريف المفاهيم الإسلامية.

إن استيضاح لفظة المفاهيم غاية في الأهمية لاستجلاء الحقائق حوله، فالمفاهيم في اللغة: جمع مفهوم، وهو اسم مفعول من الفعل (فَهِمَ)، ولتجلية هذا المصطلح يمكن النظر في معاجم أهل اللغة للوقوف على دلالاته اللغوية ومن ذلك:

- التعلم: ضد الجهل وهو العلم والإحاطة بالشيء على حقيقته.
- فهم الأمر: أدركه واستوعبه وأحسن تصوّره.
- ويأتي بمعنى عرفت الشيء و عقلته. (ابن منظور، ١٤١٨، ١٢ / ٤٦٠)

ويمكن أن يؤخذ من المفهوم اللغوي أن المفهوم: يجمع الإحاطة بالشيء تصورا وإدراكاً واستيعاباً حقيقيًّا يجلي صورته والمعرفة به.

وعرّف اصطلاحاً بأنه: "مجموعة الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كليّ، وعلى أساسه يقوم التعريف والتصنيف" (صليبا، ١٤٠٢، ٥٦٧).

كما عرّف بأنه: "كلمة أو تعبير تجريدي موجز يدل على ظاهرة تجمع بينها سمة أو عدة سمات" (عبد الصاحب، ١٤٣٣، ٦٤).

وبالنظر إلى هذه التعريفات يتضح أن المفهوم يقصد به: كل ما حوى عدداً من السمات والخصائص والعناصر حول ظاهرة أو معنى، بحيث يمثل تصنيفاً كليّاً، لا يخرج أحد أفراده عنه.

وقد تعددت تعريفات الباحثين للمفاهيم الإسلامية واختلفت بحسب تخصصاتهم ومجالات البحث، حيث يعرّف إبراهيم (١٩٩٨، ١٤) المفهوم الإسلامي بأنه: "اللفظ الذي له دلالة دينية إسلامية خاصة في إطار العقائد، أو العبادات، أو المعاملات، أو الأحكام الشرعية، أو الأخلاق والآداب، أو العلاقات الاجتماعية الإسلامية، أو السيرة، وذلك كما يتصوره الطفل عقليًّا وينفعل به وجدانيًّا تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها".

ويعرّف المنصور (٢٠٢٠، ٣٣) المفاهيم الإسلامية بأنها: "تلك الألفاظ التي لها دلالات دينية إسلامية خاصة في إطار كتب التوحيد والفقه، مثل: (الوضوء، الصلاة، الركوع، مسح الرأس، معرفة الخالق، معرفة النبي صلى الله عليه وسلم) والتي تناسب قدرات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، فيدركها إدراكاً حسيًّا ويتصورها عقليًّا وينفعل بها وجدانيًّا وتمثل في حياته أهمية وظيفية في المواقف الحياتية وأداء العبادات الدينية".

ويعرّف أحمد (٢٠٢٠، ٨٩٨) المفاهيم الدينية الإسلامية بأنها: "الصورة العقلية التي يكوّنها طلاب الصف الأول الثانوي عن الحقائق والظواهر الدينية بمادة التربية الدينية الإسلامية، وربطها بعلاقة منطقية يمكن التعبير عنها بمصطلح أو معنى أو فكرة تمثلها".

وتعرف العبيدي (٢٠١٩، ١٩١) المفاهيم الدينية بأنها: "ما يتكون لدى الطالبات من معاني على شكل رمز أو كلمة أو مصطلح ديني يمكن اكتسابه بالقدرة على جمع المعلومات وتمييزها وتصنيفها".

ويعرف قاسم ومحمود (٢٠٠٨، ٢٩) المفاهيم الشرعية بأنها: "الكلمة أو المصطلح أو العبارة ذات الدلالة الدينية الإسلامية التي تقع تحت إطار علاقة الطفل بربه وبالنبي صلى الله عليه وسلم والأمور الغيبية ونفسه والآخرين، وذلك كما يتصوره المتعلم عقليًّا، وينفعل به وجدانيا تبعا للمرحلة العمرية التي يقع فيها".

ويعرّف الزهراني (٢٠٢٠، ٧٨٦) المفاهيم الشرعية بأنها: "تلك المعاني والأحكام والقيم والآداب والألفاظ التي وردت في مقررات التربية الإسلامية والمستمدة من الكتاب والسنة، والتي يرمز لها بلفظ أو عبارة لها دلالتها، مثل: الخشوع والدعاء والزكاة والصدق، والمستندة إلى أحاديث النبي عليه الصلاة والسلام".

وتشير التعريفات السابقة إلى أن المفاهيم الإسلامية عبارة عن مجموعة من الألفاظ والمعاني والأحكام والآداب التي لها مدلولات شرعية، والتي تتحول إلى تصورات عقلية ووجدانية راسخة في الذهن بقناعة تامة.

ويعرّف الباحث المفاهيم الإسلامية إجرائيًّا بأنها: الألفاظ والحقائق والظواهر التي لها مدلولات شرعية مستمدة من الكتاب والسنة؛ سواء تعلقت بالعقيدة أو العبادات أو المعاملات، والتي تتحول إلى تصورات عقدية وعقلية ووجدانية راسخة في ذهن الفرد توجه سلوكياته وانفعالاته.

ويقصد بتغيير المفاهيم الإسلامية إجرائيًّا بأنه: إحداث وإلحاق الضرر بالمعاني الصحيحة للمفاهيم الإسلامية؛ سواء بالتبديل أو الإزالة أو التعديل أو قلب حقائقها عن المعنى الأصلي الشرعي المراد.

المبحث الثاني: الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية:

حاول الباحث في هذا المبحث عرض أهم التأثيرات السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية سواءً في جانب معتقد المتربي أو جانب سلوكه الأخلاقي والاجتماعي وفيما يلي يأتي بيانه:

أولاً: الآثار العقدية لتغيير المفاهيم الإسلامية.

إنّ للتعدي على المفاهيم الإسلامية واستبدالها بمصطلحات أخرى آثاره السلبية على معتقد المتربي، فإنه إذا انحرف المعتقد اهتز الأساس ولحق أثره كامل البناء.

ولعل من أهم آثار ذلك على التربية العقدية ما يمكن إجماله في الآتي:

(١) إفساد عقيدة المتربي:

الأصل هو سلامة المعتقد وموافقته الفطرة، كما جاء في الحديث الشريف: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجّسانه" (البخاري، ١٤١٧، ١٣٥٨)

فإذا شوّه القائمون على تربية النشء هذه الفطرة بإدخال المفاهيم الفاسدة والتصورات الخاطئة لحق الفساد معتقد المتربي، وتربى التابعون على تلك العقيدة الفاسدة وتشربتها نفوسهم وصعب عليهم فيما بعد تغييرها أو تركها.

فلو تربى الفرد سواء بالتعليم أو القدوة الفاسدة مثلاً على أن مفهوم الإيمان الصحيح هو ما وقر في القلب من معتقد فقط –كما يفعل بعض المنتسبين للتربيات المنحرفة– (الشهرستاني، ١٤١٣، ١٤١)، فإنّ هذا يؤدي إلى انسلاخ المتربين من المعتقد السليم ويتبع ذلك إفساد لجوانب أخرى، فستظل حجة المتربي عند كل مخالفة عقدية أن المعول على ما في الباطن وسلامته، بينما المفهوم الصحيح للإيمان بخلاف ذلك فهو اعتقاد بالقلب وقول باللسان وتصديق بالجوارح والأركان يزيد بالطاعة وينقص بالعصيان (اللالكائي، ١٤٢٣، ١/١٥٣)

ولو تربى الفرد على هذه المفاهيم المغلوطة ونشأ على الإيمان بها، لأصبح يدافع عن باطل، وهذا شر محض من كل وجه، فإن عاش عاش على غير هدى، وإن مات مات على ضلال، قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالأَخْسَرِينَ أَعْمَالا * الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُم يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعاً﴾ (الكهف:١٠٣-١٠٤)، ويتبعه أيضاً المفاهيم العقدية الأخرى كالولاء والبراء، فمتى تمّ تغيير مفهومها الصحيح أدى ذلك إلى اختلال المعتقد الصحيح وحصول المعتقد الفاسد مع عوائده المضرّة.

فلا بد أن يطهّر مصدر التلقي، ويبنى على المفاهيم الإسلامية الصحيحة الموافقة للحكم السليم المعتمد على الدليل، وليس على المعاني التي تصادف عقل المربي وتوافق ما يميل إليه أو ما تمليه له نفسه أو ما سمعه دون تثبت.

ومعلوم أن معتقد المتربي أساس لقبول أعماله واكتمال إيمانه، وهذا من أصول تربيته، ولا يكون ذلك إلا بالمعتقد السليم.

(٢) جهل المتربي بالمفاهيم الدينية الصحيحة:

إن استمرار تغيير المفاهيم الإسلامية واستبدالها بمفاهيم أخرى يؤدي مع الوقت إلى اندثارها، مما يورث جهل المتربي بها، وربما الاستغراب والإنكار عند ورودها، وهذا ما يؤثر على تربية المعتقد ويهز بنيان الدين الصحيح كله، خصوصاً مع تتابع الأجيال (حسانين، ١٤٢٨).

ومن أساليبهم أن يختاروا لتلك المعاني ألفاظاً أغرب منها مما لم تكن عارفة به من المعاني؛ ليشغلوا المتلقي بطلب معناها، والتنافس في ذلك طلباً للتميز والتفرد بها رغم بطلانها، كما أنهم يوهمونه ابتداءً أن المعارف اليقينية تحتها، فتتطلع لكل غريب وعجيب تستحسنه وهذا شأن النفوس فإذا ظفر الذهن بإدراكها نال لذة من لذة الظفر بالصيد الذي لم تكن تطمع به، وزهدت في المعاني الصحيحة لوضوحها ووفرتها، ولذا فقد لهج الناس بالأخبار الغريبة وإن كانت المألوفة أعجب منها وأحسن وأتم خلقةً (ابن القيم، ١٤٠٨، ١/ ٢١٧)

وإذا اصطلح المحرفون تلك المفاهيم المغلوطة وجعلوها أصلاً في تربية الناس حتى أصبحت ثوابت بالنسبة لهم، فإنهم يرون فيها البدائل المثلى لحل المشكلات الاجتماعية والتربوية (الصمدي، ١٤٢٨هـ، ٥٠)، بما يجعله ضابطاً للدين المزيف، وللأسف فإن بعضًا من المربين يرى الجهل بها أو تركها هو السبيل الأمثل للتطور والنماء المستقبلي.

فإذا حصل ذلك فسدت الديانات وبدلت الشرائع واضمحل الإسلام (ابن القيم،١٤١١، ٣ /١٢١)

وعليه يجب احترام المفاهيم الإسلامية والبحث عن المراد الحق منها قبل البوح بها أو اعتمادها منهجا في السلوك والتربية.

(٣) تنفير المتربي من المعتقد السليم:

يظل المتربي الحق متمسكاً بدينه ما اتضح له السبيل، لكن قد يؤدي التغيير الماكر والمتعمد للمفاهيم الإسلامية التي نشأ عليها إلى تغيير مساره والتسبب في انحرافه، ومن أساليبهم في ذلك إظهار المفاهيم الصحيحة في صورة مشوهة مستقبحة فيختارون أكرهها وأشدها نفرة فيتوهم المتلقي أنه معناها الذي دلت عليه؛ ليتحقق لهم مرادهم فيجعلون الحق في قالب باطل، فيبقي المتلقي متحيراً أعظم حيرة، ومن ذلك وسمهم أهل المعتقد السليم بأسماء منفرة وأوصاف مشبوهة وتضليلهم بحجة تنزيه الله وحماية التوحيد، وهم أول من أفسد فيه وهدمه، ومن ذلك تسميتهم بالمجبرة ويقصدون بذلك أن الإنسان مجبر على أفعاله، بينما هم أثبتوا للعبد مشيئة، ولكنهم جعلوها تحت مشيئة الله تعالى، والمجسمة ويقصدون بذلك أنهم بإثباتهم صفات الله أنهم جعلوا له جسماً، والمشبهة أنهم شبهوا الله بالمخلوقين بينما أهل السنة قد أثبتوا لله ما أثبته لنفسه من غير تشبيه ولا تجسيم، ونحو ذلك فقط لكونهم أثبتوا لله سبحانه ما أثبته لنفسه ونفوا عنه ما نفاه، فأصبحت معانيهم بمثابة طعام طيب الرائحة في إناء حسن اللون والشكل، ولكن الطعام مسموم (ابن القيم، ١٤٠٨، ١ /٢١٦ . والعبد اللطيف، ١٤٠٩، ١١٣).

لذا فإنّ أكثر المعاني المشوّهة تستر بالعبارات المموّهة (ابن الوزير،1412، 178/4)، وما ذلك إلا لينفروا الناس من إتباع طريقتهم والسير على منوالهم.

وفي العصر الحالي يطلق أعداء المفاهيم الإسلامية الصحيحة على أهل الاستقامة في التربية والديانة نعوتاً مختلفة متناقضة مع المفهوم الإسلامي الصحيح لها، ليصلوا من خلال هذه المفاهيم المغلوطة إلى المساس بالمفهوم الصحيح، والتأثير في الأتباع، والتنفير من المنهجية السليمة لفهم المفاهيم الإسلامية، ومحاربة أهلها، والسعي إلى الضغط الدولي عليها من خلال المنظمات الحقوقية والهيئات الأممية.

(٤) التباس الحق بالباطل لدى المتربي:

من أهم الآثار السلبية في المساس بالمفاهيم الإسلامية أنّ الكثير من مؤسسي المفاهيم المغلوطة استغلوا هذا السبيل في الدعاية لأفكارهم ومعتقداتهم وقيمهم المنحرفة، فأوهموا من حولهم

من المتربين أنّ ما يعرضون عليهم هو الفهم السليم، وأن منطلقهم الكتاب والسنة؛ ليروجوا للمفاهيم الفاسدة، واستعملوا في ذلك عدة أساليب ملتوية، يقول الإمام ابن القيم رحمه الله مبيناً ذلك: "...أنهم يأتون بالمفاهيم المغلوطة مموهة مزخرفة مكسوة بحلة الفصاحة والعبارة الرشيقة، فتسرع العقول الضعيفة إلى قبوله لجهلها بحقيقته، فيجعلون مجالس الفجور والفسوق مجالس الطيبة، حتى أن بعضهم لما عدل عن شيء من ذلك قالوا لعاذله: ترك المعاصي والتخوف منها إساءة ظن برحمة الله وجرأة على سعة عفوه ومغفرته. فماذا تفعل هذه الكلمة في قلب ممتلئ بالشهوات ضعيف العلم والبصيرة، وهذا الذي يعتمد عليه كل من أراد ترويج باطل قال تعالى ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا شَيَاطِينَ الْإِنسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا ۚ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ مَا فَعَلُوهُ ۖ فَذَرْهُمْ وَمَا يَفْتَرُونَ ﴾ (الأنعام : ١١٢) "فهم يستعينون على ذلك بما يزخرفه بعضهم لبعض فيغتر به الأغمار وضعفاء العقول، فكلما أصغى إليهم الجاهل ورضيه اقترف ما دعوا إليه من الباطل قولاً وعملاً" (ابن القيم، ١٤٠٨، ١/ ٢١٢-٢٢٣).

كما أبرز ابن القيم رحمه الله أن من حيلهم في التلبيس "نسبة المعاني التي يريدون ليحلوها في قلوب الأغمار والجهال إلى جليل القدر كآل البيت، وكلما كان ذلك القائل أعظم في نفوسهم كان قبولهم لكلامه أتم، حتى يقدمونه على كلام الله ورسوله ويقولون هو أعلم بالله ورسوله منا، وهم في الحقيقة منها براء، وكذلك من أساليبهم في سوق ما يريدون من المعاني الفاسدة أن يكون قَبِل به أو قاله من برز في صناعة أو علم دقيق أو برز ذكره في الناس ليرتضيه من يريدون صرفهم عن المعاني المستقيمة لظنهم أن عقل ذلك المبرز وذهنه وقريحته تدله على الصواب أو ما خفي على غيره، وجعلوا العلوم الإلهية ومعانيها أسوة بذلك، وكذلك من أساليبهم وضع قواعد لمقدمات فاسدة لتمرير معانيهم الفاسدة" (ابن القيم، ١٤٠٨، ١/ ٢١٢-٢٢٣).

فأهل الأهواء وأعداء الدين يحرّفون المفاهيم الإسلامية ويعتمدون في تفسيرها على ما تمليه نفوسهم وأهواءهم، ويجعلون الحق باطلاً والباطل حقاً، دون خوف من الله تعالى أو حياء من الخلق، ولكن الله سبحانه وتعالى هيأ الربَّانيين من أهل العلم ليحموا من يربونهم عن كل زائف وباطل ببيان مفاهيمهم المغلوطة وأغراضهم الفاسدة.

فالأصل أن كل من تصدَّر لتعليم الناس وتربيتهم مدّعٍ للسنّة يجب أن يطالب بالنقل الصحيح لما يقوله ويأمر به، فإن أتى بذلك علم صدقه وقبل قوله، وإن لم يتمكن من نقل ما يقوله عن السلف علم أنه معلم زائغ، وأنه لا يستحق أن يصغى إليه أو ينظر في قوله (السجزي، ١٤١٤، ١٠١).

(٥) تهيئة المتربي لردّ الأصول الشرعية:

إنّ تبني المربين والقائمين على التعليم المفاهيم المغلوطة يجعلها أصولاً ثابتة لدى المتربين ينازعون بها أصول تربيتهم الإسلامية الأصيلة؛ وهذا يجعلهم في المستقبل يجانبون الفهم الصحيح، ويميلون عن الفهم السليم لما جاء في الوحيين، وهم بهذا يرتكبون خطأ جسيماً بحق أنفسهم ومن يربونهم.

ومن منهجيتهم في الوصول إلى مثل ذلك بث معايير زائفة وشرائط فاسدة للفهم السليم، مثل الحث على تأليه العقل وجعله مقياسا لكل معنى مفهوم، وتقديم العقل على النقل الصحيح، وإيهام المتربي أن أدلة الكتاب والسنة عبارة عن نصوص جوفاء لا تخدم الواقع. ولا تفيد علماً ولا يقيناً، وإنما يستفاد من أدلة المعقول وقواعد المنطق (ابن القيم، ١٤٠٨، ١/ ١٢٢)

والحقيقة أن العقل مهما بلغ من الإتقاد والذكاء والفطنة والنباهة فإنه قاصر عن إدراك وفهم كل شيء؛ لمحدودية قدراته وإمكاناته، خصوصاً فيما يتعلق بِحَكم بعض الشرائع، وعجزه عن إدراك المغيبات والأحكام التوقيفية إلا بدليل إلهي محكم.

فالمتربّي على هذا النمط من التربية سينشأ معتمداً على هواه وما يمليه عقله في فهم ما يَرِدُ عليه من النصوص الشرعية، وسيجد نفسه بعد وقت معارضاً لما دلت عليه الأدلة الشرعية، رافضاً لمراد المشرع الحكيم، وتعظم المشكلة إذا وصل إلى مرحلة الإلحاد، وهنا يكون قد وقع في المصاب الذي قد تطول معالجته من جانب المربين.

ثانياً: الآثار السلوكية الأخلاقية والاجتماعية لتغيير المفاهيم الإسلامية.

أوجد الله سبحانه وتعالى البشرية على الفطرة السوية ودواعيها من الاستقامة والسلوك السوي، قال تعالى ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (الروم: ٣٠)

فإذا ما جاءها المؤثر الذي يسهم في انحرافها وتغيير مسارها حصل الانحراف بعد إذن الله.

ولا شك أنّ الانحراف يبدأ أولاً من الباطن ثم ينتقل إلى السلوك فيُرى ظاهراً، فبينهما تلازم وتأثير وتبادل مشترك.

وإنّ وجود الخلل في المفاهيم يتبعه خلل في السلوك لا محالة، ولعل الباحث يورد في هذه النقطة بعضاً من الآثار السلوكية لتغيير المفاهيم الإسلامية في الجانب الأخلاقي والاجتماعي وفق الآتي:

(١) اغترار المتربي بالمفاهيم الدخيلة:

نتيجة التخلي عن المفاهيم الإسلامية وغياب معانيها السامية في الوسائط التربوية والقائمين عليها بات جزء من سمات النشء ليس بالقليل مفتونين بكل مفهوم وافد جديد.

وقد تكرر في التاريخ أكثر من مرة أنّ الأمة الإسلامية إذا ضعفت ودبّ فيها الوهن انطوت تحت سلطان الغالب، ودانت له بالتبعية الماسخة، وهكذا قُل في أمتنا فإنها لاستقبال كل وافد أجنبي عنها أسرع إليه من قالة السوء إلى أهلها، بل تبدي التباهي وإظهار الفخر، ومن أسوأ مظاهر التبعية معاندة المفاهيم الإسلامية والإجهاز عليها بمفاهيم دخيلة مرفوضة لغة وشرعاً وحسًّا ومعنى (أبو زيد، ١٤٠٥)

ومن ذلك مفهوم الربيع العربي والديموقراطية وحقوق الإنسان والعولمة والعلمانية والحداثة والحضارة والاشتراكية والرأسمالية وغيرها، وما انطوت عليه هذه المفاهيم من تجاوزات مخالفة لمعاني وأسس التشريع الإسلامي، ويقصد منها محاولة الهيمنة على العالم الإسلامي بفرض هذه المفاهيم وجعلها جزءاً من ثقافة الشعوب، سواء عن طريق الإعلام الموجّه أو الاتفاقات الدولية أو الضغط الاقتصادي أو الشركات العالمية، ولا شك أن فيها إهمالا للأساسيات الدينية، وتذويب الانتماء

للدين، وتغييب القيم الأسرية والاجتماعية التي رسخها الإسلام، مع إفساد الأنماط السلوكية السائدة لدى الشعوب المسلمة (هلال، ٢٠٠٠).

وما حصل جراء ذلك من فساد عريض طال تلك البلدان وأهلها، وأصابها في مقومات اقتصادها وبناء أجيالها ورسم مستقبلهم.

(٢) وقوع المتربي في السلوكيات السلبية:

عندما يقلب المفهوم الصحيح ويستبدل بالسقيم، فإنّ ذلك يؤدي إلى الانحراف السلوكي لدى المتربي، فإذا ما أفهم المتربي أنّ العمل الصالح المأجور عليه فاعله مرتبط فقط بالتعبد والنسك، ورُبِّي الناشئة على ذلك أدّى ذلك إلى سلوك الانزواء والسلبية وعدم الإنتاجية لديهم، بينما العمل الصالح من المفاهيم الإسلامية الإيجابية الواسعة التي تشمل جوانب الحياة المختلفة، ومنها السعي في الأرض وعمارتها، والعبادة "اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة" (ابن تيمية، ١٤٢٦، ٢)

ويدخل فيها التكسب والإنفاق، قال صلى الله عليه وسلم: "نعم المال الصالح للمرء الصالح" (البخاري، ١٤١٧، ٢٩٩)

وجاء في الحديث الآخر "وإنك لن تنفق نفقة تبتغي بها وجه الله إلا أُجرت عليها، حتى ما تجعل في فِيّ امرأتك" (البخاري، ١٤١٧، ٥٦)، وأيضاً الحديث " أعظمها أجراً الذي أنفقته على أهلك " (مسلم، ١٤٣٥، ٩٩٥)

فالمتربي المسلم تحاول تربيته القويمة دوماً في جميع تعاليمها وتوجيهاتها أن تجعل منه صاحب عمل مبارك لا يكل ولا يمل، كالغيث أينما حل نفع؛ ليحقق بذلك مفهوم خلافته في هذه الأرض ما دام حيّاً، فيعمرها على أكمل وجه حتى يغادرها، بل جعلت من سلوكه وعمله شمعة لا تنطفئ بما يقدمه من أعمال صالحة جارية لا ينقطع أجرها "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له" (مسلم، ١٤٣٥، ١٦٣١)

كما أن التربية الإسلامية دعت إلى تطبيق مفاهيم العمل الصالح في نماذج سلوكية مفردة، فقد أكدت على ذلك من خلال مفهوم شامل لا يضل صاحبه ولا يشقى، قال تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ (الأنعام :١٦٢)

ولعله يظهر مما سبق إحدى السمات الظاهرة التي امتازت بها المفاهيم الإسلامية عن غيرها من المفاهيم الأخرى، وهي سمة السعة والشمول، فالعمل الصالح الذي يؤجر عليه الإنسان يدخل تحته كل عمل حتى ولو كان اعتياديًّا مما يستمتع به من اللذائذ والشهوات المباحة، أو ما يجلب له مصلحة دنيوية، بل حتى النية الصالحة يؤجر عليها.

(٣) دفع المتربي إلى ارتكاب خوارم المروءة:

عندما يُزيّن الباطل ويسمى بغير اسمه ويحلَّى للناظرين يكثر قتلاه وصُرّاعه، فعندما يغرس في نفوس المتربين من خلال المشاهدات والدعايات المختلفة مفهوم أنّ الخمر قد بُولغ في تحريمه وأنّ له معاني سامية، وأنه من المشروبات الروحية التي لها منافع، وتتعدد مسمياته، ويُظْهَر متناوله أنه البطل أو النجم أو الصانع أو التاجر الناجح والمفكر المحنك، وأنه يتمتع بكامل قواه النفسية والعقلية والجسدية، فإنّ في هذا رسالة تغيير للمفهوم الذي تربى عليه المشاهد إن كان مسلماً، ودافع له إلى سلوك نفس المسلك الذي شاهده -إلا أن يعصمه الله تعالى- حتى ولو كان خفيةً على سبيل التجربة إبتداءً ثم تعلقاً فمجاهرة لا يبالي حيالها بالناظرين أو نصح المربين، فتعقر علناً دون حياء أو نظر لحرمةٍ أو مروءة، كما هو مشاهد في طرقات بعض الدول التي انفتحت على مثل هذا، وهذا مما أخبر به المصطفى صلى الله عليه وسلم: "ليشربن ناس من أمتي الخمر يسمونها بغير اسمها" صحيح (ابن ماجه، ٤٠٢٠ الألباني، 1417، ٣٢٦٣)، فقد أخبر النبي صلى الله عليه وسلم أنه "سيكون من يستحل الخمر والربا والسحت والزنا وغيرها ويسمونها بأسماء أخرى كالنبيذ والبيع والهدية والنكاح".(ابن تيمية، ١٤٠٨، ٦/ ٤١)

وكذلك إذا غرس في نفوس الناشئة أنّ الكذب سلوك الدهاة والأذكياء، وأنّ الصدق سبيل الضعفاء والأغبياء، ولقَّن هذا السلوك من خلال التوجيه الأسري أو القدوات الفاسدة، فإنّ نتاج ذلك هو التفنن في هذا الخلق السيئ الخارم للمروءة، وأول من يكتوي بناره هم الوالدان والأسرة.

لذا فإنّ هذا وأمثاله من المفاهيم المغلوطة التي أنشأها أصحاب التربيات الفاسدة التي متى ما تُركت دون تربية وتقويم أدت إلى الاندفاع نحو خوارم أخلاقية أكثر انحداراً، قد تتحول بعدها إلى عادات لا يؤبه بها .

(٤) الاختلال القيمي لدى المتربي:

تمثل القيم المعيار السليم للتقييم السليم لما يقبل أو يرد، فهي بمثابة الميزان الذي يتحاكم إليه في تقويم المفاهيم والمعاني وكذا السلوكيات الصادرة عنها، وتمتاز القيم الإسلامية أنها مبنية على الدليل الصحيح للمفهوم السليم، وإذا ما اختلف الحكم على المفاهيم الإسلامية وحدودها أدى إلى ازدواجها وتضارب المشارب حولها، ومن ثم اختلال تطبيقها تربويًّا (الزهراني، ٢٠٢٠).

فإذا فهمت مثلاً قيمة الحرية السامية على أنها الانطلاق كيفما يحلو للمتربي، دون مراعاة لإنسانية أو حقوق أو مسؤولية أو تكليف.. حصل المحظور، بينما جاءت بها الشريعة في الأصل بالحرية كمقصد لإبطال العبودية، وإقامة المصالح وجعلتها شرطاً للتكليف، وبها تتحقق غاية الشريعة من تحقيق المصالح الكبرى بحفظ الدين والنفس والعقل والعرض والمال، فحفظ الدين أساسه عدم الإكراه، قال تعالى: ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾ (البقرة: ٢٥٦). وهذا دليل حرية الاعتقاد. وحفظ النفس بحاجة إلى حريتها في التصرف في جميع شؤون الحياة بلا إكراه أو استعباد، فلا معنى لحياة إنسان مقيد في تصرفاته، وحرية العقل مرتبط بحرية الاختيار وشرط لجميع التصرفات، وكذا في حفظ النسل وكسب المال، فمفهوم الحرية في كل هذا محاط بتوجيه رباني لضبط هذا المفهوم وفق ثوابت تمنع خروجه عن مساره الصحيح.

وكذا الحال في باقي مفاهيم القيم الأخرى من قوة وشجاعة وإيثار فإنها لا بد أن تخضع لمفهوم تربية الإسلام وضوابطه الشرعية المحكمة.

(٥) افتقاد استقرار المجتمع المسلم:

إنّ توحيد المفاهيم ووضوحها لدى المجتمع المسلم تؤدي إلى تماسكه وترابطه وقلة الاختلاف بين أفراده، وعند تعدد هذه المفاهيم واختلاف مشاربها تحصل الصراعات الفكرية والمذهبية والطائفية، مما يؤثر على الأمن والاستقرار لذلك المجتمع المسلم.

وإذا رجعنا للتاريخ فإن أول صراع وقع في الأمّة إنما كان بسبب اختلاف المفاهيم أو فهم النصوص على غير ظاهرها، حيث ظهر الخوارج من سوء فهمهم للقرآن والسنة ولم يقصدوا معارضته في الأصل، فكفّروا الصحابة وأخرجوا غيرهم من الدين ثم استحلوا دماءهم المعصومة فظهرت الفرق المنحرفة (ابن تيمية، ١٤٢٣، ١٣/ ٣٥)، وذهب ما كان يتمتع به المجتمع المسلم في الصدر الأول من استقرار، وأحدثوا الفرقة والاضطراب.

لذا فإنّ كثيراً من نزاع الناس سببه الاختلاف في المعاني المشتبهة وفهمها حتى ترى الرجلين يختلفان ويتعاديان، ولو سئل كل منهما عن معنى ما قاله لم يتصوره، فضلاً عن أن يعرف دليله (ابن تيمية، 1423، ٣/ ٨٥)

وعند التأمل في آراء المحرفين للمفاهيم الإسلامية، يتضح أنها "مختلفة متضاربة، يكفر بعضهم بعضاً ويلعن بعضهم بعضاً لما بنوا عليه من باطل" (البغدادي، ٢٠٠٠، ٢٣)

فتباين الإدراك للمفاهيم الإسلامية لدى المتربين من أفراد المجتمع قد يؤدي إلى تمزّق المجتمع وذهاب أمنه، فمن يفهم النصيحة على غير وجهها نتيجة التربية الخاطئة من التشهير، وقتال كل مخالف وسفك الدماء واستباحة الأموال وتكفير المؤمنين والخروج على ولاة الأمر، وغير ذلك مما انتهجه المنحرفون عن الفهم السليم، دون الرجوع لفهم السلف الصالح لمعنى النصيحة بالحكمة والعلم والبصيرة واتخاذ الرفق منهجاً، والإسرار بها لكل ذي سلطان، وأنّ العهدة عنه تسقط بمجرد البلاغ ولا توجب الامتثال. قال تعالى: ﴿ فَإِنْ أَعْرَضُوا فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا ۖ إِنْ عَلَيْكَ إِلَّا الْبَلَاغُ ۗ ﴾(الشورى:٤٨)

ومما يعصم من هذا الخطر على المجتمع كما ذكر ابن القيم رحمه الله "التقيد في فهم معاني النصوص الشرعية بالمأثور عن الصحابة والتابعين وتابعيهم" (ابن القيم، ١٤١١، ٤/١٥١).

وهذا يوجب على المربين كافة أيًّا كانت مكانتهم العناية بالمفاهيم الإسلامية من أصولها المعتمدة؛ حفظاً لاجتماع الكلمة وحماية من الفرقة، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

(٦) تأخر الأمة عن ركب التقدم:

نتيجة الاختلاف والتنازع في المفاهيم الإسلامية فإنّ الأمّة إذا اتخذت هذا التغيير هدفاً ومسلكاً، واستنفدت طاقتها وقوتها في التحزبات ورمي التهم لأفرادها في مقصودها، فإنّ هذا سيشغلها عما هو أهم من بناء حاضرها والتطلع لمستقبل الأجيال القادمة، قال تعالى: ﴿ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَاصْبِرُوا ۚ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ (الأنفال:٤٦)

ومن ذلك ظهور الفرق واختلاف مشاربها وانشغال العامة والخاصة بها، وكذلك كثرة التجريح والتجريم لأهل المواهب والأفكار الإبداعية من أهل الفكر والموهبة والسياسة؛ مما أدى إلى فراغ كبير في أساليب التقدم وأربابه من رجالات البناء، فحصل بذلك تقهقر للأمة إما نتيجة لاستباحة الدماء بذهاب الأفذاذ، أو خوفهم من التعدي عليهم نتيجة مفاهيم مغلوطة عن مناهجهم أو أفكارهم، مما ينتج عنه المزيد من الجمود وعدم التجديد النافع والمنافسة لتقديم الجديد النافع والتسابق في سبيله.

لذا فإن التجديد المبني على الاجتهاد المنضبط بشروطه وجهة صحية للأمة الإسلامية ونموها في شتى المجالات الدينية والحياتية (عبد الفتاح، ١٤١٨)

وهناك أمرٌ آخر وهو أن التضارب في المفاهيم الإسلامية والعبث في مقاصدها باجتهادات شخصية دون علم، يؤدي إلى تذبذب الأفراد والمتلقين وخصوصاً الناشئة في تطبيقها والعمل بها، وقبل ذلك كله الإيمان والتصديق بجدواها، مما يوجب الحذر من هذا المنزلق الخطير في هدم المفاهيم الإسلامية وقِيَمها الأساسية ووأدها في مهدها (السفياني،٢٠٠٦).

ويتضح من خلال العرض السابق تنوع الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية سواء على عقيدة المتربي أو سلوكياته الأخلاقية والاجتماعية.

خاتمة المبحث:

استهدف هذا المبحث التعرف على الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية على مستوى العقيدة والسلوك الأخلاقي والاجتماعي، وقد اتضح تنوع الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية

سواء على عقيدة المتربي من أبرزها إفساد العقيدة، وجهله بالمفاهيم الدينية الصحيحة، وتنفيره من المعتقد السليم، والتباس الحق بالباطل عليه، وتهيئته لرد الأصول الشرعية، كما ينتج عنها آثار سلوكية سيئة على المستوى الأخلاقي والاجتماعي، ومن أبرزها اغترار المتربي بالمفاهيم الدخيلة، ووقوعه في السلوكيات السلبية غير المرغوبة، وارتكابه خوارم المروءة، والاختلال القيمي لديه، كما تؤثر في استقرار المجتمع وتهدد أمنه، وتؤدي إلى تأخر الأمة عن ركب التقدم. ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء أن تغيير المفاهيم الإسلامية الصحيحة النابعة من الكتاب والسنة من شأنه أن يبعد الفرد عن مقصود الشارع منها، ويجعلها محل تأويل وإهمال واستنقاص لها، مما قد يؤدي إلى وقوع الفرد في المخالفات والانحرافات العقدية والسلوكية المختلفة وارتكاب المحرمات والكبائر التي نهى عنها الشارع الحكيم، وقد تؤدي إلى تصدع أواصر المجتمع واختلال القيم به، وتهديد أمنه واستقراره. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة العبيدي (٢٠١٩) التي أوضحت ضعف فهم المتعلمين للمفاهيم الدينية وتراجع الاهتمام بكتاب الله عز وجل، وكان الهجر والجفاء من قبل كثير من المسلمين هجراً ملموساً في أغلب الدول الإسلامية. كما تتوافق مع ما أشارت إليه دراسة أبو لطيفة (٢٠٢٠)، والمنصور (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود ضعف المتربين في معرفة المفاهيم الإسلامية وضعف قدرتهم على التعمق فيها وتطبيقها عمليًا.

المبحث الثالث: أساليب مواجهة الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية.

اتضح جلياً مما سبق الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية عقديًا وأخلاقيًا واجتماعيًا، مما يجعل الحاجة ماسة للنظر في أساليب ناجعة لمواجهة هذا الخطر المحدق، وهذا ما لم تغفله التربية الإسلامية لتأثيره البالغ في التنشئة والتربية، فالتربية الإسلامية لها دور مهم في علاج الفهم الخاطئ والتغيير في المفاهيم الإسلامية، وما ينتج عنه من آثار سلبية، حيث تساعد المجتمع بأفراده وجماعاته على فهم الإسلام فهماً صحيحاً، والتمسك بمبادئه الثابتة والمستقرة، كما أنها تساعد على مواجهة المتغيرات والتحديات والانحرافات المرتبطة بالمفاهيم الإسلامية، والتي قد تهدد الهوية الإسلامية، وتعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسًا عقليًا يصبح عقيدة في ذهن أفراد المجتمع، وتقي المجتمع من الأنانية المفرطة ومن النزعات والشهوات الطائشة، وتزود بالصيغة التي يتعامل بها مع

العالم، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده، ومن ثم يسلك في ضوئها السلوك القويم، كما أنما تعمل على إصلاح الفرد نفسيًّا وخلقيًّا وتضبط شهواته ومطامعه؛ كي لا تتغلب على عقله ووجدانه (الطائي، ٢٠٠٤)

وتزخر التربية الإسلامية بالأساليب التربوية التي تسهم في معالجة التصورات الخاطئة للمفاهيم الإسلامية لدى المتربين، ومن ذلك استخدام أسلوب النقاش والحوار، وأسلوب القصة، وأسلوب الإقناع، وأسلوب المقارنة، وأسلوب تقديم البديل الصحي، وأسلوب تعليم المخطئ عمليًّا، وأسلوب حل المشكلات، وأسلوب التعزيز، وأسلوب ضرب الأمثال، وأسلوب الأحداث المتناقضة (أحمد، ٢٠٢٠).

كما يمكن طرح جملة من الأساليب العملية لمواجهة الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية من خلال الآتي:

١. إظهار الاهتمام بالمفاهيم الإسلامية الصحيحة:

إن اهتمام المربين والقادة بالمفاهيم الإسلامية الصحيحة يسهم في تمسك المتربين بها والتعرف على سماتها التي تتميز بها عن غيرها، ويمكن إظهار هذا الاهتمام من خلال ما يلي:

أ. إبراز أهمية تلك المفاهيم الإسلامية في فهم الدين وإقامة الشعائر الإسلامية والالتزام بها، فالحاجة إليها ضرورة، وما لا يتم الواجب إلاّ به فهو واجب كما سبق بيانه.

ب. بيان ما تتميز به تلك المفاهيم الإسلامية وما تتمتع به من سمات كالصدق، والمرجعية الآمنة المستقاة من الكتاب والسنّة، والصلاحية لكل زمان ومكان، بالإضافة إلى بنائها وفق قواعد أصولية علمية تعتمد على الثبات والموضوعية (السفياني، ٢٠٠٦)

٢. معرفة دلالة المفاهيم على المعاني الإسلامية:

ولعلّ ذلك يتم من خلال تبني سلسلة تعليمية تختص بالمفاهيم الإسلامية ودلالة ألفاظها وفقاً لمراد الله، من خلال أقوال أهل العلم واللغة المعتنون بهذا الفن، بدءًا من تفسير نصوص الكتاب والسنة.

"فإنّ الظلم بتغيير دلالاتها كظلم الأحياء بتشويه خلقتهم، كلاهما منكر وكلاهما قبيح" (الإبراهيمي ،١٩٩٧، ٣ /١٦)

والخلل غالباً في فهم المفاهيم الإسلامية إنما هو من المتفهم لها لا من تلك المفاهيم، فقد جعلها الشارع الحكيم محكمة وغاية في تبيان المعنى، قال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ (النحل : ٨٩)، يقول الشاطبي رحمه الله: "فلهذا كله يجب على كل ناظر في الدليل الشرعي مراعاة ما فهم منه الأوّلون، وما كانوا عليه في العمل به، فهو أحرى في الصواب وأقوم في العلم والعمل" (الشاطبي، ١٤١٧، ٣/ ٧٦)

كما وضح الشارع الحكيم تلك المفاهيم لئلا يخدع المرء المسلم ويلبس عليه، ولتسلم المفاهيم الإسلامية من التحريف عن المفهوم المقصود (جعفر، ١٤٢٩، ٢٥)

ومن ذلك معرفة اللغة العربية، فاللغة ألفاظ يعبر بها عن المعاني المراد إفهامها (ابن حزم،١٤٣٧، ١/ ٤٤)، كما سيتبين عند معرفة ضوابط بيان المفاهيم الإسلامية.

٣. معرفة ضوابط بيان المفاهيم الإسلامية:

وهذا يعد صمام أمان ومنهجية ضابطة لضمان عدم الزيغ أو الانحراف بالمفاهيم الإسلامية لدى المتربين عن الفهم المراد، ولعل أهم هذه الضوابط التي ينبغي تعليمها والتربية وفقها، والالتزام بها تجاه المفاهيم الإسلامية ما يلي (العتيبي،١٤٣٠):

أ. عدم مخالفة الكتاب والسنة: فوجود أي مخالفة للوحيين في فهم معاني هذه المفاهيم الاسلامية يجعلها أقرب للرد وعدم القبول لها.

ب. موافقة فهم السلف الصالح: تتباين الأفهام في الفهم نظراً لاختلاف النظرة والعقول ونضجها، ونظراً لتميز السلف في فهم مقصود الله تعالى ورسوله ﷺ، وقربهم من عهد النبوة فطريقتهم في الفهم أسلم وأحكم؛ لذا قُدموا على غيرهم.

ج. مراعاة مقاصد الشريعة: إن فهم مقصود الشارع، والحكمة من أوامره ونواهية تجعل من ذلك ضابطاً للفهم السليم، فلا يمكن قبول مفهوم يخالف مقاصد الشرع، حيث هي المبتدأ في قبول المعاني وأحكامها.

د. موافقة معاني اللغة العربية مع مقصود الشريعة: إذا جاء الاحتكام إلى فهم مقصود ما، وكان في اللغة ما يدل على مفاهيم مغايرة لمقصود الشرع، فإن مقصود ومفهومه الشرع يقدم على مفهوم اللغة، لأن المسلم متعبد بمقصود الشارع الحكيم ومراده.

٤. تفعيل استعمال المفاهيم الإسلامية:

ويمكن أن تظهر آثار هذا التفعيل إجمالاً من خلال ما يلي:

أ. استعمال هذه المفاهيم الإسلامية في التعاملات الرسمية والتخاطب والإعلام ومؤسسات التعليم.

ب. اعتمادها كمفاهيم موحدة من خلال المنظمات الإسلامية المختلفة، ولعل ذلك يفيد في جوانب داعمة ومهمة منها ما يلي:

- تعزيز الوحدة الإسلامية.
- القضاء على الالتباس بين المفاهيم واختلاطها.
- إيناس لغربة الإسلام والمسلمين وتربيتهم الإسلامية.
- التحصين المعرفي للأمة الإسلامية (أبو زيد، ١٤٠٥، ٩٠)

٥. بيان آثار تغيير المفاهيم الإسلامية في تربية الفرد والمجتمع:

وهذا إنما يكون بتبني المربين من أهل الدراية لهذا الشأن، من خلال المحاضرات والندوات والمؤلفات.. إلخ، ببيان آثارها السلبية على فكر الإنسان وعقيدته وسلوكه الأخلاقي والاجتماعي، كما سبق بيانه في مبحث الآثار السلبية في هذا البحث المتواضع.

٦. ضرورة دراسة المفاهيم الحادثة حال ظهورها:

ولعل هذا يفيد في حفظ المفهوم الإسلامي وحمايته من التحريف أو استبداله بالمفاهيم الحادثة، مع بيان مقصود تلك المفاهيم الحادثة وخطورتها وأغراض واضعيها ومآربهم من ذلك (عبد الفتاح، ١٤٣٠هـ)

ويمكن صفُّها إجمالاً في الآتي:

– معرفة بدء نشأتها: لأن ذلك يؤدي إلى الاقتناع بأنها حادثة وليست أصولاً معتمدة يُدعى إليها أو يربى عليها النشء.

– دراسة أسباب ظهورها: إن دراسة العوامل التي نشأت عنها تلك المفاهيم الحادثة وما انطوت عليه من أهداف ومآرب له تأثيره في النفور منها، ونجاح التحذير منها لدى المتربين.

– التعرف على مقصود واضعيها: لا يمكن أن يرد معنى أو مفهوم أو ينتقد حتى يعرف مراد واضعه ومقصوده، فإن كان مقصوده حسنًا تم قبوله، وإن كان فاسداً تبينت جوانب فساده وأمكن الرد على صاحبه بالحجة والبيان.

– اتخاذ الإجراءات التربوية الوقائية والعلاجية حيالها: إن استباق التأثر بالمفهوم المغلوط والتصدي له أجدى من المعالجة لاحقاً، فتهيئة المتربين ووقايتهم من خلال التحذير، وفهم المقاصد والدوافع للمعاني الحادثة وأضرارها غاية في الأهمية، ثم تأتي بعد ذلك عملية المعالجة بالنصح والإرشاد، والتوجيه بالإقناع لا بالفرض والشدة ومصادرة كرامة الإنسان.

خاتمة المبحث:

استهدف هذا المبحث إبراز بعض أساليب مواجهة الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية من منظور التربية الإسلامية، وقد اتضح من نتائج المبحث أن التربية الإسلامية تزخر بالأساليب والطرائق والإجراءات التي يمكن من خلالها مواجهة الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية، وتتمثل في إظهار الاهتمام بالمفاهيم الإسلامية الصحيحة، وبيان ما تتميز به من سمات، كالصدق والمرجعية الآمنة المستقاة من الكتاب والسنّة، والصلاحية لكل زمان ومكان، وبنائها وفق قواعد أصولية علمية، والعمل على معرفة دلالة المفاهيم على المعاني الإسلامية، مع معرفة ضوابط بيانها، المتمثلة في عدم مخالفة الكتاب والسنة، وموافقتها فهم السلف الصالح، ومراعاتها لمقاصد الشريعة، وموافقة معاني اللغة العربية، ومن أهم الأساليب تفعيل استعمال المفاهيم الإسلامية في التعاملات الرسمية والتخاطب ووسائل الإعلام ومؤسسات التعليم، وبيان الآثار المترتبة عن تغيير المفاهيم الإسلامية في تربية الفرد والمجتمع، ودراسة المفاهيم الحادثة حال ظهورها. ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن الدين الإسلامي سعى إلى هداية الناس وتبصيرهم بالطرق المشروعة المؤدية

لتحقيق العبودية لله تعالى، ووقايتهم من كل ما يؤدي إلى انحراف فهمهم لعقيدتهم الإسلامية، وابتعادهم عن الغاية من خلقهم، ومن ذلك التغيير لمعاني المفاهيم الإسلامية، وسخرت لتحقيق ذلك أساليب وطرق متعددة تزخر بها نصوص الكتاب والسنة النبوية الشريفة، ووجه المربون إليها، فالتربية الإسلامية أباحت كل طريقة مشروعة يمكن من خلالها مواجهة المخاطر والآثار السلبية الناتجة عن تغيير المفاهيم الإسلامية. وتتوافق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة العبيدي (٢٠١٩) التي أوضحت أنه لن يتسنى للمتربين فهم كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم وتعلم المفاهيم الدينية الإسلامية ما لم يعطوا الحظ الأوفر من الفهم والتفكر والنظر والتدبر، وأن يتعلم المتربون كيف يطبقون الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة في حياتهم اليومية، وربط ما يتعلمونه بواقع الأمّة. كما تتوافق مع ما أشارت إليه دراسة الزهراني (٢٠٢٠) التي أوضحت أهمية غرس المفاهيم الإسلامية وتعزيزها بالطرق المشروعة لدى النشء وأثر ذلك في تهذيب سلوك الفرد. كما أشارت دراسة أبو لطيفة (٢٠٢٠) إلى وجود حاجة ملحة لاستخدام أساليب تربوية وطرائق متنوعة يمكن أن تعين المربين والمتربين في فهم واستيعاب المفاهيم الإسلامية، وتعلمها بالنظر لما قد تتعرض له تلك المفاهيم من التجريد والتداخل والتغيير الذي قد يؤثر في تصورات الفرد وقناعاته نحوها. كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي أوضحت أن المفاهيم الدينية تتطلب من الفرد معرفة التعريف الصحيح للمفهوم، وما يدل عليه، وتفهمه فهمًا سليمًا، وتطبيقه في حياته، ليكون سلوكًا في أعماله وأقواله وأفعاله بما يساعد المتعلم على الفهم الصحيح. كما تتفق مع نتائج دراسة كل من أحمد (٢٠٢٠) التي قدمت عددًا من الاستراتيجيات والأساليب التعليمية المشروعة التي أثبتت فاعليتها في تحسين معرفة المتربين بالمفاهيم الدينية الإسلامية الصحيحة، وتطبيقها في واقع حياتهم. كما تتوافق النتائج مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٠)، وأحمد (٢٠٢٠)، والعبيدي (٢٠١٩)، واللهيبي (٢٠١٩)، والسيد (٢٠١٦)، وأبو شريح (١٤٣٤) التي قدمت استراتيجيات وطرائق وأساليب تربوية أثبتت جدواها في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى المتعلمين، ووقايتهم من التصورات الخاطئة في فهمها. كما تتفق مع نتائج دراسة

تهاني الصاعدي (١٤٣٥) التي أظهرت ما تزخر به التربية الإسلامية من أساليب تربوية تسهم في مواجهة المفاهيم التغريبية الوافدة.

خاتمة البحث:

أولاً: ملخص نتائج البحث:

خلص الباحث من خلال معالجته لموضوع البحث إلى ملخص النتائج مرتبة بحسب أسئلة الدراسة وأهدافها وفق التالي:

١. أكد البحث أنّ تغيير المفاهيم الإسلامية أسلوب مقصوده إمّا حرف المتربي عن ثوابت دينه أو التأثير في تربيته أو تشويهه، وقد يقع فيه الفرد لعدم معرفته، أو إدراكه لحقيقتها.

٢. اعتمد البحث مفهوم تغيير المفاهيم الإسلامية إلحاق الضرر بها من خلال التبديل، أو التحريف، أو تحميلها ما لا تحتمل وصرفها عن مرادها السليم.

٣. وجود آثار سلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية على عقيدة المتربين، من أهمها إفساد عقيدة المتربي، وجهله بالمفاهيم الدينية الصحيحة، والتباس الحق بالباطل لديه، وتنفيره من المعتقد السليم، وتهيئته لرد الأصول الشرعية.

٤. أنّ تغيير المفاهيم الإسلامية له آثارٌ سلبية على تربية السلوك الأخلاقي والاجتماعي للفرد والأمة، منها اغترار المتربي بالمفاهيم الدخيلة، وممارسته السلوكيات السلبية، ودفعه إلى ارتكاب خوارم المروءة، والاختلال القيمي لديه، بما يتبعه من افتقاد استقرار أمن المجتمع، ومن ثمّ تأخر تقدم الأمّة.

٥. تنوع أساليب التربية الإسلامية لمواجهة الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية، ومن ذلك إظهار الاهتمام بالمفاهيم الإسلامية، ومعرفة ضوابط بيانها، إضافة إلى تفعيل استعمالها على المستوى العام، مع بيان آثار تغييرها في تربية الفرد والمجتمع، وكذلك ضرورة دراسة المفاهيم الحادثة ومواجهتها.

ثانياً: توصيات البحث:

بالنظر إلى نتائج البحث؛ فإنّ الباحث قد أوصى بالتوصيات التالية:

١. عمل مطوري المناهج الدراسية على تطوير المقررات بتضمينها المفاهيم الإسلامية الصحيحة، وتبصير المتعلمين بها وتبصير من مخاطر تغييرها وتحريفها على العقيدة والسلوك.

٢. تكثيف المؤسسات التربوية والدعوية والتعليمية والإعلامية للندوات والبرامج التي تعنى بتوضيح المفاهيم الإسلامية وما تتعرض له من تغيير وتحريف، ودور التربية الإسلامية في مواجهتها.

٣. ضرورة اهتمام الباحثين والمختصين في العلوم الشرعية بإيضاح المفاهيم الحادثة والمنحرفة والوقوف على تأثيراتها وسبل مواجهتها.

٤. ضرورة الاهتمام بالمفاهيم الإسلامية وفتح المجاميع العلمية والمنظمات الإسلامية العالمية للعناية بها.

٥. التأكيد على تربية النشء وفق المفاهيم الإسلامية، وترسيخ احترامها في نفوسهم، والبناء العلمي لهم وفق ذلك.

٦. أهمية عناية وسائط التربية الإسلامية بالمفاهيم الإسلامية، واعتمادها كجزء من واجباتها وإحدى ثوابتها ومنطلقات أهدافها الرئيسة.

٧. الإفادة من وسائل الإعلام وبرامج التواصل الاجتماعي الحديثة في بيان جوانب العناية بالمفاهيم الإسلامية، والتحذير من التعدي عليها، وخطورة ذلك على تربية الأجيال وبناء الهوية الإسلامية.

ثالثاً: مقترحات البحث:

بناء على نتائج البحث وتوصياته فإن الباحث يقترح لمن له عناية بهذا الموضوع دراسة الجوانب التالية:

١. البحث في آثار المفاهيم غير الإسلامية الحادثة ومخاطرها على الهوية الإسلامية.

٢. البحث في ضوابط بناء المفاهيم الإسلامية وتعزيزها لدى النشء المسلم.

٣. البحث في عوامل ظهور المفاهيم المنحرفة وسبل مواجهتها تربويًا.

٤. دراسة خصائص المفاهيم الإسلامية ووسائل تنميتها في الأسرة والمدرسة.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، أحمد(١٩٩٨). المفاهيم اللغوية والدينية: تطورها وتنميتها. دبي: دار القلم.

الإبراهيمي، محمد البشير.(١٩٩٧). آثار الإمام محمد بشير الإبراهيمي. لبنان، بيروت :دار الغرب الإسلامي.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (١٤١١). إعلام الموقعين عن رب العالمين. تعليق: طه عبد الرؤوف. لبنان، بيروت : دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر.(١٤٠٨) .الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة . تحقيق علي محمد الدخيل الله، السعودية، الرياض: دار العاصمة.

ابن الوزير، محمد بن إبراهيم.(١٤١٢). العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم . لبنان، بيروت : ط٢، مؤسسة الرسالة.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم.(١٤١١). درء تعارض العقل والنقل. السعودية . الرياض: ط٢، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم.(١٤٠٦). منهاج السنة. تحقيق: محمد رشاد سالم. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم.(١٤٠٨). الفتاوى الكبرى. تحقيق: محمد عبد القادر. لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم.(١٤٢٣). مجموع الفتاوى. السعودية، الرياض: دار أضواء السلف.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم.(١٤٢٦). العبودية . بيروت: ط٧، المكتب الإسلامي.

ابن حزم، علي بن أحمد .(١٤٣٧). الإحكام في أصول الأحكام . لبنان، بيروت: دار ابن حزم.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر.(١٤٢٢). تفسير القرآن العظيم. الرياض: مكتبة الرشد.

ابن ماجه، محمد بن يزيد.(١٤١٧). سنن ابن ماجه. مكتبة المعارف، ط١، حكم على أحاديثه الألباني، محمد بن الحاج، صحيح سنن ابن ماجه.

ابن منظور، محمد بن مكرم.(١٤١٨). لسان العرب. بيروت: ط٢، دار إحياء التراث العربي.

أبو زيد، بكر بن عبد الله.(١٤١٧). معجم المناهي اللفظية. الرياض: دار الفاطمة.

أبو زيد، بكر.(١٤٠٥). المواضعة في الاصطلاح على خلاف الشريعة. دراسة ونقد. الرياض: مطابع دار الهلال للأوفست.

أبو شريح، شاهر.(١٤٣٤). فاعلية استخدام التعلم المعتمد على النشاط والوسائط المتعددة في إكساب أطفال الروضة المفاهيم الإسلامية والاحتفاظ بها وتنمية الوازع الديني لديهم. المجلة التربوية. مجلس النشر العلمي الكويت. ١٠١(١), جمادى الثاني.

أبو لطيفة، شادي. (٢٠٢٠). أثر استخدام موقع (الفيسبوك) في اكتساب المفاهيم الإسلامية المتضمنة في مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الجامعة. المجلة التربوية. ١٣٧(٣٥).

الأصبهاني، أحمد بن عبدالله.(١٤١٩) . معرفة الصحابة . الرياض : دار الوطن للنشر.

البخاري، محمد بن إسماعيل.(١٤١٧). صحيح البخاري. السعوية، الرياض: دار السلام.

بدوي، أحمد فهمي.(٢٠٢٠). إستراتيجية إقناعية لتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الدينية في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. جامعة المنصورة. كلية التربية.

البغدادي، عبدالقادر بن طاهر.(٢٠٠٠). الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية . مصر: دار السلام.

الثويمر، سعد عايض عبد الله.(٢٠١٩). المفاهيم السياسية الإسلامية المتضمنة في كتب التّربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت : دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة. مناهج عامة. الأردن: جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية.

جعفر، هشام أحمد. (١٤٢٩). بناء المفاهيم بين التفويض والتشغيل. بناء المفاهيم. القاهرة: دار السلام.

حافظ، وحيد السيد إسماعيل.(٢٠١٦). وحدة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. عدد ٧٩.

حسانين، محمد حسانين.(١٤٢٨). تجديد الدين مفهومه وضوابطه وآثاره. مطبوعات جائزة نايف بن عبد العزيز آل سعود العالمية للسنة النبوية والدراسات الإسلامية المعاصرة والدورة الثالثة.

الرزقاني،محمد عبد العظيم. (٢٠١٥).مناهل العرفان في علوم القرآن. القاهرة:دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد الرحمن بن محمد عبد الرحمن.(٢٠٢٠). أهمية حفظ الحديث النبوي في تعزيز المفاهيم الشرعية في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير، التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، كلية التربية، جامعة جدة.

السجزي، عبيد الله سعيد.(١٤١٤). الرد على من أنكر الحرف والصوت. تحقيق: محمد باكريم باعبد الله. الرياض: دار الراية.

السفياني، عابد. (٢٠٠٦). موقف أهل السنة والجماعة من المصطلحات الحادثة ودلالاتها. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

الشاطبي، ابراهيم بن موسى.(١٤١٧). الموافقات . مصر، الجيزة : دار ابن عفان.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات والنفسية عربي–انكليزي، انكليزي–عربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشهرستاني، محمد عبدالكريم .(١٤١٣). الملل والنحل . لبنان، بيروت: ط٢، دار الكتب العلمية.

الصاعدي، تهاني محمد.(١٤٣٥). دور التربية الإسلامية في مواجهة المفاهيم التغريبية الوافدة(التجديد –الحرية). بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير في التربية الإسلامية، غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى.

صليبا، جمل.(١٤٠٢). المعجم الفلسفي. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

الصمدي، خالد. (١٤٢٨). أزمة التعليم في العالم الإسلامي. دمشق: دار الفكر.

الطائي، هدى عبد الرزاق (٢٠٠٤). أثر استخدام دائرة التعلم وأنموذج هيلدا تابا في اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي والاحتفاظ بها. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد

عبد الصاحب، إقبال مطشر، وأشواق،نصيف جاسم.(١٤٣٣). ماهية المفاهيم الإسلامية وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة. عمان: دار الصفا.

عبد الفتاح، سيف الدين.(١٤١٨). بناء المفاهيم الإسلامية ضرورة منهاجية: بناء المفاهيم. القاهرة: المعهد العالي للفكر الإسلامي.

عبد الفتاح، سيف الدين.(١٤٣٠). العولمة والإسلام رؤيتان للعالم. دمشق: دار الفكر.

عبد الله، عبد الرحيم صالح.(١٩٩٧). المرجع في تدريس العلوم الشرعية، القسم الثاني. عمان: دار البشير للنشر و التوزيع

العبداللطيف،عبدالعزيز محمد علي.(١٤٠٩). دعاوى المناوئين لدعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب. المدينة المنورة: دار طيبة للنشر.

العبيدي، آمنة حازم أحمد .(٢٠١٩). أثر إستراتيجية التدبر في اكتساب المفاهيم الدينية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية.العراق. ٤(١٥)، ص ص ١٨٧–٢٠٨

العتيبي، سعود سعد.(١٤٣٠). ضوابط قبول المصطلحات الإسلامية والفكرية عند أهل السنة والجماعة. جده: مركز التأصيل للدراسات والبحوث.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٧). أصول التربية الإسلامية. عمان: دار المسيرة.

الفيروزبادي، محمد بن يعقوب الشيرازي. (١٤٢٦). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. (د.ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: المكتبة العلمية

قاسم، محمد جابر، ومحمود، عبدالرزاق مختار (٢٠٠٨). المفاهيم الدينية الإسلامية: تحديدها وتشخيصها وتنميتها، القاهرة: عالم الكتب.

اللالكائي، هبة الله بن الحسن.(١٤٢٣). شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة . السعودية: ط٨، دار طيبة.

لجنة علم النفس والتربية بمجمع اللغة العربية.(١٤١٤). معجم التربية وعلم النفس. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

اللهيبي، أحمد خليل درويش.(٢٠١٩). أثر إستراتيجية التعاقب الحلقي في اكتساب المفاهيم الإسلامية لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية . مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.٤(١٥).

المحمودي، محمد سرحان(٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. اليمن: ط٣، دار الكتب.

مسلم، مسلم بن الحجاج. (١٤٣٥). صحيح مسلم . القاهرة :دار التأصيل.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر،حامد والنجار، محمد النجار.(د.ت). المعجم الوسيط. مصر: دار الدعوة.

المنصور، أنس بن صالح.(٢٠٢٠). توافر المفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في كتب التوحيد والفقه. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. ١٣(٤).

مهنا، مروة عبد الهادي .(٢٠١٣). فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة.

الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة.(٢٠١٥). بصائر المسلم المعاصر.دمشق: دار القلم.

هلال، محمد.(٢٠٠٠). مفاهيم معاصرة في ضوء الإسلام . عمان:دار البشير .

ترجمة المراجع العربية:

The Holy Quran

Abd al-Latif, Abd al-Aziz Muhammad Ali (1409). Claims opponents of the call of Sheikh Muhammad bin Abdul Wahhab. Medina: Dar Taibah for publishing.

Abd al-Sahib, Iqbal Mutashar, and Ashwaq, Nassif Jassim. (1433). The nature of Islamic concepts and methods of correcting misconceptions. Amman: Dar Al-Safa.

Abdel-Fattah, Seif El-Din (1418). Building Islamic concepts is a methodological necessity: Building concepts. Cairo: Higher Institute of Islamic Thought.

Abdel-Fattah, Seif El-Din. (1430). Globalization and Islam are two visions of the world. Damascus: Dar Al-Fikr.

Abdullah, Abdul Rahim Salih (1997). Reference in the teaching of legal sciences, the second section. Amman: Dar Al-Bashir for publication and distribution

Abu Latifa, Shadi. (2020). The effect of using (Facebook) on acquiring Islamic concepts included in the Islamic Education topic for tenth grade students in the university district. Educational Journal. 137(35).

Abu Shreih, Shaher (1434). The effectiveness of using activity-based learning and multimedia in acquiring and retaining Islamic concepts among kindergarten children and developing their religious faith. Educational Journal. Scientific Publishing Council Kuwait. 101(1), Jumada Al Thani.

Abu Zaid, Bakr bin Abdullah. (1417). Thesaurus of verbal prohibitions. Riyadh: Dar Al-Fatima.

Abu Zaid, Bakr. (1405). Modesty in terminology is contrary to Sharia. Study and criticism. Riyadh: Dar Al-Hilal Offset Press.

Al-Asbhani, Ahmed bin Abdullah. (1419). knowledge of the Companions. Riyadh: Dar Al-Watan for publishing.

Al-Baghdadi, Abdul Qadir bin Taher. (2000). The difference between the difference and the statement of the surviving group. Egypt: Dar al-Salam.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. (1417). Sahih Bukhari. Saudi Arabia, Riyadh: Dar Al-Salam.

Al-Fayrouzabadi, Muhammad bin Yaqoub Al-Shirazi. (1426). ocean dictionary. Beirut: Al-Resala Foundation for printing, publishing and distribution.

Ali, Said Ismail. (2007). Fundamentals of Islamic education. Amman: Dar Al Masirah.

Al-Lahibi, Ahmed Khalil Darwish. (2019). The impact of the circular succession strategy on acquiring Islamic concepts for the students of the second intermediate grade in Islamic Education. College of Basic Education Research Journal. College of Basic Education, University of Mosul. 4 (15).

Al-Lalkai, Hibat Allah Ibn Al-Hassan. (1423). Explanation of the fundamentals of belief of the Sunnis and the community. Saudi Arabia: 8th Edition, Dar Taibah.

Al-Mahmudi, Muhammad Sarhan (2019). Research Methodology. Yemen: 3rd edition, Dar al-Kutub.

Al-Maidani, Abdel-Rahman Hassan Habankah (2015). Insights of the Contemporary Muslim .Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Obeidi, Amna Hazem Ahmed (2019). The impact of the reflection strategy on acquiring religious concepts among second-grade female students in the subject of the Holy Qur'an and Islamic Education. Research Journal of the College of Basic Education. Iraq. 4 (15), pp. 187-208

Al-Otaibi, Saud Saad. (1430). Controls for accepting Islamic and intellectual terminology among the Sunnis and the community. Jeddah: Al-Taseel Center for Studies and Research.

Al-Rizqani, Muhammad Abdel-Azim. (2015). Fountains of Irfan in the Sciences of the Qur'an. Cairo: Dar Al-Salam for printing, publishing and distribution.

Al-Saedi, Tahani Muhammad. (1435). The role of Islamic education in confronting the incoming Westernization concepts (renewal - freedom). A supplementary research for a master's degree in Islamic Education, unpublished, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Shahristani, Muhammad Abdul Karim. (1413). Boredom and bees. Lebanon, Beirut: 2nd Edition, Scientific Book House.

Al-Shatibi, Ibrahim bin Musa. (1417). approvals. Egypt, Giza: Dar Ibn Affan.

Al-Sijzi, Obaidullah Saeed (1414). The response to those who deny the letter and the sound. Investigation: Muhammad Bakrim Baabdallah. Riyadh: Dar Al-Raya.

Al-Sufyani, Abed. (2006). The position of Ahl al-Sunnah wal-Jama'ah on the terminology and its implications. Riyadh: Dar Taibah for publication and distribution.

Al-Taie, Huda Abdel-Razzaq (2004). The effect of using the learning circle and Hilda Tapa's model on acquiring and retaining the concepts of Islamic education subject among fourth-grade preparatory female students, an unpublished doctoral dissertation, College of Education, University of Baghdad.

Al-Thuwaimer, Saad Ayed Abdullah. (2019). Islamic political concepts included in Islamic education books for the intermediate stage in the State of Kuwait: an analytical study. A magister message that is not published. General curricula. Jordan: Al al-Bayt University. Faculty of Educational Sciences.

Al-Zahrani, Abd al-Rahman bin Muhammad Abd al-Rahman (2020). The importance of memorizing the hadith of the Prophet in promoting legal concepts in Islamic education curricula for middle school students from the point of view of teachers and educational supervisors. Master's thesis, Education, Department of Curricula and Teaching Methods, Curricula and Methods for Teaching Sharia Sciences, College of Education, University of Jeddah.

Badawi, Ahmed Fahmy (2020). A persuasive strategy to modify the wrong perceptions of religious concepts in Islamic religious education among secondary school students. Unpublished master's thesis in curricula and teaching methods. Mansoura University. Faculty of Education.

Fayoumi, Ahmed bin Mohammed bin Ali. (D.T.). The illuminating lamp in a strange great explanation. Beirut: Scientific Library

Hafez, Waheed Al-Sayed Ismail. (2016). A unit in Islamic education to form religious concepts among first-grade students in intellectual education institutes and programmes. Journal of Arab Studies in Education and Psychology. Number 79.

Hassanein, Muhammad Hassanein. (1428). Renewal of religion concept, controls and effects. Publications of the Nayef bin Abdulaziz Al Saud International Prize for the Prophet's Sunnah and Contemporary Islamic Studies, and the third session.

Hilal, Muhammad. (2000). Contemporary concepts in the light of Islam. Amman: Dar Al-Bashir.

Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr. (1408). Thunderbolts sent on the Jahmiyyah and disabled. Investigated by Ali Muhammad al-Dakhil Allah, Saudi Arabia, Riyadh: Capital House.

Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr. (1411). Inform the signatories of the Lord of the Worlds. Comment: Taha Abdel Raouf. Lebanon, Beirut: Scientific Books House.

Ibn Al-Wazir, Muhammad bin Ibrahim. (1412). Al-Aasim and Al-Qaasim in defending the Sunnah of Abi Al-Qasim. Lebanon, Beirut: 2nd Edition, Al-Resala Foundation.

Ibn Hazm, Ali bin Ahmed. (1437). Judgment in the origins of provisions. Lebanon, Beirut: Dar Ibn Hazm.

Ibn Kathir, Ismail bin Omar. (1422). Interpretation of the Great Qur'an. Riyadh: Al-Rushd Library.

Ibn Majah, Muhammad bin Yazid. (1417). Sunan Ibn Majah, Library of Knowledge, 1st Edition, Judgment on his Hadiths Al-Albani, Muhammad bin Al-Hajj, Sahih Sunan Ibn Majah.

Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram. (1418). Arabes Tong. Beirut: 2nd Edition, Dar Revival of Arab Heritage.

Ibn Taymiyyah, Ahmed Abdel Halim. (1406). curriculum of the year. Investigation: Muhammad Rashad Salem. Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ibn Taymiyyah, Ahmed Abdel Halim. (1408). The major fatwas. Investigation: Mohamed Abdel Qader. Lebanon, Beirut: Scientific Book House.

Ibn Taymiyyah, Ahmed Abdel Halim. (1423). Total Fatwas. Saudi Arabia, Riyadh: Adwaa Al-Salaf House.

Ibn Taymiyyah, Ahmed Abdel Halim. (1426). slavery . Beirut: 7th Edition, Islamic Office.

Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim. (1411). Ward off the conflict of mind and transportation. Saudi Arabia . Riyadh: 2nd edition, Department of Culture and Publication, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ibrahim, Ahmed (1998). Linguistic and religious concepts: their evolution and development. Dubai: Dar Al Qalam.

Ibrahimi, Muhammad al-Bashir. (1997). The effects of Imam Muhammad Bashir al-Ibrahimi. Lebanon, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Jaafar, Hisham Ahmed. (1429). Building concepts between authorization and operation. Building concepts. Cairo: Dar al-Salam.

Mansour, Anas bin Saleh. (2020). Availability of appropriate Islamic concepts for primary school students in intellectual education institutes and programs in the books of Tawheed and Fiqh. Arab Journal of Disability Science and Giftedness. 13(4).

Mostafa, Ibrahim and Al-Zayat, Ahmed and Abdel-Qader, Hamed and Al-Najjar, Muhammad Al-Najjar. Al-Mujam Al-Waseet, Egypt: Dar Al-Da`wa.

Muhanna, Marwa Abdel-Hadi (2013). The Effectiveness of the Round House Shape Strategy in Developing Scientific Concepts and Systematic Thinking Skills in Life Sciences for Eleventh Grade Female Students in Gaza, Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Gaza.

Muslim, Muslim bin Al-Hajjaj. (1435). Sahih Muslim . Egypt, Cairo: Dar Al-Taseel.

Psychology and Education Committee of the Arabic Language Academy (1414). Dictionary of Education and Psychology. Cairo: General Authority for Amiri Press Affairs.

Qasim, Muhammad Jaber, and Mahmoud, Abdul Razzaq Mukhtar (2008). Islamic Religious Concepts: Defining, Diagnosing, and Developing them, Cairo: World of Books.

Saliba, Camel (1402). Philosophical Lexicon. Beirut: The Lebanese Book House.

Samadi, Khaled. (1428). Education crisis in the Islamic world. Damascus: Dar Al-Fikr.

Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab. (2003). Dictionary of terms and psychology Arabic-English, English-Arabic. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها

The Degree of Practicing Spiritual Leadership among Government School Principals in Khan Younis Governorate & its Relation to Work Engagement among their Female Teachers

إعداد

د. مروان بن وليد المصري

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

Dr. Marwan Waleed El-massry

Assistant Professor of Educational Administration

Al-Quds Open University - Palestine

DOI:10.36046/2162-000-016-002

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٣/١٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٤/٢ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها، وذلك من وجهة نظر المعلّمات، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي/ الارتباطي، والرجوع للأدبيات السابقة، تم بناء استبانة تكونت من (٥٧) فقرة موزعة على (٨) مجالات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (٢٦٤) معلّمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الروحية لدى المديرات جاءت "مرتفعة جداً"، ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات جاء أيضاً "مرتفعاً جداً"، كذلك وُجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة$05,0 \geq (\alpha)$ بين درجة ممارسة المديرات للقيادة الروحية ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات.

الكلمات مفتاحية: القيادة الروحية، الاستغراق الوظيفي، المدارس الحكومية، محافظة خان يونس.

Abstract

The study aimed at identifying the degree of spiritual leadership practice among Government school female principals in Khan Younis governorate & its relation to work engagement among their female teachers, from the female teachers' point of view, by using the descriptive survey/ correlation approach & referring to previous literature review, a questionnaire was designed consisted of (57) items distributed on (8) axes & after verifying its validity & reliability, the questionnaire has been applied to a stratified random sample of (264) female teachers. The study found that the degree of female principals' practice of spiritual leadership was "very high" & that the level of Work Engagement among their female teachers was also "very high", there was also revealed a positive correlation statistically significant at ($\alpha \geq 0.05$) between the degree of practicing spiritual leadership among female principals & work engagement among their female teachers.

Keywords: Spiritual Leadership, Work Engagement, Government School, Khan Younis Governorate .

المقدمة

إزاء ما ينطوي عليه العصر الحالي من متغيّرات حادة وتطوّرات متُسارعة وأزمات مُتلاحقة وأحداث فجائية وعلاقات متُشابكة وظواهر معقدة، أصبحت المنظمات التعليميّة تواجه تحديّات قاسية ذات طبيعة متباينة ومتداخلة، وباتت في أمس الحاجة إلى قيادات إدارية إيجابية ذات نظرة جديدة تركز على المثل والقيم الروحية والقواعد الأخلاقية لإيجاد بيئات تنظيمية قادرة على مواجهة التحديّات ومواكبة التطوّرات واحتواء الأزمات والتكيّف مع المتغيّرات لتمكين تلك المنظمات من تحقيق الأهداف التي وجدت لأجلها.

غير أن المنظمات تواجه صعوبات كبيرة في الحفاظ على قيم العمل الإيجابية، نتيجة لضعف اهتمامها بالمعايير الروحية في بيئات عملها (طالب والطائي وعليوي، ٢٠١٧)، لاسيما أن التطوّرات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات زادت من فرص التواصل بين الأفراد، وفي الوقت ذاته أضعفت فرص التفاعل بينهم، كما أنها أهملت احتياجاتهم الروحية على الرغم من تلبية احتياجاتهم المادية (Tutar & Oruç, 2020).

لذلك لم تعد المنظمات كما كانت من قبل تركز على الجوانب المادية أكثر من تركيزها على الجوانب الروحية، فقد وجهت منظمات اليوم اهتماماً أكبر للجوانب الروحية أو اللامادية، بعد أن وجدت في الروحية خيار جوهري جديد، لتعزيز رغبة العاملين وزيادة نشاطهم (كنزة، ٢٠٢١)، والروحية تعني الاهتمام بكل ما يتعلق بالأمور الروحانية المتعلقة بالروح أو المفاهيم النفسية الإيجابية كالتواضع والتسامح والحب والإيمان؛ أي تفضيل البحث عن الفضيلة على القيم المادية (محمد وكريم وأحمد، ٢٠٢٢).

وفي ظل التحديّات العصرية أصبحت المنظمات التعليميّة بحاجة إلى قيادات فاعلة ذات رؤى سامية، قيادات لديها إيمان ويقين وأمل وعزم وقيم عليا تساعدها في تحقيق أهدافها (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022)، والروحية على مستوى الإدارة لا بد أن تطرح مفهوم القيادة القائمة على الروحية، وهي القيادة التي تعترف على مستوى المنظمة بأهميّة الروحية

وتأثيرها الإيجابي في تحسين المناخ وعلاقات العمل والأداء التنظيمي في المنظمة، لأن توافر الطاقة الروحية لدى القائد يمثل أحد جوانب السلوك التحفيزي لمرؤوسيه (رحمان، ٢٠٢٠)، ولذلك باتت الروحية أحد الأبعاد الجديدة للقيادة في العصر الحالي (Bodla; Ali & Danish, 2013)، حيث تعدّ القيادة الروحية مفهوماً جديداً في أدبيات التنظيم والإدارة (Shafighi; Ajili & Ajili, 2013)، وقد ظهرت القيادة الروحية كنمط قيادي جديد لتطوير المنظمات وزيادة قدرتها التكيّفية وقدرتها على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين(Zen; Sari; Nasution; Man & Wahyuni, 2019).

والقيادة الروحية إحدى نظريات القيادة الإيجابية التي تقوم على التحفيز الذاتي، حيث يحفز القائد نفسه ومرؤوسيه لبذل أقصى جهد لتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية، وذلك من خلال رؤية واضحة يؤمن بها ويأمل في تحقيقها، وأمل وإيمان يزرعه في مرؤوسيه من خلال قيم حب الإيثار لديه والتواضع والثقة والتسامح ورعاية وقبول الآخر (إسماعيل، ٢٠١٧).

ويرى بعضهم أن نظرية القيادة الروحية هي استجابة للدعوة إلى قيادة شمولية تدمج الجوانب الأساسية الأربعة التي تحدد جوهر الوجود البشري في مكان العمل، وهي: الجسد (الجانب المادي)، والعقل (التفكير المنطقي أو العقلاني)، والقلب (العواطف والمشاعر) والروح (Fry, 2003)، الأمر الذي يمكن أن يساعد في زيادة الاندماج الداخلي للفرد في العمل، وهذا ما اصطلح على تسميته بالاستغراق الوظيفي.

والاستغراق الوظيفي يُعد من الموضوعات المهمة التي أولاها الباحثون في مجال إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، وذلك باعتباره إحدى القضايا الرئيسة اللازمة لفهم سلوك الأفراد داخل المنظمات (يوسف، ٢٠١١)، كما يأتي سلوك الاستغراق الوظيفي كأحد السلوكيات الإيجابية التي يهتم بها علم النفس الإيجابي، ويعدّ أحد إسهامات علم النفس الإداري وعلم النفس الإيجابي، حيث بدأت المنظمات تهتم بدراسة علم النفس الإيجابي سعياً منها لترسيخ السلوكيات الجيدة والإيجابية لدى العاملين فيها، ونتيجة لذلك سعت المنظمات بشكل متزايد إلى رفع قيمة مواردها البشرية من أجل اكتساب الميزة التنافسية عن

طريق الاستثمار في الموارد البشرية للوصول بالموظفين إلى درجة الاستغراق الوظيفي (العبد اللطيف والقرني، ٢٠١٨).

وتبدو أهميّة الاستغراق الوظيفي للمعلّم في الحد من صور الهدر التعليمي كالغياب والتأخير، وضعف الأداء، ونقص الدافعية، وعدم الاستفادة المرجوة من الوقت والطاقة المهنية للمعلّم؛ فالاستغراق الوظيفي يجعل المعلّم أكثر التزاماً نحو عمله ويزداد شعوره بالولاء لوظيفته (معوض،٢٠١٧، ٢٠٠). وبالتالي يمكن النظر إلى الاستغراق الوظيفي وتعزيزه لدى المعلّمين باعتباره وسيلة للإصلاح والنهوض بالعملية التعليميّة التعلمية وتحقيق أهدافها المنشودة.

فقد أظهرت الدّراسات أن تعزيز الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين يساعد في التطوير والإصلاح التعليمي (Cai; Wang; Bi & Tang, 2022)، ونظراً لأهميّة سلوك الاستغراق الوظيفي وما نادت به الكثير من الأبحاث من ضرورة تبنيه وتعزيزه لدى الأفراد، فقد سعت العديد من المنظمات، على اختلافها وبما فيها المنظمات التعليميّة، إلى انتهاج بعض المداخل والأساليب والطرائق والإجراءات التي من شأنها تعزيز هذا السوك لدى الأفراد، والذي سينعكس بدوره على المنظمة وفاعليتها (القرني، ٢٠١٧، ٢٣١).

ويرى بعضهم أن تنمية الاستغراق الوظيفي للمعلّمين تنطلق من مهارات القائد المدرسي المتعلقة بالجوانب التنظيمية والإنسانية والاجتماعية والأخلاقية، مما يُسهم في تحسين ظروف العمل المدرسي وتطبيق العلاقات الإنسانية والتعاون والتفويض والالتزام بقيم العمل وأخلاقيات مهنة التعليم، وبالتالي زيادة دافعية المعلّمين ونمو استغراقهم الوظيفي وزيادة انتاجيتهم (معوض،٢٠١٧)، ويرى آخرون أن الظروف المحيطة ببيئة التعليم المدرسية لا بد وأن تتوفر بها الأسباب التي تجعل من مهنة التعليم جاذبة، وأن يسعى المسؤولون لتوطين السلوكيات التي تساهم في زيادة الاستغراق الوظيفي للمعلّمين داخل المدرسة (العبد اللطيف والقرني، ٢٠١٨)، مما يؤكد على أهميّة دراسة درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الدّراسات أن المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين أو ما يعرف بمحافظات غزة تعاني من بعض المشكلات؛ منها ما يتعلق بممارسة القيادة؛ فقد أظهرت دراسة عاشور (٢٠٢١) أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية متوسطة، وأظهرت دراسة المصري ب (٢٠٢٠) أن درجة ممارسة القيادة الذكية لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية متوسطة، كما أظهرت دراسة الحجار (٢٠١٧) أن درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية متوسطة، وأظهرت دراسة المصري (٢٠١٥) ضعف مشاركة المعلّمين في قيادة المدرسة الثانوية.

بالإضافة إلى وجود مشاكل إدارية؛ فقد أظهرت دراسة أبو عنزة (٢٠٢٢) أن درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين للإدارة بالقيم متوسطة، وأظهرت دراسة العاجز والحلاق (٢٠١٥) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية الإدارية متوسطة.

يضاف إلى ذلك وجود مشاكل في البيئة التنظيمية والأداء العام؛ فقد أظهرت دراسة المصري ب (٢٠٢٠) أن مستوى القوة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية متوسطٌ، وأظهرت دراسة عاشور (٢٠٢١) أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلّمي المدارس الثانوية متوسطٌ، وأظهرت دراسة أبو عنزة (٢٠٢٢) أن مستوى النمو المهني لدى معلمي المدارس متوسطٌ، وأظهرت دراسة أبو الخير (٢٠١٩) أن مستوى جودة حياة العمل لدى مديري المدارس الثانوية متوسطٌ، وأظهرت دراسة الدحدوح (٢٠١٥) أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة متوسطٌ.

إلى جانب ذلك وجود مشاكل في وضع الرؤى المستقبليّة، فقد أظهرت دراسة المصري ب (٢٠٢٠) أن مقدرة مديري المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية على وضع رؤى مستقبليّة لمدارسهم بالاستناد إلى معطيات الواقع متوسطة، ومقدرتهم على وضع رؤى استراتيجية لتوجيه جهود معلّميهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة متوسطة أيضاً.

يضاف إلى ذلك وجود مشاكل تتعلق بالريادة والإبداع المهني والذكاء الروحي، فقد أظهرت دراسة خلف الله (٢٠١٧) أن درجة تحقق متطلبات بناء القيادات الريادية من المديرين في المدارس الثانوية قليلة، وأظهرت دراسة أبو عنزة (٢٠٢٢) أن مستوى الإبداع المهني لدى معلّمي المدارس متوسطٌ، وأظهرت دراسة المصري ب (٢٠٢٠) أن مستوى الذكاء الروحي لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية متوسطٌ.

إلى جانب ذلك تشير الدّراسات إلى أن المدارس الحكومية في محافظة خان يونس – إحدى محافظات فلسطين الجنوبية –على وجه الخصوص تعاني من بعض المشكلات ونواحي القصور في البيئة التنظيمية والأداء العام لتلك المدارس؛ فقد أظهرت دراسة المصري أ (٢٠٢٠) أن درجة مشاركة معلّمات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس في تحديد الأولويات واتخاذ القرارات متوسطة، وأظهرت دراسة خلف الله (٢٠١٧) أن درجة تحقق متطلبات بناء القيادات الريادية ودرجة ممارسة أسلوب الإدارة بالاستثناء في المدارس الثانوية بمحافظة خان يونس قليلة، وأظهرت دراسة المصري أ (٢٠٢٠) أن درجة استجابة مديرات مدارس البنات الحكومية بمحافظة خان يونس لآراء المعلّمات ومبادراتهن المتعلقة بالتحسين والتطوير متوسطة، وأظهرت دراسة خلف الله (٢٠١٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بمحافظة خان يونس لمهارات الذكاء الانفعالي متوسطة، ودرجة ممارسة معلّمي تلك المدارس لسلوك المواطنة التنظيمية متوسطة.

وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود جملة من المشكلات والتحديّات التي تواجه المدارس الحكومية في محافظة خان يونس، تستوجب الدراسة والبحث وطرق مداخل جديدة في القيادة والسلوك التنظيمي، كمدخلي القيادة الروحية والاستغراق الوظيفي، على اعتبار أن القيادة الروحية مدخل أو نمط أو سلوك قيادي يعتمد على التأثير في سلوك المعلّمات وتوجيه جهودهن التوجيه الذي يحقق الأهداف، بالاعتماد على الرؤية المستقبليّة الواضحة، والأمل الإيمان بإمكانية تحقق الأهداف، والإيثار، والمعنى أو الشعور بالأهميّة، والعضوية أو الانتماء، والاستغراق الوظيفي سلوك إيجابي يدل على الحماس أو النشاط، والإخلاص أو التفاني، والانهماك أو الانغماس، وصولاً إلى مقترحات وتصورات للإصلاح وتحسين مستوى الأداء في تلك المدارس.

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

١. ما درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس من وجهة نظر معلّماتها؟

٢. ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس من وجهة نظرهن؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس للقيادة الروحية ومستوى بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس من وجهة نظر معلّماتها.

٢. التعرف إلى مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس من وجهة نظرهن.

٣. الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس للقيادة الروحية ومستوى بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها.

أهميّة الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال ما يأتي:

١. حداثة موضوعي الدراسة، وطبيعة المتغيّرين المبحوثين وأهميّة تلمس معطياتهما في المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس، والذي يأتي متزامناً مع بعض الجهود المبذولة من جانب وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للارتقاء بأداء المدارس وتطويره في ضوء الاتجاهات والمداخل المعاصرة.

٢. قد تساعد نتائجها في استنباط أهم الممارسات التي يمكن أن تساعد في تطوير الأداء القيادي وتحسين الواقع التنظيمي في المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس كاستجابة منطقية للتحديّات العصرية.

٣. قد تُفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتوجه اهتمامهم لمدخلي القيادة الروحية والاستغراق الوظيفي ودمجهما ضمن برامج التنمية المهنية للمديرين في المدارس.

٤. قد تُفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتوجه اهتمامهم لبعض الممارسات والآليات التي يمكن أن تعزز سلوك الاستغراق الوظيفي لدى معلّمات المدارس.

مصطلحات الدراسة:

ترتكز الدراسة على المصطلحين الآتيين:

القيادة الروحية: عُرّفت بأنَّها: "قيادة إيجابية تقوم على مجموعة السلوكيات الأخلاقية والقيم الروحية التي يتحلّى بها القائد في تعامله مع أتباعه، لتحفيزهم وخلق رؤى مشتركة وتطابق في القيم من خلال زرع مشاعر الأمل وحب الإيثار لديهم، مما يؤدي إلى تحسين النتائج التنظيمية في المستقبل" (يوسفي وبن محمد، ٢٠٢٠، ١٥٠)، ويُعرّفها الباحث إجرائياً بأنَّها: مدخل أو نمط أو سلوك قيادي يقوم على مبادئ وقيم أخلاقية ومثل روحية للتأثير في سلوك المعلّمات وتوجيه جهودهن التوجيه الذي يحقق الأهداف، بالاعتماد على رؤية مستقبليّة واضحة وموضوعية لكيفية تحقيق الأهداف، وإيمان بإمكانية تحقق تلك الأهداف، وايثار يولد الولاء والالتزام، والمعنى أو الشعور بالأهميّة، والعضوية أو الترابط والانتماء، وتقاس القيادة الروحية بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس القيادة الروحية المستخدم في هذه الدراسة.

الاستغراق الوظيفي: عُرّف بأنَّه: "حالة ذهنية تتميز عادةً بالتفاني والانهماك والنشاط أو الحيوية"(Fute; Sun & Oubibi, 2022, 2564) ، ويُعرّفه الباحث إجرائياً بأنَّه: سلوك إيجابي لدى معلمة

المدرسة الحكومية ينطوي على اهتمام بعملها، واعتزاز بوظيفتها، ويتضح بصورة ملموسة على شكل سلوكيات يمكن ملاحظتها من خلال شواهد وأدلة محددة وواقعية تتمثل في: الحماس أو النشاط، والإخلاص أو التفاني، والانهماك أو الانغماس، في كافة الممارسات الفعلية ذات العلاقة بتنفيذ جميع الأنشطة والمهام، والمسؤوليات، ويقاس الاستغراق الوظيفي بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: أبعاد القيادة الروحية، وهي: (الرؤية، الأمل/ الإيمان، الإيثار، المعنى، العضوية)، وأبعاد الاستغراق الوظيفي، وهي: (الحماس/ النشاط، والإخلاص/ التفاني، والانهماك/ الانغماس).
- الحدود البشرية: عينة عشوائية طبقية من معلّمات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس.
- الحدود المكانية: مديريتي التربية والتعليم في محافظة خان يونس بغزة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الجزء الميداني من الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الإطار النظري:

تتناول الدراسة في هذا الجزء القيادة الروحية، من حيث المفهوم والأهمِيّة والخصائص والأبعاد، كما تتناول مفهوم الاستغراق الوظيفي، من حيث المفهوم والأهمِيّة والأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: القيادة الروحية:

القيادة الروحية مصطلح مركب من كلمتين هما: القيادة والروحية، والقيادة هي الأساليب التي يمارسها القائد، ويعبر عنها في تعامله مع العاملين في المنظمة والطرق التي يستخدمها في التأثير عليهم لتحقيق الأهداف، أما الروحية فهي مفهوم يرتبط بالحالة الإنسانية، فالإنسان مكون من

جسد وعقل وعواطف ومشاعر وروح، والكثير من الأشياء غير المرتبطة بالجوانب المنطقية أو العقلية مثل: المشاعر والعواطف، وهي أمور تصنف تحت فئة الروحية أو الجوانب النفسية للإنسان، وقد أصبحت الروحية مثار اهتمام الدّراسات الإدارية، ولاسيما دراسات السلوك التنظيمي، بسبب فوائدها الاستراتيجية التي توفرها للمنظمات المعاصرة، والتي تشجع مشاعر الحب، والإيثار، والمودة، والاهتمام والإنسانية، بهدف تحقيق الرضا الداخلي وتحقيق الذات (يوسفي وبن محمد، ٢٠٢٠)،

والروحية أو الروحانية في العمل تختلف عن الروحانية في مكان العمل، فالروحانية في العمل تشير إلى الجانب التنظيمي للروحانية، ولذلك عادة تكون الروحانية في العمل على المستوى الفردي، بينما الروحانية في مكان العمل تكون على المستوى التنظيمي (Shafighi; Ajili & Ajili, 2013)، كما تؤكد الدّراسات أن تحديد مفهوم دقيق للقيادة الروحية أمراً في غاية الصعوبة؛ إذ ما زال موضوع حديث يتقبل النقد والتحليل من جهة، ويرتبط بمفهوم الروحية في مجال الأعمال، والتي تُعد أحد المفاهيم المعقدة والصعبة الفهم؛ لأنها تعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين من جهة أخرى (يوسفي وبن محمد، ٢٠٢٠).

فقد عُرّفت القيادة الروحية بأنَّها: مجموعة القيم والمواقف والسلوكيات اللازمة لتحفيز الفرد لنفسه وللآخرين، لتكوين شعور بالبقاء الروحي من خلال الدعوة والعضوية ووضع رؤية تُشعر أعضاء المنظمة بأن لحياتهم معنى، ونشر ثقافة اجتماعية تنظيمية قائمة على الايثار؛ بحيث يشعر القادة والأتباع برعاية واهتمام وتقدير لكل من الذات والآخرين، وبالتالي زيادة الشعور بالعضوية والتفاهم والتقدير (Fry, 2003)، وعُرّفت أيضاً بأنَّها: "مجموعة من القيم والسلوكيات الأخلاقية الشخصية التي يمكن من خلالها تحفيز الآخرين جوهرياً من خلال بناء تطلع واضح ومشجع للمستقبل مدعوم بأمل وعقيدة للوصول إلى ذلك المستقبل مع إشاعة روح المحبة والتسامح وتغليب مصلحة الآخرين على المصلحة الشخصية لتوليد إحساس العضوية وإضفاء دلالة ومغزى أعمق على العمل اليومي للعاملين" (الغزالي والخزاعي، ٢٠١٦، ٨٠).

ومن التعريفات الأخرى للقيادة الروحية أنَّها: "مجموعة من القيم والسلوكيات الأخلاقية والشخصية لها القدرة على تحويل مكان العمل إلى مكان للراحة، بحيث يحفز القائد نفسه ومرؤوسيه محفزون تحفيزاً ذاتياً، والغرض منها تكوين الرؤية وتحقيق الانسجام بين القيم داخل المنظمة، بشكل يلبي احتياجات الموظفين، ويحقق مستويات أعلى من الالتزام التنظيمي" (رحمان، ٢٠٢٠، ٩٣٢)، وبالتالي فالقيادة الروحية تدعو إلى تبنى السلوكيات الفضلى والممارسات الأخلاقية والاهتمام بالمثل والقيم الروحانية والفضائل المنظمة للسلوك الإنساني، للتأثير في الأتباع وتوجيه سلوكهم التوجيه الذي يحقق الأهداف.

وهذا ما يؤكده بعضهم بأن القيادة الروحية تعني: "تجسيد للقيم الروحية التي يتحلى بها القائد في تعامله الأخلاقي مع الأفراد العاملين، كالإيمان وحب الإيثار وتكوين الرؤية المستقبليّة للمنظمة، كما تُعد دافع جوهري لتحقيق مواءمة بين الرؤية الفردية والتنظيمية لتنعكس إيجاباً نحو السلوك الإيجابي" (جبار ومحمد، ٢٠٢٢، ١٨٦)، ويؤكده آخرون بأن القيادة الروحية هي: "أحد أنماط القيادة المعاصرة التي تتعامل مع الجانب الروحي للإنسان من خلال تجسيد القيم الروحية كالصدق والمحبة والتواضع والنزاهة والشجاعة التي تنعكس إيجابيًّا على صحة الفرد وسلوكه وانتاجيته، فضلاً عن الشعور بالخير والاحترام والتقدير" (محمد وكريم وأحمد، ٢٠٢٢، ١١٩)، ويستنتج أن القيادة الروحية نمط أو سلوك قيادي يقوم على مبادئ وقيم أخلاقية ومثل روحية.

وتشير الدّراسات إلى أن القيادة الروحية تستند على نظرية المسار والهدف، ونظرية المسار والهدف تتكون من نموذجين: نموذج الدافع الداخلي ونموذج التحفيز الخارجي، ونموذج الدافع الداخلي يوفر الأساس للقيادة الروحية من الناحية النظرية، ووفقاً لنظرية المسار والهدف، يمكن للقائد زيادة تحفيز العامل من خلال توفير مسارات واضحة نحو الإنجاز والمكافآت المتاحة، وفي نظرية المسار والهدف، تتمثل مسؤولية القائد في إلهام العاملين من خلال التوجيه والتدريب من أجل تحقيق الأهداف، يضاف إلى ذلك أن نظرية المسار والهدف تستند إلى نظرية التوقع، ونظرية التوقع تنص على أن جهود العمل تكون موجهة نحو السلوك الذي يعتقد الفرد أنه سيؤدي إلى النتائج المتوقعة، ومن خلال الخبرة، يطور القادة توقعات حول ما إذا كان يمكن للعاملين تحقيق

مستويات مختلفة من الأداء الوظيفي أم لا؟ وفي ضوء ذلك يطور القادة توقعات حول ما إذا كان الأداء سيؤدي إلى النتائج المرجوة، ومن ثم يوجه القادة جهودهم نحو النتائج التي تساعد في تلبية الاحتياجات التنظيمية (Bodla; Ali & Danish, 2013).

وبالتالي فالقيادة الروحية تتعامل مع الجوانب الروحية للأفراد في العمل، وبالتالي فإن توافر الطاقة الروحية عند القائد يمثل أحد جوانب السلوك التحفيزي لمرؤوسيه، وكذلك جانباً أساسياً لفاعلية قيادته لهؤلاء المرؤوسين، ولذلك تعد القيادة الروحية من الضروريات الأساسية في إدارة منظمات اليوم، حيث تنعكس آثارها الإيجابية على العملية التنظيمية برمتها، بشكل يُسهم في تحقيق الأداء الأفضل، وزيادة كفاءة وفاعلية المنظمات (يوسفي وبن محمد، ٢٠٢٠)، والقيادة الروحية ضرورية للتحول إلى منظمات تعلم، كما أنها ضرورية لاستمرار نجاح المنظمات (Fry, 2003)، يضاف إلى ذلك أن "للقيادة الروحية تأثير إيجابي كبير في صحة الإنسان ورفاهه النفسي" (جبار ومحمد، ٢٠٢٢، ١٨٧)، كما تساعد القيادة الروحية في زيادة تمكين العاملين وزيادة مشاركتهم (Shafighi; Ajili & Ajili, 2013).

إلى جانب ذلك فإن القيادة الروحية تستفيد من الاحتياجات الأساسية لكل من القائد والتابع للبقاء الروحي حتى يصبحوا أكثر التزامًا وإنتاجية من الناحية التنظيمية (Fry, 2003)، والقيادة الروحية هي القيادة التي تجعل القيم الروحية بمثابة المعتقدات الأساسية والقيم الأساسية والفلسفية في سلوكيات القيادة(Zen et al., 2019).

ولذلك "تُعد القيادة الروحية ركيزة أساسية في نجاح وتفوق المنظمات المعاصرة من خلال إلهام وتحريك مواردها البشرية العاملة فيها نحو دلالات التسامي، كما أنها تُعد من الضروريات الأساسية في إدارة منظمات اليوم، حيث تنعكس آثارها الإيجابية على العملية التنظيمية برمتها، بشكل يُسهم في تحقيق الأداء الأفضل، وزيادة كفاءة وفاعلية المنظمات" (يوسفي وبن محمد، ٢٠٢٠، ١٥٩)، والمدرسة من أهم المنظمات التعليميّة، ومدير المدرسة هو المسئول الأول عن قيادة مدرسته وإدارتها، وفي ظل التحديّات العصرية فقد بات لزاماً على قادة المدارس التحلي

بالدبلوماسية الروحية من خلال الاهتمام بالقيم والمعايير الروحية والالتزام بالسلوكيات القيادية الروحية، لمواجهة تلك التحديّات وإحداث أثر إيجابي في الأداء التنظيمي للمدرسة بشكل عام.

فالقادة الروحيون يدركون الاحتياجات الفعلية للمعلّمين، ويقودونهم إلى تحسين أدائهم وزيادة مشاركتهم من خلال تمكينهم من أن يصبحوا أكثر وعياً بخصائص وظيفتهم وأهدافها، كما أنهم يلهمون المعلمين ويثقون بهم ويساعدونهم في إعادة تشكيل أهدافهم الأكاديمية، علاوة على ذلك، يشجعونهم على استثمار مهاراتهم العملية بشكل صحيح لتحقيق النتائج المرجوة ويعملون بحذر لتعزيز قيمتهم بشكل إيجابي في مجتمعاتهم؛ وبالتالي، فهم قادة رئيسيون يسعون بشغف للحفاظ على احترام الناس بغض النظر عن هويتهم، كما أنها تنشر روح الأمل والإنصاف والعدالة الاجتماعية بين المعلّمين (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022)، "والقائد الروحي منفتح على الخبرات ووجهات النظر الجديدة، وذو خيال قادر على الارتقاء فوق المنظور اليومي، ويمكنه تخيل ما يبدو مستحيلاً، وقادر على التصرف من هذا المنظور المثالي" (الثوابية، ٢٠٢٢، ١٦-١٧).

وبالتالي يمكن القول بأن القيادة الروحية متعددة المزايا والخصائص والسمات، التي تشكل ملامح عامة لمدخل قيادي جديد، يشير في مجمله إلى وضع الملاذ الروحي والصحوة الإيمانية في قلب المكونات التي يتضمنها أي نشاط قيادي، وقد أشارت العديد من الدّراسات مثل: دراسة: (الثوابية، ٢٠٢٢؛ جبار ومحمد، ٢٠٢٢؛ المعاضيدي والعاني ومسعودي (٢٠٢٠)؛ الغزالي والخزاعي، ٢٠١٦) إلى أن هناك خمس أبعاد للقيادة الروحية، وهي:

١. الرؤية (Vision):

الرؤية هي عبارة عن أمر متعلق بمستقبل جذاب للمنظمة، على القائد أن يضعها ويفحصها ويكون وسيطاً بين الحاضر والمستقبل (جبار ومحمد، ٢٠٢٢)، فالرؤية تصف المسار الذي يريد القادة التنظيميون اتباعه لتحقيق أهدافهم، علاوة على ذلك، فإن الرؤية المقنعة تقوي الأتباع، وتعطي معنى للعمل، وتحدد الالتزامات، وتضع معيار للتميز، لذلك يجب على القادة تطوير رؤى مستقبلية لتوحيد الجهود وتعزيز الأمل والإيمان لدى الأتباع، وتحديد وجهة المنظمة (Bodla; Ali &

Danish, 2013)، يضاف إلى ذلك أن الرؤية توضيح الاتجاه العام للتغيير، وتبسط القرارات، وتساعد في تنسيق الإجراءات بسرعة وكفاء (Fry, 2003).

لذلك تؤكد الدّراسات على أهميّة وجود رؤية مقنعة واضحة للمكانة التي تريد المنظمة الوصول إليها في المستقبل القريب أو البعيد (Fry, 2003) فالأفراد بحاجة إلى رؤية تستثير إمكاناتهم وتلهمهم نحو المستقبل، حيث تعدّ الرؤية دافع داخلي للإنسان (يوسفي وبن محمد، ٢٠٢٠)، ولضمان نجاح الرؤية، يجب أن تكون عملية، وجذابة، ويمكن تصديقها (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022)، ولذلك فإن القادة الروحانيين يعملون على تحفيز مرؤوسيهم من خلال رؤية واضحة للمنظمة (غنيم، ٢٠٢٠)، فالقيادة الروحية تساعد العاملين على التطلع إلى المستقبل من خلال زيادة إيمانهم برؤية المنظمة (Bodla; Ali & Danish, 2013)، وفي ظل التحديّات العصرية فإن المنظمات باتت بحاجة إلى رؤى مستقبليّة واضحة وموضوعية ومقنعة لكيفية تحقيق أهدافها الاستراتيجية، كما باتت بحاجة إلى تحديد معايير أداء واضحة لتحقيق تلك الرؤى.

٢. الأمل "الإيمان" (Hope/Faith):

"الأمل هو الرغبة المصحوبة بتوقع تحقيق الإنجاز، أما الإيمان فهو أبعد من الأمل أو توقع شيء مرغوب، فالإيمان هو أكثر من مجرد تمني لشيء ما، حيث يعتمد على القيم والاتجاهات والسلوكيات التي تحقق التأكد والثقة المطلقة بأن ما هو مرغوب ومتوقع سوف يتحقق، وبصفة عامة نجد أن الأمل والإيمان مصدر الاعتقاد والاقتناع بأن رؤية ورسالة المنظمة سوف تتحقق" (غنيم، ٢٠٢٠، ٢٢٩)، يضاف إلى ذلك أن الأمل والإيمان عوامل تحافظ على التطلعات المستقبليّة وتوفر الدافع والرغبة والتوقعات الإيجابية التي تساعد في بذل الجهد لتحقيق الأهداف (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022).

والأمل والإيمان يولدان الإحساس والحماس لتحقيق رؤية المنظمة بجد وتفاني، ولذلك فالقادة الذين يتمتعون بالأمل والإيمان يضعون خطاً فاصلاً بين كفاحهم ووجهتهم من خلال مواجهة التحديّات وإجراء الاختبارات، والتغلب على المشكلات من أجل تحقيق أهدافهم، والأمل هو الرغبة في تحقيق أي توقعات للموظف في مكان العمل، والأمل يضيف اليقين إلى

الرجاء ويرسخ الإيمان بالشيء (Bodla; Ali & Danish, 2013)، فالإيمان هو أكثر من مجرد أمل أو توقع لشيء مرغوب فيه، إنه الاقتناع بأن الشيء الذي لم يتم إثباته بالأدلة المادية صحيح، بينما الأمل هو رغبة مع توقع التحقق، والإيمان يضيف اليقين إلى الأمل، إنه إيمان راسخ بشيء لا دليل عليه، والإيمان هو أكثر من مجرد الرغبة في شيء ما، إنه يقوم على القيم والمواقف والسلوكيات التي تظهر اليقين المطلق والثقة في أن ما هو مرغوب ومتوقع سوف يتحقق (Fry, 2003)، وبالتالي فالأمل يعني التفاؤل بإمكانية تحقيق الأهداف، أما الإيمان فيعني الثقة بإمكانية تحقيق تلك الأهداف.

٣. **الإيثار (Altruism):**

تؤكد الدّراسات الطبية ودراسات علم النفس الإيجابي أن الإيثار يساعد في التغلب على أربعة مشاعر سلبية، وهي: الخوف (القلق والتردد والذعر) والغضب (العداء والاستياء والحسد والكراهية والغيرة) والشعور بالفشل (الإحباط والاكتئاب)، والكبرياء (الأنانية والغرور) (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022).

والإيثار وفقاً لنظرية القيادة الروحية يتمثل في الشعور بالكمال والانسجام والرفاهية، وينتج من خلال الرعاية والاهتمام والتقدير لكل من الذات والآخرين، والقيادة الروحية تدعو إلى حب الايثار وتعرفه بأنه: شعور بالكمال والانسجام والرفاهية ينبع من الاهتمام والرعاية والتقدير للذات والآخرين، ويتضمن حب الايثار مجموعة من القيم، وتشمل: قيمة الصبر، وقيمة اللين أو اللطف، وقيمة عدم الحسد، وقيمة التسامح، وقيمة التواضع، وقيمة نكران الذات، وقيمة ضبط النفس، وقيمة الثقة، وقيمة الولاء، وقيمة الصدق (Fry, 2003).

وحب الإيثار يعني "حب الجميع كما هم، كما أنه الشعور بالرفاهية الناتجة من الرعاية والاحترام والتقدير لكل من الذات والآخرين" (جبار ومحمد، ٢٠٢٢، ١٨٤)، وينطوي حب الإيثار على قيم الصبر، والعطف، والتسامح، والتواضع، والإيثار، والثقة، والولاء، والصدق، هذا بالإضافة إلى أن حب الإيثار لدى القيادة الروحية يساعد في التخلص من المشاعر الهدامة

كالخوف، والغضب، والشعور بالفشل وغيرها (غنيم، ٢٠٢٠)، ولذلك فالقيادة الروحية تركز على دمج قيم الحب الإيثاري في ثقافة المنظمة (Bodla; Ali & Danish, 2013).

٤. المعنى (Meaning/ Calling):

"يشير مفهوم المعنى إلى ما إذا كان أعضاء المنظمة يعتقدون أن الوظائف التي يقومون بها ذات أهميّة، ومن خلال الانخراط في العمل يستمد الأفراد المعنى والغرض من الحياة، هذا بالإضافة إلى أن الأفراد الذين لديهم دافع للتعلم فإنهم يجدون معنى من العمل، وكذلك أيضاً الأفراد الذين يرغبون في أن يكونوا أعضاء في مجموعة العمل فإنهم يشعرون أن لهم قيمة ومساهمة في الأداء، ولذلك يتضح أن المعنى والشعور بالأهميّة مرتبطان بالروحانية في مكان العمل" (غنيم، ٢٠٢٠، ٢٢٩).

والمعنى يعني اعتقاد أعضاء المنظمة بأن الوظائف التي يؤدونها مهمة وذات معنى أو مغزى بالنسبة لهم، وتحدث فرقاً في حياة الآخرين(Aydin &Ceylan, 2009)، كما يقصد بالمعنى مجموعة الأنشطة التي تُقدم خدمة للمجتمع، وتكون بمثابة فرصة لتغيير العادات والتأثير ومساعدة الآخرين (جبار ومحمد، ٢٠٢٢)، وبالتالي فالمعنى يعني الشعور بالأهميّة، أو شعور الفرد بأن عمله ذو قيمة أو مكانة عالية في المجتمع، وبالتالي فإن الأمر يتطلب من القادة تعزيز هذا الشعور لدى أتباعهم، وتشجعهم على التفاني وبذل مزيد من الجهد في سبيل تحقيق الأهداف.

٥. العضوية (Membership):

"يميل معظم الأفراد إلى العمل في مجموعة أو فريق، كما أنهم يفضلون العمل في بيئة يقدر فيها القادة مدى مساهمتهم في تحقيق أهدافها، ولذلك يجب على القادة أن يكونوا قادرين على خلق الثقافة التي تنطوي على أن القادة والمرؤوسين مهتمون ومسؤولون عن أنفسهم وعن الآخرين، ويجب أن تؤدي هذه الثقافة إلى خلق الإحساس بالعضوية، ولذلك يجب على القيادة الروحية أن تهتم بالعاملين بالشكل الذي يؤدي إلى خلق جو من الود والثقافة بين كافة العاملين في المنظمة" (غنيم، ٢٠٢٠، ٢٢٩)، فالعضوية تعني أن المنظمة تقدر أفرادها، الأمر الذي يزيد اخلاص وولاء

هؤلاء الأفراد لمنظماتهم(Aydin & Ceylan, 2009)، يضاف إلى ذلك أن العضوية هي شعور بالوفاء نابع من داخل أعضاء المنظمة تجاه رؤية ورسالة وأهداف المنظمة، لذا يجب على قادة المنظمة تعزيز هذا الشعور من خلال الاهتمام بأعضائها وإعطائهم القيمة وتعزيز العلاقة معهم لاكتساب ولائهم وانتمائهم (محمد وكريم وأحمد، ٢٠٢٢)، وبالتالي فالعضوية تعني الترابط والانتماء.

والعضوية هي مسألة علاقات متبادلة وتفاعل اجتماعي، يقدر الأفراد انتماءاتهم كونهم مترابطين ويشعرون بأنهم جزء من مجتمع أكبر (جبار ومحمد، ٢٠٢٢)، والقيادة الروحية ترتبط بالعضوية ارتباطًا مباشرًا (Bodla; Ali & Danish, 2013)، والقادة الروحيين يهيئون المناخ التنظيمي المناسب لزيادة الترابط بينهم وبين أتباعهم(Aydin & Ceylan, 2009).

وعليه يمكن أن نعدّ أبعاد القيادة الروحية بمثابة خصائص للشخصية الروحية، وكون المنظمات العصرية باتت تعمل في بيئات معقدة سريعة التّغيُّر، فقد أصبحت قيادة تلك المنظمات في أمس الحاجة إلى تبصر مختلف مجالات عملهم بطرق جديدة ومعمقة وضمن أبعاد ورؤى تتجاوز حدود ما ألفوه؛ من خلال فهم سلوك أتباعهم، وزيادة اهتمامهم بالمعايير الروحية في البيئات التنظيمية.

ثانياً: الاستغراق الوظيفي:

مصطلح "استغراق الموظف" تم صياغته من قبل وليام خان William Kahn في عام (١٩٩٠)، إلا أن أصله يعود إلى بداية عام (١٩٢٠) في الدّراسات التي أجريت على معنويات أو استعدادات مجموعة من الأفراد لتحقيق الأهداف التنظيمية (العبادي والجاف، ٢٠١٢)، في حين يرى بعضهم أن بزوغ مفهوم الاستغراق الوظيفي بالمعنى وليس باللفظ، كان في الربع الثاني من القرن العشرين الميلادي من خلال دراسات العلماء والباحثين عن بيئة العمل وظروف العاملين في المجال الصناعي، كضرورة لتحسين مناخ العمل وتلبية احتياجات العاملين والاهتمام بمشكلاتهم وتحفيزهم ورفع معنوياتهم ودافعيتهم نحو العمل (معوض،٢٠١٧).

"والاستغراق الوظيفي يعبر عن حالة ارتباط بين الفرد ووظيفته، تظهر في صورة اندماج جسدي وذهني وعاطفي، وتتميز بالإخلاص والنشاط والحيوية" (القرني، ٢٠١٧، ٢٤١)،

وبالتالي فالاستغراق الوظيفي يتمثل بالاتجاه الإيجابي للفرد تجاه عمله، بحيث يشعر الفرد بالاندماج العاطفي والجسدي والذهني، مما يؤدي إلى الرضا عن العمل ويساهم بفاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة لمنظمته (أبو غالي، ٢٠٢١). ويستنتج أن الاستغراق الوظيفي يعني الاهتمام والانشغال بالعمل والاندماج في تأدية المهام الوظيفية.

والاستغراق الوظيفي للفرد في وظيفة معينة يختلف عن استغراقه في العمل بشكل عام، فالاستغراق في العمل يشبه أخلاق العمل، فهو يشير عموماً إلى القيمة الجوهرية للعمل في حياة الفرد، وقد لا يمثل العمل قيمة في حياة الفرد ومع ذلك قد يستغرق في وظيفته، أي يندمج في مهام وظيفته (يوسف، ٢٠١١)، وهذا يعني أن الاستغراق الوظيفي يختلف عن الاستغراق في العمل الذي يعني درجة أهميّة العمل بالنسبة للفرد، وبالتالي فالاستغراق الوظيفي والاستغراق في العمل ليسا مصطلحين مترادفين.

"وبعد أن تبلور مفهوم الاستغراق الوظيفي ونمت ملامحه مع بداية الألفية الثالثة، بدأ يتوجه بعض الباحثين والمتخصصين نحو توظيف مفهوم الاستغراق الوظيفي وتطبيقاته في المجال التربوي والتعليمي، خاصة لما ينطوي عليه المفهوم من اندماج العاملين وانغماسهم في العمل وبذل المزيد من الجهد والعطاء وشعورهم بالانتماء والرضا الوظيفي" (معوض،٢٠١٧، ١٩٩).

ويُعرّف الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين بأنَّه: "الاتجاه الإيجابي الذي يصل إليه المعلّم تجاه مهنة التدريس؛ بحيث يشعر خلالها بالاندماج العاطفي والذهني والجسدي في عمله، ويتولد لديه الحماس، ويقوم بمهامه بكل إخلاص وتفانٍ، ويظهر ذلك من خلال الانغماس في تفاصيل العمل" (الزبيدي، ٢٠١٧، ١٦٩)، ويُعرّف أيضاً بأنَّه: "حالة نفسية إيجابية بين المعلّم ووظيفته، تتكون لدى المعلّم أثناء أداءه عمله أو ما يوكل إليه من مهام داخل مدرسته قوامها الانهماك والنشاط والإخلاص" (القرني، ٢٠١٧، ٢٤١)، ويستنتج أن هناك عدة شواهد أو متغيّرات سلوكية يمكن من خلالها الحكم على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين.

"وتبرز أهميّة الاستغراق الوظيفي في الحياة العملية سواء على مستوى الفرد أو المنظمة، وبخاصة في المؤسسات التعليميّة لما له من دور فعال في تحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، وتقليل

الغياب، وبث روح الحماسة في المعلّمين، ولما له من قدرة كبيرة على إبراز الامكانات الفردية واستخدامها فيما يعود على المؤسسة التعليميّة بالفائدة المرجوة وتحقيقاً للأهداف المنشودة، حيث أظهرت الدّراسات دوره البارز في تحسين نوعية حياة العاملين ورغبتهم في العمل لكونه يساعد في فهم سلوكيات العمل لدى أفراد المنظمة" (العبد اللطيف والقرني، ٢٠١٨، ٣٤٦).

يضاف إلى ذلك أن "أهميّة الاستغراق تكمن في أنه يدخل في صميم العلاقة الوظيفية، لأنه يتناول ما يفعله الأفراد وكيف يتصرفون في أدوارهم ما الذي يجعلهم ينتهجون سلوكاً بطرق أخرى من أجل تحقيق أهداف المنظمة وأهدافهم الشخصية على حدّ سواء" (العبادي والجاف، ٢٠١٢، ٨٠)، "والاستغراق الوظيفي يمثل العلاقة الارتباطية الإيجابية بين الفرد والعمل، ومدى انغماس الفرد في عمله" (الدويش والأحمري، ٢٠٢٠: ٦٣١)، "فالاستغراق الوظيفي يعبر عن مدى اندماج الموظف في وظيفته إلى حد الانغماس، مما يخلق بينهما ارتباطاً إيجابيًّا، يؤدي إلى تحقيق ذاته، والتزامه نحو العمل، ويساهم بفاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة لمنظمته" (أبو غالي، ٢٠٢١، ٤٧).

"والاستغراق الوظيفي ينطوي على عوائد إيجابية في بيئة العمل، وله تأثيره الواضح على السلوك والالتزام المهني الذي يقود بدوره لخلق بيئة تنموية إيجابية منسجمة وناجحة مهنياً تعمل على تحسين أداء الموظف، وتزيد إنتاجيته، ودافعيته نحو العمل، ومن هنا التفتت المنظمات عموماً والمؤسسات التعليميّة خصوصاً لأهميّة هذا السلوك الإيجابي، ومحاولة ترسيخ هذا المفهوم باستخدام وسائل وآليات مختلفة، من شأنها العمل على دعم وتعزيز مفهوم الاستغراق الوظيفي، وترسيخه لدى العاملين، بما يسهم في رفع مستوى الكفاءة والفاعلية، وتحقيق مخرجات ذات جودة عالية" (العبد اللطيف والقرني، ٢٠١٨، ٣٤٠).

وقد أشارت العديد من الدّراسات مثل دراسة: (أبو الهوى، ٢٠٢٢؛ الشمالي، ٢٠٢١؛ الدويش والأحمري، ٢٠٢٠؛ العبد اللطيف والقرني، ٢٠١٨؛ الزبيدي، ٢٠١٧؛ القرني، ٢٠١٧؛ Schaufeli & Salanova, 2007)، إلى أن هناك ثلاثة أبعاد للاستغراق الوظيفي، وهي:

١. **الحماس "النشاط" (Vigor):**

"ويشير هذا البعد إلى ارتفاع مستويات الحماسة، كذلك المرونة النفسية التي يتمتع بها الفرد أثناء العمل، كما يشير إلى الرغبة في استثمار الجهود المختلفة التي يتمتع بها في بيئة العمل، مع إمكانية مواجهة الصعوبات أثناء العمل" (الدويش والأحمري، ٢٠٢٠، ٦٣١).

ويُعرّف الحماس بأنَّه: "مقدار الطاقة والحيوية التي تتولد لدى المعلّم أثناء تأديته لمهامه وواجباته التعليميّة والتربوية، والإحساس بالنشاط أثناء تأديته لتلك المهام الوظيفية" (الزبيدي، ٢٠١٧، ١٧٠)، ويُعرّف أيضاً بأنَّه: "المستويات العالية من الطاقة والنشاط والمرونة الفكرية" (الحسني، ٢٠١٣، ١٣٠)، "ويمكن ملاحظة هذا السلوك لدى المعلّمين من خلال العديد من المؤشرات كالإصرار، والعزيمة، والكفاح، وتحدي الصعاب والمعوقات، كما أن الحماس يظهر أيضاً من خلال شعور المعلّم برغبة قوية للعمل ناتجة عن اتجاهات إيجابية، ودوافع داخلية تتمثل في زيادة الطاقة، والنشاط والحيوية أثناء عمله، كما أن لديه استعداد لمواصلة العمل لفترات أطول، بالإضافة إلى أنه يتمتع بالمرونة الذهنية والتفكير بعقلانية ومنطقية، والاستجابة للمتغيّرات وفق ما تقتضية المصلحة العامة" (الزبيدي، ٢٠١٧، ١٧٥-١٧٦).

يضاف إلى ذلك أنه يمكن التعبير عن المعلمّ الذي يمتلك الحماس بأن لديه شعور بالطاقة والحيوية، وأنه قوي ونشيط في أدائه لعمله في المدرسة، وليس لديه مشكلة في الذهاب إلى العمل في الصباح، كما أن لديه الاستعداد للعمل في المدرسة لوقت طويل، ويتميز بالمثابرة والجد أثناء تأديته للمهام الموكلة إليه (القرني، ٢٠١٧)، وهناك عدة معايير ومؤشرات يمكن الاستناد إليها في قياس مستوى الحماس أو النشاط لدى المعلّم، ومنها: رغبة المعلّم في الذهاب إلى المدرسة، والحيوية والنشاط أثناء تأديته لمهامه الوظيفية، ورغبته في الإنجاز وبذل الجهد لتحقيق أهداف المدرسة، وإنجازه للمهام والأنشطة في أوقاتها المحددة، وحماسه للعمل في الأوقات والظروف جميعها.

٢. الإخلاص "التفاني" (Dedication):

ويشير هذا البعد إلى الشعور بأهميّة الدور الذي يقوم به المعلّم في مدرسته، والحماس أثناء القيام بالعمل، وأيضاً الشعور بالفخر والتحدي للدور الذي يقوم به (القرني، ٢٠١٧)، ويُعرّف الإخلاص في العمل بأنَّه: "الاندماج العالي والتوجه الشعوري أثناء العمل" (الحسني، ٢٠١٣،

١٣٠)، ويُعرّف أيضاً بأنَّه: "التفاني في العمل، والشعور بالفخر، والإلهام" (Schaufeli & Salanova, 2007, 141).

والتفاني يعني الارتباط الوظيفي والسلوكي للعامل بأهداف المنظمة وقيمها، ويمكن اعتبار التفاني الوظيفي بمثابة الأساس الملهم للأداء الوظيفي، ويعني زيادة فعالية السلوك الوظيفي (المصري أ، ٢٠٢٠)، ويستنتج أن الإخلاص أو التفاني في العمل يعني استشعار رؤية الله في العمل، والاندماج في العمل، والاتجاه الإيجابي نحوه، وبذل أقصى جهد لإنجازه.

"ويمكن ملاحظة هذا السلوك لدى المعلّمين من خلال العديد من المؤشرات الدالة، والتي تظهر من خلال السعادة التي يشعر بها المعلّمون أثناء تأديتهم لمهامهم والتي تشجعهم على التفاني في مهامهم الوظيفية، والاسترسال في تفاصيلها، وكذلك تعدد الابتكارات والإبداعات والاندماج الشعوري في الممارسات المهنية دون النظر للوقت المستقطع في تلك المهام" (الزبيدي، ٢٠١٧، ١٧٦)، ويمكن القول إن إخلاص وتفاني المعلّم في عمله، يمكن أن يقاس من خلال مؤشرات سلوكية منها: الجدية في الأداء، ودرجة الوفاء بالواجبات والالتزامات، ومستوى الجهد المبذول في أداء المهام الوظيفية، ودرجة اتباع الطرق الأكثر فعالية في أداء المهام والأنشطة، والقدرة على استثمار الوقت لصالح المدرسة، ومستوى المشاركة بفعالية في الأنشطة المدرسية، ودرجة المساهمة في حل المشكلات التي تواجه المدرسة، واعتزاز المعلّم بوظيفته وفخره بالانتساب لها.

٣. الانهماك "الانغماس" (Absorption):

"ويشير هذا البعد إلى شعور الفرد بالسعادة أثناء العمل، كما يشعر بأن الوقت يمر بسرعة أثناء العمل، وقد يجد الفرد صعوبة شديدة في الفصل ما بين الذات وبين العمل، ويتعلق هذا البعد بالكفاءة الفردية من خلال وجود الثقة والاستيعاب والتكيف في العمل" (الدويش والأحمري، ٢٠٢٠، ٦٣٢)، كما "يشير هذا البعد إلى الارتباط النفسي بين المعلّم ووظيفته، بحيث تعد هذه الوظيفة ذات بعد محوري في حياته وفي تقديره لذاته" (القرني، ٢٠١٧، ٢٥١).

وتؤكد الدّراسات "أن الأفراد الذين ينغمسون في العمل هم أفراد إيجابيون، ومهتمون ومتحمسون في وظائفهم وعلى استعداد دائم للعمل بجهد إضافي لتنفيذ الأعمال على أفضل وجه وبكامل قدراتهم" (العبادي والجاف، ٢٠١٢، ٧٩).

ويُعرّف الانغماس بأنَّه: "قدرة المعلّمين على الاندماج في الأعمال والممارسات التدريسية، وما تمثله من مشاعر السعادة وقوة الارتباط" (الزبيدي، ٢٠١٧، ١٧١)، ويُعرّف أيضاً بأنَّه: "التركيز الكامل في العمل والسعادة عند القيام به" (الحسني، ٢٠١٣: ١٣٠)، "ويمكن ملاحظة هذا السلوك لدى المعلّمين من خلال العديد من المؤشرات الدالة، والتي تظهر من خلال شعور المعلّمين بالسعادة الداخلية أثناء تأدية مهامهم الوظيفية واتجاهاتهم الايجابية تجاه مهنة التدريس، وفي ظل تلك الدوافع والاندماج والسعادة فإن المعلّمين قد ينسون كافة المثيرات الخارجية ويركزون على إنجاز المهام الموكلة إليهم بكل كفاءة وسعادة" (الزبيدي، ٢٠١٧، ١٧٦-١٧٧).

ويمكن القول إن هناك عدة شواهد وسلوكيات أخرى دالة على الانغماس الوظيفي لدى المعلّم، ومنها: الإيجابية، وتأدية العمل بدقة واتقان، وبذل قصارى جهد للوفاء بمتطلبات الوظيفة، وتركيز الاهتمام حول العمل، والقدرة على التنفيذ المتزامن للمهام والأنشطة.

الدّراسات السابقة:

اهتم العديد من الباحثين بمدخلي القيادة الروحية والاستغراق الوظيفي، ورافق ذلك الاهتمام جهد بحثي موازٍ، وتعرض الدراسة فيما يلي بعضاً من الدِّراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وسوف يتم عرض هذه الدِّراسات وفق محورين، ووفق ترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

– المحور الأول: دِّراسات مرتبطة بالقيادة الروحية:

دراسة إسماعيل (٢٠١٧): هدفت التعرف إلى درجة تطبيق القيادة الروحية ودرجة ممارسة العاملين لسلوكيات التنمر الوظيفي بجامعة مدينة السادات المصرية من وجهة نظر العاملين، وتحديد نوع وقوة العلاقة بين القيادة الروحية وسلوكيات التنمر الوظيفي للعاملين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ السببي، وتكونت العينة من (٢٩) فرداً، طُبِّقت عليهم استبانة، وقد

توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادة الروحية في الجامعة منخفضة، وقد حصل مجال (الإيثار) على الترتيب الأول، يليه مجال (المعنى/ الأهميّة)، ثم مجال (الرؤية)، ثم مجال (الأمل/ الإيمان)، ثم مجال (العضوية) وفقاً لمتغيّر النوع، وحصل مجال (الأمل/ الإيمان) على الترتيب الأول، يليه مجال (الرؤية)، ثم مجال (العضوية)، ثم مجال (المعنى/ الأهميّة)، ثم مجال (الإيثار) وفقاً لمتغيّر العمر، وحصل مجال (العضوية) على الترتيب الأول، يليه مجال (المعنى/ الأهميّة)، ثم مجال (الإيثار)، ثم مجال (الرؤية)، ثم مجال (الأمل/ الإيمان) وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة العاملين لسلوكيات التنمر الوظيفي مرتفعة، ووُجد ارتباط سلبي قوي جداً وذو دلالة إحصائية بين القيادة الروحية وسلوكيات التنمر الوظيفي.

دراسة (Zen et al., 2019): هدفت التعرف إلى أثر القيادة الروحية في الالتزام التنظيمي للمحاضرين، وأثر القيادة الروحية في روحانية مكان العمل، وأثر القيادة الروحية في البقاء الروحي، وأثر روحانية مكان العمل في الالتزام التنظيمي للمحاضرين، وأثر البقاء الروحي في الالتزام التنظيمي للمحاضرين في الجامعات الخاصة الاندونيسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٤٢٥) محاضراً، طُبِّقت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن للقيادة الروحية أثر إيجابي في الالتزام التنظيمي وفي روحانية مكان العمل وفي البقاء الروحي، وأن لروحانية مكان العمل أثر إيجابي في الالتزام التنظيمي، وللبقاء الروحي أثر إيجابي في الالتزام التنظيمي، ووُجد أن روحانية مكان العمل والبقاء الروحي يتوسطان العلاقة بين القيادة الروحية والالتزام التنظيمي.

دراسة يوسفي (٢٠١٩): هدفت التعرف إلى دور القيادة الروحية في تعزيز الثقة التنظيمية في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي/ الارتباطي، وتكونت العينة من (٣٠) عضو هيئة تدريس، طُبِّقت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المستوى العام لتطبيق القيادة الروحية في الكلية متوسطاً، وقد حصل مجال (الأمل/ الإيمان) على الترتيب الأول، يليه مجال (الإيثار)، ثم مجال (الرؤية)، وأظهرت النتائج أن المستوى العام للثقة التنظيمية مرتفعاً، ووُجدت علاقة ارتباط وتأثير بين القيادة الروحية وتعزيز الثقة التنظيمية.

دراسة الشهومي (٢٠٢٠): هدفت التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلّمين الأوائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٠٥) فرداً، طُبِّقت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع ممارسة المديرين للقيادة الروحية كبيراً جداً، وقد حصل مجال (الإيمان) على الترتيب الأول، يليه مجال (الإيثار)، ثم مجال (العلاقات الإنسانية)، ثم مجال (الرؤية).

دراسة المعاضيدي والعانبي ومسعودي (٢٠٢٠): هدفت التعرف إلى درجة التزام التدريسين في المعهد التقني بالموصل بأخلاقيات المهنة، وطبيعة العلاقة والأثر بين القيادة الروحية وأخلاقيات المهنة، وذلك من وجهة نظر التدريسيين أنفسهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (٩٢) تدريسيًّا، طُبِّقت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر أبعاد القيادة الروحية متوسطة، وقد حصل مجال (المعنى) على الترتيب الأول، يليه مجال (الأمل/ الإيمان)، ثم مجال (العضوية)، ثم مجال (الإيثار)، ثم مجال (الرؤية)، وأظهرت النتائج أن درجة التزام التدريسيين بأخلاقيات المهنة كبيرة، ووُجدت علاقة ارتباطية بين القيادة الروحية وأخلاقيات المهنة، ووُجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للقيادة الروحية في أخلاقيات المهنة.

دراسة الثوابية (٢٠٢٢): هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس في المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور الأردنية من وجهة نظر معلّميها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ المسحي، وتكونت العينة من (٣١٠) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الروحية لدى المديرين كبيرة، وقد حصل مجال (الأمل/ الإيمان) على الترتيب الأول، يليه مجال (الرؤية)، ثم مجال (العضوية)، ثم مجال (المعنى)، ثم مجال (الإيثار).

دراسة (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022): هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس لواء الرمثا الأردنية للقيادة الروحية، وعلاقتها بمستوى الصحة النفسية للمعلّمين خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلّمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ الارتباطي،

وتكونت العينة من (٤١٠) معلّماً معلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الروحية مرتفعة، وقد حصل مجال (الأمل/ الإيمان) على الترتيب الأول، يليه مجال (الرؤية)، ثم مجال (الإيثار)، وأظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية لدى المعلّمين مرتفعاً، ووُجدت علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الروحية ومستوى الصحة النفسية للمعلّمين خلال الجائحة.

دراسة طه وعلم الدين (٢٠٢٢): هدفت التعرف إلى دور القيادة الروحية في تحقيق السعادة في العمل بالجامعات الحكومية المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئاتها التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٣٧٢) عضو هيئة تدريس، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الروحية في الجامعات متوسطة، وقد حصل مجال (الأمل/ الإيمان) على الترتيب الأول، يليه مجال (الإيثار)، ثم مجال (الرؤية)، ثم مجال (المعنى)، ثم مجال (العضوية)، وأظهرت النتائج أن مستوى السعادة في الجامعات متوسطاً، ووُجدت علاقة إيجابية بين القيادة الروحية والسعادة في العمل.

– المحور الثاني: دِّراسات مرتبطة بالاستغراق الوظيفي:

دراسة الزبيدي (٢٠١٧): هدفت التعرف إلى مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة السعودية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ المسحي، وتكونت العينة من (٦١٦) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين عالياً، وقد حصل مجال (الإخلاص/ التفاني) على الترتيب الأول، يليه مجال (الحماس/ النشاط)، ثم مجال (الانهماك/ الانغماس).

العبد اللطيف والقرني (٢٠١٨): هدفت التعرف إلى مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة السعودية وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي/ الارتباطي، وتكونت العينة من (٣٤٦) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى الدعم التنظيمي بالمدارس متوسطاً، ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين عالياً، وقد حصل مجال (الإخلاص/ التفاني) على

الترتيب الأول، يليه مجال (الانهماك/ الانغماس)، ثم مجال (الحماس/ النشاط)، ووُجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الدعم التنظيمي ومستوى الاستغراق الوظيفي.

دراسة الشمالي (٢٠٢١): هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للإدارة بالذكاء العاطفي وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لمعلّميهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (٣٢٤) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن درجة ممارسة المديرين للإدارة بالذكاء العاطفي مرتفعة، ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلميهم مرتفعاً، وقد حصل مجال (الإخلاص/ التفاني) على الترتيب الأول، يليه مجال (الحماس/ النشاط)، ثم مجال (الانهماك/ الانغماس)، ووُجدت علاقة ارتباطية موجبة متوسطة القوة بين ممارسة المديرين للإدارة بالذكاء العاطفي ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلميهم.

دراسة أبو الهوى (٢٠٢٢): هدفت التعرف إلى واقع الاستغراق الوظيفي في مدارس شرق القدس الإعدادية من وجهة نظر معلّميها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (٢١٧) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين مرتفعاً، وقد حصل مجال (الانهماك/ الانغماس) على الترتيب الأول، يليه مجال (الإخلاص/ التفاني)، ثم مجال (الحماس/ النشاط).

دراسة (Cai et al., 2022): هدفت التعرف إلى الدور الوسيط للكفاءة الذاتية للمعلّم في علاقة المجتمع المهني بالاستغراق الوظيفي لدى معلّمي المدارس الابتدائية والثانوية بمقاطعتي هيبي وشانشي الصينيتين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي والسببي، وتكونت العينة من (١١٢٣) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين مرتفعاً، وقد حصل مجال (المعايير المشتركة) على الترتيب الأول، يليه مجال (الحوار)، ثم مجال (التعاون)، ثم مجال (المسؤولية الاجتماعية)، وأظهرت النتائج أن للكفاءة الذاتية للمعلّمين دوراً وسيطاً في العلاقة بين المجتمع المهني والاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين.

دراسة (Hamza & Aziz, 2022): هدفت التعرف إلى مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمي التربية الرياضية في المدارس الثانوية بمدينة الموصل العراقية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ المسحي، وتكونت العينة من (١٠٠)، معلّماً ومعلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين مرتفعاً جداً، وقد حصل مجال (الاستغراق المعرفي) على الترتيب الأول، يليه مجال (الاستغراق الشعوري)، ثم مجال (الاستغراق الجسدي).

دراسة (Fute; Sun & Oubibi, 2022): هدفت الكشف عما إذا كان هناك علاقة بين الاستغراق الوظيفي والإجهاد العاطفي لدى معلّمي المدارس بمقاطعة تشجيانغ الصينية خلال جائحة كورونا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ الارتباطي، وتكونت العينة من (٣١٤٧) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين مرتفعاً، وقد حصل مجال (الإخلاص/ التفاني) على الترتيب الأول، يليه مجال (الحماس/ النشاط)، ثم مجال (الانهماك/ الانغماس)، ووُجدت علاقة ارتباطية سلبية بين الاستغراق الوظيفي والإجهاد العاطفي.

التعليق على الدّراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدّراسات السابقة، العربية والأجنبية، يمكن استنتاج ما يلي:

- هدفت بعض الدّراسات السابقة التأكيد على أهميّة القيادة الروحية ودورها المحوري في تحسين الأداء والالتزام التنظيمي، مثل: دراسة (Zen et al., 2019)، كما أكدت العديد من الدّراسات السابقة على أهميّة الاستغراق الوظيفي وعوائده الإيجابية في بيئة العمل، مثل: دراسة أبو الهوى (٢٠٢٢).
- تباينت الدّراسات السابقة في حجم ونوع العينة، فبعضها اعتمد على استطلاع آراء معلّمي المدارس مثل: راسة (Hamza & Aziz, 2022 ؛Cai et al., 2022)، وبعضها اعتمد على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل: دراسة طه وعلم الدين (٢٠٢٢).
- اتفقت الدّراسات السابقة في المنهج المستخدم، فجميعها اعتمد على المنهج الوصفي بالاعتماد على أداة الاستبانة، واختلفت أماكن وبيئات تطبيق الدّراسات السابقة.

• اتفقت الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي المسحي/ الارتباطي وأداة الاستبانة مع العديد من الدّراسات السابقة مثل: دراسة (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022)؛ ودراسة (Fute; Sun & Oubibi, 2022)؛ ودراسة يوسفي (٢٠١٩).

• تتميز الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في انفرادها بتقصي درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها من وجهة نظرهن، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدّراسات السابقة، على الرغم من اختلافها عنها، في بناء فكرة الدراسة، وتدعيم إطارها النظري، وتحديد منهجها، واستفادت من تحليلاتها ونتائجها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي/ الارتباطي، لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدراسة وما تنطوي عليه من رصد للواقع وللعلاقة بين المتغيّرات ووصفها وصفاً كميًّا، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي "الذي يعتمد على الدراسة الشاملة المستعرضة، والمحاولة المنظمة لجمع البيانات وتحليل وتفسير وتقرير الوضع الراهن لموضوع ما في بيئة محددة ووقت معين" (المحمودي، ٢٠١٩، ٥١)، كما تم استخدام الأسلوب الارتباطي "الذي يدرس العلاقة بين المتغيّرات أو يتنبأ بحدوث متغيّرات من متغيّرات أخرى، ويصف درجة العلاقة بين المتغيّرات وصفاً كميًّا" (أبو علام، ٢٠١١، ٢٤٥).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس البالغ عددهم (١٣٢٠) معلّمة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

عينة الدراسة:

نظراً لأن حجم المجتمع معلوم، والبالغ (١٣٢٠) معلّمة، فقد تم تطبيق معادلة ستيفن ثامبسون للحصول على حجم العينة المناسب لتمثيل المعلّمات في عينة الدراسة؛ وقد بلغ عدد المعلّمات المطلوب لتمثيل العينة (٢٩٨) معلّمة، وتمثل (٢٢,٦٪) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، لتمثيل توزيع معلّمات المدارس الأساسية والثانوية، بطريقة ملائمة في عينة الدراسة، وقد طبقت الاستبانة على (٢٩٨) معلّمة، وتم استرداد (٢٦٧) منها، وبعد فحصها قبل المعالجة الإحصائية، تبين أن الصالح منها (٢٦٤) استبانة، والجدول (١) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول (١): خصائص أفراد مجتمع الدراسة

المتغيّر	الفئات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢١٦	٨١,١
	دراسات عليا	٤٨	١٨,٢
سنوات الخدمة	أقل من ١٠ سنوات	٦٠	٢٢,٧
	١٠ سنوات فأكثر	٢٠٤	٧٧,٣
المرحلة التعليميّة	أساسية	١٥٣	٥٨,٠
	ثانوية	١١١	٤٢,٠
المديرية التعليميّة	خان يونس	١٥٢	٥٧,٦
	شرق خان يونس	١١٢	٤٢,٤

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة كأداة للدراسة، بالاستفادة من بعض الأدبيات والدّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية مثل: دراسة (أبو الهوى، ٢٠٢٢؛ أبو غالي، ٢٠٢١؛ الشمالي ٢٠٢١؛ الغزالي والخزاعي، ٢٠١٦)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٦٠) فقرة موزعة على (٨) مجالات، وتم تحديد استجابة العينة عبر سلم ليكرت الخماسي (مرتفعة جدًا، ومرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة من صدق وثبات، وذلك على النحو الآتي:

١. صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما: صدق المحكمين (الصدق الظاهري): حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية بالجامعات الفلسطينية، وعددهم (١٢) محكماً، وتم استرجاع الاستبانات من المحكمين ودراستها جيداً، وإدخال التعديلات اللازمة عليها طبقاً لمقترحات هيئة المحكمين، والخطوط العريضة لهذه التعديلات تضمنت: إعادة صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية حتى لا يواجه المستجيب مشكلة في فهمها وتفسيرها، وحذف بعض العبارات المتكررة، وإعادة الترتيب المنطقي لبعض العبارات داخل المجال الذي تنتمي إليه، وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (٥٧) فقرة موزعة على (٨) مجالات، وبعد ذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكانت معاملات الارتباط كما في الجدول (٢):

الجدول (٢): معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول الرؤية		المجال الثاني الأمل/ الإيمان		المجال الثالث الإيثار		المجال الرابع المعنى		المجال الخامس العضوية		المجال السادس الحماس/ النشاط		المجال السابع الإخلاص/ التفاني		المجال الثامن الانهماك/ الانغماس	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	.٧٠**	١	.٦٧**	١	.٧٥**	١	.٧٢**	١	.٦٦**	١	.٦٨**	١	.٧٦**	١	.٦٤**
٢	.٨٢**	٢	.٦١**	٢	.٧٦**	٢	.٧٨**	٢	.٨٣**	٢	.٩١**	٢	.٦٤**	٢	.٧٧**
٣	.٧٦**	٣	.٧١**	٣	.٦٥**	٣	.٦٨**	٣	.٨٠**	٣	.٨٧**	٣	.٦٩**	٣	.٨١**
٤	.٨٩**	٤	.٦٨**	٤	.٦٧**	٤	.٦٣**	٤	.٨٣**	٤	.٦٤**	٤	.٧٣**	٤	.٧٩**
٥	.٧٢**	٥	.٨٧**	٥	.٧١**	٥	.٦١**	٥	.٧٤**	٥	.٩٠**	٥	.٨١**	٥	.٦٦**

												٦	.٧٨**	٦	.٨٠**
										٧	.٧٤**	٧	.٧٧**	٧	.٧٠**
								٨	.٨٠**	٨	.٦٨**	٨	.٨٥**	٨	.٦٣**

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط في المجال الأول قد بلغت (٧٠,٠-٨٩,٠)، وفي المجال الثاني (٦١,٠-٨٧,٠)، وفي المجال الثالث (٦٥,٠-٧٦,٠)، وفي المجال الرابع (٦١,٠-٧٨,٠)، وفي المجال الخامس (٦٦,٠-٨٦,٠)، وفي المجال السادس (٦٤,٠-٩١,٠)، وفي المجال السابع (٦٤,٠-٨١,٠)، وفي المجال الثامن (٦٤,٠-٩٠,٠)، وتم التأكد من دلالاتها المعنوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$)، كذلك تم التأكد من الصدق البنائي للاستبانة من خلال قياس معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) معلّمة، من خارج العينة الأصلية، وكانت معاملات الارتباط كما في الجدول (٣):

الجدول (٣): معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة: (ن=٣٠)

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الرؤية	٠,٨٢	٠,٠٠
الأمل/ الإيمان	٠,٨٩	٠,٠٠
الإيثار	٠,٦٨	٠,٠٠
المعنى	٠,٨٠	٠,٠٠
العضوية	٠,٦٨	٠,٠٠
الحماس/ النشاط	٠,٩٤	٠,٠٠
الإخلاص/ التفاني	٠,٦٧	٠,٠٠
الانهماك/ الانغماس	٠,٧٧	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$)، وبذلك يتضح أن

مجالات الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي، أي أن الاستبانة يمكن أن تقيس ما صممت لقياسه.

٢. ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين، وهما: طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ، وكانت معاملات الثبات كما في الجدول (٤):

الجدول (٤): معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والاستبانة ككل باستخدام طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ

المجال	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الرؤية	٠,٩٠	٠,٨٣
الأمل/ الإيمان	٠,٩٤	٠,٩٤
الإيثار	٠,٨١	٠,٧٩
المعنى	٠,٨٩	٠,٨٩
العضوية	٠,٧٥	٠,٧٥
الحماس/ النشاط	٠,٨٧	٠,٨٧
الإخلاص/ التفاني	٠,٧١	٠,٧٣
الانهماك/ الانغماس	٠,٨٧	٠,٨٦
معامل الثبات الكلي للاستبانة	٠,٨٨	٠,٩٠

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات للاستبانة مطمئنة للإجراء والتطبيق.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، ومعامل الارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والفقرات، تم اعتماد المعيار الآتي لاحتساب طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد بدائل الأداة أو مستويات الممارسة؛ أي (٥-١=٤) ÷ ٥ = (٨,٠). وحددت قيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: مرتفعة جدًا (من ٢١,٤ إلى ٥)؛

مرتفعة (من ٤١,٣ إلى ٢٠,٤)؛ متوسطة (من ٦١,٢ إلى ٤٠,٣)؛ منخفضة (من ٨١,١ إلى ٦٠,٢)؛ منخفضة جدًا (من ١٠٠,١ إلى ٨٠,١).

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس من وجهة نظر معلّماتها؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما في الجدول (٥):

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الروحية لدى المديرات مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الترتيب
٢	الأمل/ الإيمان	٤,٧١	٠,٢٠	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	١
٥	العضوية	٤,٧٠	٠,٣٢	٩٤	مرتفعة جدًا	٢
٤	المعنى	٤,٦٦	٠,٢٢	٩٣,٢	مرتفعة جدًا	٣
٣	الإيثار	٤,٥٨	٠,٢٥	٩١,٦	مرتفعة جدًا	٤
١	الرؤية	٤,٥٧	٠,٣٤	٩١,٤	مرتفعة جدًا	٥
الدرجة الكلية		٤,٦٥	٠,٢١	٩٣	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (٥) أن درجة التقدير الكلية لممارسة القيادة الروحية لدى المديرات من وجهة نظر المعلّمات في المجالات جميعها بلغت (٤,٦٥)، وبوزن نسبي (٩٣٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة جدًا، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى تمسك المديرات بالقيم العربية والإسلامية النبيلة، والتي تتقاطع مع خصائص القيادة الروحية، وتحث على وضع الرؤى المستقبليّة الواضحة، والأمل والإيمان بإمكانية تحقيق الأهداف، والإيثار، والمعنى أو الشعور بالأهميّة والعضوية أو الترابط والانتماء في قلب المكونات التي ينبغي أن يتضمنها السلوك الإنساني بشكل عام، يضاف إلى ذلك وعي المديرات بأن تبنى السلوكيات الفضلى والممارسات

الأخلاقية والاهتمام بالمثل والقيم الروحانية والفضائل المنظمة للسلوك الإنساني من المبادئ المهمة للقيادة الفعالة، مما أوجد حالة مرتفعة جدًا في تقدير القيادة الروحية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهومي (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة الثوابية (٢٠٢٢)، ونتائج دراسة المعاضيدي والعاني ومسعودي (٢٠٢٠)، ونتائج دراسة طه وعلم الدين (٢٠٢٢)، ونتائج دراسة (Khataybeh; Al_Abed Rhman & Darawsha, 2022)، ونتائج دراسة يوسفي (٢٠١٩)، ونتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٧).

وبالنسبة للمجالات فقد حصل مجال (الأمل) على الترتيب الأول، يليه مجال (العضوية)، ثم مجال (المعنى)، ثم مجال (الإيثار)، ثم مجال (الرؤية)، وفيما يلي عرض ومناقشة درجة ممارسة القيادة الروحية لدى المديرات داخل كل مجال من مجالات الاستبانة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة، وهي مفصلة تحت مجالاتها، كما هو موضح في الجداول (٦)، (٧)، (٨) (٩)، (١٠):

المجال الأول: الرؤية: يوضح الجدول (٦) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الأول (الرؤية):

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة الرؤية لدى المديرات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
٢	تُشرك معلّماتها في وضع رؤية المدرسة المستقبليّة	٤,٩٣	٠,٢٥	٩٨,٦	مرتفعة جدًا	١
٤	تتسم رؤية المدرسة المستقبليّة بالوضوح والموضوعية	٤,٧١	٠,٤٥	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	٢
٥	تركز رؤية المدرسة المستقبليّة بصورة مباشرة على الرّغبة في التميّز	٤,٥١	٠,٥٠	٩٠,٢	مرتفعة جدًا	٣
٦	تعبر الرؤية المستقبليّة للمدرسة عن طموحات وتوجهات مستقبليّة مقنعة	٤,٥٠	٠,٥٠	٩٠	مرتفعة جدًا	٤
١	توجد لدى المديرة رؤية مستقبليّة واضحة لكيفية تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمدرسة	٤,٤٩	٠,٥٠	٨٩,٨	مرتفعة جدًا	٥

٣	تحدد معايير أداء واضحة لتحقيق رؤية المدرسة المستقبليّة	٤,٢٨	٠,٥٨	٨٥,٦	مرتفعة جدًا	٦
التقدير العام للمجال		٤,٥٧	٠,٣٤	٩١,٤	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (٦) أن المستوى العام لتقدير المعلّمات لدرجة الرؤية لدى المديرات بلغ (٥٧,٤)، وبوزن نسبي (٤,٩١٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهومي (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة طه وعلم الدين (٢٠٢٢)، ونتائج دراسة يوسفي (٢٠١٩)، ونتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٧)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تُشرك معلّماتها في وضع رؤية المدرسة المستقبليّة)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرات بأهميّة المشاركة في وضع رؤية المدرسة المستقبليّة باعتبارها عمليّة مكملة للقيادة الحديثة وتكريس لمبادئ القيادة الرشيدة، ويمكن من خلالها تعزيز الثقة بين المديرة ومعلّماتها، وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يحفز المعلّمات على بذل أقصى جهد لتحقيق تلك الرؤية، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تحدد معايير أداء واضحة لتحقيق رؤية المدرسة المستقبليّة)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة جدًا، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرات بأهميّة تحديد معايير أداء واضحة لتوحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق الرؤية المستقبليّة، وربما يكون ذلك الوعي ناتج عن اللقاءات التوعوية والإرشادية والدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم.

المجال الثاني: الأمل/ الإيمان: يوضح الجدول (٧) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الثاني (الأمل):

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة الأمل لدى المديرات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
٤	تبذل قصارى جهدها لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة	٤,٩٣	٠,٢٥	٩٨,٦	مرتفعة جدًا	١
٥	تبذل جهود إضافية لتحقيق الأهداف الموضوعة	٤,٨٥	٠,٣٥	٩٧	مرتفعة جدًا	٢

٦	تثق في رسالة المدرسة وتبذل جهوداً إضافية لتحقيقها	٤,٧٢	٠,٤٥	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	٣
١	تتطلع المديرة إلى المستقبل بتفاؤل وإيجابية	٤,٧١	٠,٥٨	٩٤,٤	مرتفعة جدًا	٤
٢	تضع أهدافاً طموحة لثقتها في إمكانية تحقيقيها	٤,٥١	٠,٥٠	٩٠,٢	مرتفعة جدًا	٥
٣	تبقى متفائلة بإمكانية تحقيق أهداف المدرسة في الأوقات والظروف جميعها	٤,٥٠	٠,٥٠	٩٠	مرتفعة جدًا	٦
التقدير العام للمجال		٤,٧١	٠,٢٠	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (٧) أن المستوى العام لتقدير المعلّمات لدرجة الأمل لدى المديرات بلغ (٧١,٤)، وبوزن نسبي (٢,٩٤٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهومي (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة يوسفي (٢٠١٩)، ونتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٧)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تبذل قصارى جهدها لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المديرة مسؤولة عن تنفيذ الأهداف والمهام والأنشطة أمام الجهاز الإداري في المديرية التابعة لها، وغالباً يكون لتلك الأهداف والمهام والأنشطة أوقات محددة للقيام بها، وأي تأجيل أو تأخير في التنفيذ يعدّ تقصيراً، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تبقى متفائلة بإمكانية تحقيق أهداف المدرسة في الأوقات والظروف جميعها)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة جدًا، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرات بأن التفاؤل في الأوقات والظروف جميعها يعدّ قوة إيجابية مؤثرة في العمل التنظيمي؛ لما للتفاؤل من أثر إيجابي في تهيئة المناخ التنظيمي المحفز، والمساعد في تجاوز التحدّيات وتحقيق الأهداف المنشودة.

المجال الثالث: الإيثار: يوضح الجدول (٨) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الثالث (الإيثار):

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة الإيثار لدى المديرات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
٧	تُظهر الصدق والنزاهة في التعامل مع المواقف جميعها	٤,٨٦	٠,٣٤	٩٧,٢	مرتفعة جدًا	١
٦	تلتمس الأعذار وتسامح عند وقوع الأخطاء الناتجة عن محاولة الأداء	٤,٧٩	٠,٤٠	٩٥,٨	مرتفعة جدًا	٢
٥	تراعي مشاعر معلّماتها وتتعاطف مع حاجاتهن ومتطلباتهن	٤,٧٢	٠,٤٥	٩٤,٤	مرتفعة جدًا	٣
٣	تمتلك الشجاعة الكافية للدفاع عن معلّماتها	٤,٧١	٠,٤٥	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	٤
٤	تتميز بشخصية متزنة ومتسامحة	٤,٥٧	٠,٤٩	٩١,٤	مرتفعة جدًا	٥
١	تتجاوز المديرة مصلحتها الشخصية في سبيل تحقيق مصلحة المدرسة	٤,٣٥	١,٠٤	٨٧	مرتفعة جدًا	٦
٢	تنسب النجاح إلى الآخرين دون نفسها	٤,٠٧	٠,٦٩	٨١,٤	مرتفعة	٧
	التقدير العام للمجال	٤,٥٨	٠,٢٥	٩١,٦	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (٨) أن المستوى العام لتقدير المعلّمات لدرجة الإيثار لدى المديرات بلغ (٤,٥٨)، وبوزن نسبي (٩١,٦٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهومي (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة طه وعلم الدين (٢٠٢٢)، ونتائج دراسة يوسفي (٢٠١٩)، ونتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٧)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تُظهر الصدق والنزاهة في التعامل مع المواقف جميعها)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى تمسك المديرات بالقيم والأخلاق العربية والإسلاميّة الأصيلة، كالصدق والنزاهة باعتبارهما من السمات والأخلاق العربية والإسلامية الفاضلة، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تنسب النجاح إلى الآخرين دون نفسها)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى تمسك

المديرات بالإيثار باعتباره أرفع صفات الكرم والسخاء وحب العطاء، والتخلص من حبّ الذات، يضاف إلى ذلك وعي المديرات بدور الإيثار في نشر المحبة والتَّكافل والمودّة والألفة وتعزيز روح التعاون وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، والوعي بأهميّة الإيثار كخلق فاضل وخلة حسنة ودليل على تحقيق الكمال الإيماني.

المجال الرابع: المعنى: يوضح الجدول (٩) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الرابع (المعنى):

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة المعنى لدى المديرات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
٢	تعزز شعور معلّماتها بأن عملهن مهم وذو مغزى شخصي لهن	٤,٨٥	٠,٣٤	٩٧	مرتفعة جدًا	١
١	تعزز المديرة شعور معلّماتها بالمكانة الاجتماعية العالية لمهنتهن	٤,٧٩	٠,٤٠	٩٥,٨	مرتفعة جدًا	٢
٦	تعدّ قدوة لمعلّماتها في التحلي بالسلوك الأخلاقي في الأوقات جميعها	٤,٦٥	٠,٤٧	٩٣	مرتفعة جدًا	٣
٥	تؤدي مهام وأعمال قيّمة ومهمة بالنسبة لمعلّماتها	٤,٦٤	٠,٤٧	٩٢,٨	مرتفعة جدًا	٤
٧	تشجع معلّماتها على التفاني وبذل مزيد من الجهد في سبيل تحقيق أهداف المدرسة	٤,٦٣	٠,٤٨	٩٢,٦	مرتفعة جدًا	٥
٤	تعزز شعور معلّماتها بأن ما يقمن به من مهام وأنشطة يحدث فارقاً في حياة الآخرين	٤,٥٧	٠,٤٩	٩١,٤	مرتفعة جدًا	٦
٣	تؤثر إيجاباً في معلّماتها من خلال أنشطتها وسلوكها الشخصي	٤,٥٠	٠,٥٠	٩٠	مرتفعة جدًا	٧
	التقدير العام للمجال	٤,٦٦	٠,٢٢	٩٣,٢	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (٩) أن المستوى العام لتقدير المعلّمات لدرجة المعنى لدى المديرات بلغ (٦٦,٤)، وبوزن نسبي (٢,٩٣٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتختلف

هذه النتائج مع نتائج دراسة طه وعلم الدين (٢٠٢٢)، ونتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٧)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تعزز شعور معلّماتها بأن عملهن مهم وذو مغزى شخصي لهن)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرات بأهميّة تعزيز شعور المعلّمات بدورهن التربوي والتعليمي ومسؤولياتهن الاجتماعية، وأهميّة تعزيز شعور المعلّمات بالمكانة الاجتماعية العالية لمهنتهن، انطلاقاً من حقيقة أن التعليم مهنة ورسالة سامية، الأمر الذي قد يكون له الأثر الكبير في تحفيزهن لبذل جهوداً إضافية، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تؤثر إيجاباً في معلّماتها من خلال أنشطتها وسلوكها الشخصي)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة جدًا، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى تبني المديرات عقلية القدوة؛ لذلك يحرصن على أن يكن قدوة لمعلّماتهن في الخلق والمبادئ وأسلوب العمل والسلوك الشخصي ليكونن نماذج تحذو المعلّمات بحذوهن.

المجال الخامس: العضوية: يوضح الجدول (١٠) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الخامس (العضوية):

الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة العضوية لدى المديرات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
٢	تشجع العلاقات التعاونية والعمل الجماعي بين معلّماتها	٤,٩٢	٠,٢٥	٩٨,٤	مرتفعة جدًا	١
٥	تقدر جهود معلّماتها وتثمن الأداء المتميز	٤,٧٩	٠,٤٠	٩٥,٨	مرتفعة جدًا	٢
١	تحرص المديرة أن تكون علاقاتها مع معلّماتها قائمة على مبدأ الاحترام المتبادل	٤,٧١	٠,٤٥	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	٣
٧	تحتفظ بعلاقات طيبة مع معلّماتها تمتد خارج حدود المدرسة	٤,٧٠	٠,٤٥	٩٤	مرتفعة جدًا	٤
٣	تتفهم مخاوف معلّماتها وتظهر إيجابية وتواضع تجاههن	٤,٦٤	٠,٤٧	٩٢,٨	مرتفعة جدًا	٥

٦	تعزز ثقة معلّماتها ببعضهن بعضهم	٤,٥٨	٠,٤٩	٩١,٦	مرتفعة جدًا	٦
٤	تعزز شعور معلّماتها بأنهن مقيمات كعضوات في مجموعة عملهن	٤,٥٧	٠,٤٩	٩١,٤	مرتفعة جدًا	٧
	التقدير العام للمجال	٤,٧٠	٠,٣٢	٩٤	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (١٠) أن المستوى العام لتقدير المعلّمات لدرجة العضوية لدى المديرات بلغ (٧٠,٤)، وبوزن نسبي (٩٤٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة طه وعلم الدين (٢٠٢٢)، ونتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٧)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تشجع العلاقات التعاونية والعمل الجماعي بين معلّماتها)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرات بأهميّة التعاون والعمل الجماعي كوسيلة لتحقيق الأهداف، وإدراكهن بفوائد العلاقات التعاونية والعمل الجماعي على الصعيد الفردي والتنظيمي، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تعزز شعور معلّماتها بأنهن مقيمات كعضوات في مجموعة عملهن)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة جدًا، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرات بدوافع السلوك الإنساني، وأهميّة تقدير المعلّمات والاعتراف بقيمتهن، وإشباع حاجتهن إلى الانتماء وحاجتهن إلى الطمأنينة لما لذلك من أثر في زيادة انتمائهن لمجموعات عملهن.

السؤال الثاني: ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس من وجهة نظرهن؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما في الجدول (١١):

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الترتيب
٣	الانهماك/ الانغماس	٤,٧٧	٠,٢٢	٩٥,٤	مرتفعة جدًا	١
٢	الإخلاص/ التفاني	٤,٧٠	٠,١٥	٩٤	مرتفعة جدًا	٢
١	الحماس/ النشاط	٤,٥٩	٠,٣٨	٩١,٨	مرتفعة جدًا	٣
الدرجة الكلية		٤,٦٩	٠,٢١	٩٣,٨	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (١١) أن درجة التقدير الكلية لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات من وجهة نظرهن في المجالات جميعها بلغت (٦٩,٤)، وبوزن نسبي (٨,٩٣٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة جدًا، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى تمسك المعلّمات بالقيم والأخلاق العربية والإسلامية النبيلة، والتي تتقاطع مع مجالات الاستغراق الوظيفي، وتحث على التحلي بالسلوكيات الإيجابية كالحماس والإخلاص والانهماك في العمل، باعتبارها سلوكيات فاضلة تتقرب بها المسلمة إلى الله، يضاف إلى ذلك الدورات التدريبية وبرامج التنمية المهنية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للمعلّمات، مما أوجد حالة مرتفعة جدًا في تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حمزة وعزيز Hamza & Aziz, 2022))، وتختلف مع نتائج دراسة الشمالي (٢٠٢١)، ونتائج دراسة أبو الهوى (٢٠٢٢)، ودراسة (Cai et al., 2022)، وبالنسبة للمجالات فقد حصل مجال (الانهماك) على الترتيب الأول، يليه مجال (الإخلاص)، ثم مجال (الحماس)، وفيما يلي عرض ومناقشة مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات داخل كل مجال من مجالات الاستبانة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة، وهي مفصلة تحت مجالاتها، كما هو موضح في الجداول (١٢)، (١٣)، (١٤):

المجال الأول: الحماس/ النشاط: يوضح الجدول (١٢) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الأول (الحماس):

الجدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى الحماس لدى المعلّمات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
١	أصل إلى المدرسة مبكراً	٤,٧١	٠,٤٥	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	١
٦	أبذل مزيداً من الجهد في سبيل تحقيق أهداف المدرسة	٤,٦٧	٠,٤٧	٩٣,٤	مرتفعة جدًا	٢
٥	أبقى متحمساً للعمل في الأوقات والظروف جميعها	٤,٦٦	٠,٤٧	٩٣,٢	مرتفعة جدًا	٣
٢	أُقبل على أداء عملي بهمة ونشاط	٤,٦٥	٠,٤٧	٩٣	مرتفعة جدًا	٤
٤	أبذل قصارى جهدي لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة	٤,٦٤	٠,٤٧	٩٢,٨	مرتفعة جدًا	٥
٧	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء تأدية مهامي الوظيفية	٤,٥٧	٠,٦١	٩١,٤	مرتفعة جدًا	٦
٣	أتحمس للعمل ولدى رغبة في الإنجاز	٤,٥٦	٠,٤٩	٩١,٢	مرتفعة جدًا	٧
٨	أسعد بوجودي في المدرسة حتى بعد أوقات الدوام الرسمية	٤,٢٩	٠,٥٨	٨٥,٨	مرتفعة جدًا	٨
	التقدير العام للمجال	٤,٥٩	٠,٣٨	٩١,٨	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (١٢) أن التقدير العام لمستوى الحماس لدى المعلّمات من وجهة نظرهن بلغ (٤,٥٩)، وبوزن نسبي (٩١,٨٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة العبد اللطيف والقرني (٢٠١٨)، ونتائج دراسة الشمالي (٢٠٢١)، ونتائج دراسة أبو الهوى (٢٠٢٢)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أصل إلى المدرسة مبكراً)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الالتزام والانضباط والحماس والنشاط والحيوية لدى المعلّمات ووعيهن بأن الوصول المبكر إلى

المدرسة ينعكس إيجابيًّا على الطالبات ويعزز الانضباط المدرسي، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أسعد بوجودي في المدرسة حتى بعد أوقات الدوام الرسمية)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة جدًا، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى توفر العوامل والشروط والخصائص الإدارية والتنظيمية والمهنيّة والمادية والاجتماعية والنفسية المناسبة في المدارس، يضاف إلى ذلك توفر الطاقات والعواطف الإيجابية للمعلّمات وشعورهن بالسعادة التنظيمية.

المجال الثاني: الإخلاص/ التفاني: يوضح الجدول (١٣) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الثاني (الإخلاص):

الجدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى الإخلاص لدى المعلّمات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
١	أؤدي عملي بتفان وإخلاص	٤,٩٣	٠,٢٥	٩٨,٦	مرتفعة جدًا	١
٣	أبذل قصارى جهدي في أداء مهامي الوظيفية	٤,٩٢	٠,٢٥	٩٨,٤	مرتفعة جدًا	٢
٨	أعتز بوظيفتي وأفخر بالانتساب لها	٤,٨٦	٠,٣٥	٩٧,٢	مرتفعة جدًا	٣
٢	أفي بواجباتي والتزاماتي	٤,٨٥	٠,٣٥	٩٧	مرتفعة جدًا	٤
٦	أتبع الطرق الأكثر فعالية لأداء المهام والأنشطة	٤,٦٥	٠,٤٧	٩٣	مرتفعة جدًا	٥
٤	أشارك بفعالية في الأنشطة المدرسية	٤,٥١	٠,٥٠	٩٠,٢	مرتفعة جدًا	٦
٧	أساهم في حل المشكلات التي تواجه المدرسة	٤,٥٠	٠,٥٠	٩٠	مرتفعة جدًا	٧
٥	أستثمر وقتي لصالح المدرسة	٤,٣٦	٠,٤٨	٨٧,٢	مرتفعة جدًا	٨
	التقدير العام للمجال	٤,٧٠	٠,١٥	٩٤	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (١٣) أن التقدير العام لمستوى الإخلاص لدى المعلّمات من وجهة نظرهن بلغ (٧٠,٤)، وبوزن نسبي (٩٤٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الزبيدي (٢٠١٧)، ونتائج دراسة (Fute; Sun & Oubibi, 2022)، وتختلف مع نتائج دراسة الشمالي (٢٠٢١)، ونتائج دراسة أبو الهوى (٢٠٢٢)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أؤدي عملي بتفانٍ وإخلاص)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى تمسك المعلّمات بمكارم الأخلاق، واستشعارهن مراقبة الله في العمل، ووعيهن بأن تأدية العمل بتفانٍ وإخلاص واجبٌ على كلّ مسلمٍ ومسلمةٍ، ومؤشر للفلاح ونقاء السريرة ورضا المؤمن وعدم كسله أو تخاذله، إلى جانب ذلك يمكن أن يُعْزَى التزام المعلّمات بالمادة الأولى من مبادئ ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك في فلسطين والتي تنص على: أن مهنة التعليم ذات رسالة خاصة، توجب على كافة المعلّمين الانتماء إليها إخلاصاً في العمل، وصدقاً مع النفس والمجتمع، وحفاظاً على المال العام، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أستثمر وقتي لصالح المدرسة)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة جدًا، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إخلاص المعلّمات وانتمائهن الوظيفي وتفانيهن ووعيهن بأن استثمار وقتهن لصالح المدرسة من الأمانات التي أؤتمن عليها.

المجال الثالث: الانهماك/ الانغماس: يوضح الجدول (١٤) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمات على فقرات المجال الثالث (الانهماك):

الجدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى الانهماك لدى المعلّمات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
٦	أؤدي عملي بدقة واتقان	٤,٩٣	٠,٢٥	٩٨,٦	مرتفعة جدًا	١
٣	أشعر بالإيجابية تجاه عملي	٤,٩٢	٠,٢٥	٩٨,٤	مرتفعة جدًا	٢
٨	أجد متعة حقيقية أثناء تأديتي لمهام عملي	٤,٧٩	٠,٤٠	٩٥,٨	مرتفعة	٣

					جدًا	
٤	أمتلك القدرة على التنفيذ المتزامن للمهام والأنشطة	٤,٧٢	٠,٤٥	٩٤,٤	مرتفعة جدًا	٤
١	أنهمك في عملي	٤,٧١	٠,٤٥	٩٤,٢	مرتفعة جدًا	٥
٢	أبذل قصارى جهدي للوفاء بمتطلبات وظيفتي	٤,٧٠	٠,٤٥	٩٤	مرتفعة جدًا	٦
٧	أشعر أن معظم اهتماماتي مركزة حول عملي	٤,٦٩	٠,٤٥	٩٣,٨	مرتفعة جدًا	٧
٥	أشعر أن الوقت يمر بسرعة أثناء العمل	٤,٥٨	٠,٤٩	٩١,٦	مرتفعة جدًا	٨
التقدير العام للمجال		٤,٧٧	٠,٢٢	٩٥,٤	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول (١٤) أن التقدير العام لمستوى الانهماك لدى المعلّمات من وجهة نظرهن بلغ (٧٧,٤)، وبوزن نسبي (٤,٩٥٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة جدًا، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حمزة وعزيز (Hamza & Aziz, 2022)، وتختلف مع نتائج دراسة الشمالي (٢٠٢١)، ونتائج دراسة أبو الهوى (٢٠٢٢)، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أؤدي عملي بدقة واتقان)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا لهذه الفقرة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المعلّمات بأن أداء العمل بدقة وأمانة واتقان فريضةٌ على كل مسلمٍ ومسلمةٍ، وعبادة خالصة ووسيلةٌ للرزقِ الحلالِ، يضاف إلى ذلك وعي المعلّمات بأن أداء العمل بدقة واتقان من أنبل الخصال وأفضال ما ينال به المسلم من ثقة وتوفيق ونجاح في الدنيا، وأجر وثواب في الآخرة، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (أشعر أن الوقت يمر بسرعة أثناء العمل)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل مرتفعة جدًا، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى شعور المعلّمات بالارتياح والسعادة والانغماس في العمل لدرجة شعورهن بسرعة مرور الوقت، كما

يمكن أن يُعْزَى إلى الانضباط الذاتي والرضا الوظيفي لدى المعلّمات، وتوفر المناخ التنظيمي المناسب.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≤ (α 05,0) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس للقيادة الروحية ومستوى بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها؟

تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما في الجدول (١٥).

الجدول (١٥): نتائج اختبار العلاقة الارتباطية بين القيادة الروحية والاستغراق الوظيفي

المتغير التابع / المتغير المستقل		قيمة معامل الارتباط بيرسون/ مستوى الدلالة	مجالات الاستغراق الوظيفي			الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي
			الحماس/ النشاط	الإخلاص/ التفاني	الانهماك/ الانغماس	
مجالات القيادة الروحية	الرؤية	قيمة معامل الارتباط بيرسون	٠,٧٥**	٠,١٥**	٠,٣٤**	٠,٥٩**
		مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	الأمل/ الإيمان	قيمة معامل الارتباط بيرسون	٠,٨٨**	٠,٤٦**	٠,٦٧**	٠,٨٢**
		مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	الإيثار	قيمة معامل الارتباط بيرسون	٠,٦٥**	٠,٢٠**	٠,٢٠**	٠,٥٠**
		مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	المعنى	قيمة معامل الارتباط بيرسون	٠,٦٠**	٠,٤٤**	٠,٥٣**	٠,٦٥**
		مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	العضوية	قيمة معامل الارتباط بيرسون	٠,٥١**	٠,٣٩**	٠,٦٠**	٠,٥٢**
		مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
الدرجة الكلية للقيادة الروحية		قيمة معامل الارتباط بيرسون	٠,٨٣**	٠,٣٥**	٠,٥٨**	٠,٧٥**
		مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

يتضح من (١٥) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مجالات القيادة الروحية والاستغراق الوظيفي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية بين المتغيرين (٧٥,٠)، ووجود إشارة (**) تؤكد دلالة هذه العلاقة، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين درجة ممارسة المديرات للقيادة الروحية ومستوى بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها، وعليه فكلما زادت درجة ممارسة المديرات للقيادة الروحية زاد مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات، ومن هنا يمكن القول بأن القيادة الروحية عامل أساسي في تحسين مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمات، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن القيادة الروحية بما تتضمنه من أبعاد ذات علاقة بالتأثير في سلوك المعلّمات وتوجيه جهودهن التوجيه الذي يحقق الأهداف، بالاعتماد على الرؤية المستقبليّة الواضحة والموضوعية والمقنعة لكيفية تحقيق تلك الأهداف، والأمل والإيمان بإمكانية تحققها، والايثار الذي ينعكس إيجاباً على الولاء والالتزام، والمعنى أو الشعور بالأهميّة، والعضوية أو الترابط والانتماء، وجميعها عوامل تساعد في تحسين مستوى الحماس، والإخلاص، والانهماك لدى المعلّمات.

نتائج الدراسة:

من خلال تطبيق الدراسة الميدانية، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- درجة التقدير الكلية لممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس من وجهة نظر معلّماتها في المجالات جميعها بلغت (٦٥,٤)، وبوزن نسبي (٩٣٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة جدًا، وقد حصل مجال (الأمل) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٧١,٤)، وبوزن نسبي (٢,٩٤٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا، يليه مجال (العضوية) بمتوسط حسابي (٧٠,٤)، وبوزن نسبي (٩٤٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا، ثم مجال (المعنى) بمتوسط حسابي (٦٦,٤)، وبوزن نسبي (٢,٩٣٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا، ثم مجال (الإيثار) بمتوسط حسابي (٥٨,٤)، وبوزن نسبي (٦,٩١٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا، ثم مجال (الرؤية) بمتوسط حسابي (٥٧,٤)، وبوزن نسبي (٤,٩١٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا.
- درجة التقدير الكلية لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس من وجهة نظرهن في المجالات جميعها بلغت (٦٩,٤)، وبوزن نسبي

(٨,٩٣٪)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة جدًا، وقد حصل مجال (الانهماك) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٧٧,٤)، وبوزن نسبي (٤,٩٥٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا، يليه مجال (الإخلاص) بمتوسط حسابي (٧٠,٤)، وبوزن نسبي (٩٤٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا، ثم مجال (الحماس) بمتوسط حسابي (٥٩,٤)، وبوزن نسبي (٨,٩١٪)، ودرجة تقدير مرتفعة جدًا.

• وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مجالات القيادة الروحية والاستغراق الوظيفي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية بين المتغيرين (٧٥,٠).

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

• دمج مدخلي القيادة الروحية والاستغراق الوظيفي ضمن برامج التنمية المهنيّة لمديري المدارس ومعلّميها.

• تشجيع مديرات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس على الاستمرار في ممارسة القيادة الروحية لما لها من دور محوري في زيادة استغراق المعلّمات واندماجهن في وظائفهن، وتحسين أدائهن وإنتاجيتهن.

• زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتعزيز ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس ومديراتها وذلك بتضمين نماذج تقييم الأداء الوظيفي لديهم بمعيار يقيس السلوكيات والممارسات الروحية.

• الاستمرار في تنظيم دورات تدريبية لتمكين مديرات المدارس ومعلّماتها وتزويدهن بالمعارف والمهارات والاتجاهات الجديدة لتحسين أدائهن الوظيفي، وتشجيعهن على إحداث التغيير في طرق أدائهن لأعمالهن.

• تنظيم ندوات علمية مركزية لمناقشة آليات الحفاظ على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس وتعزيزه.

• وضع نظام لمساعدة المديرات في مكافأة المعلّمات المستغرقات في الأداء والنواتج التعليميّة، بما ينسجم مع قانون الخدمة المدنية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الخير، سامي (٢٠١٩). جودة حياة العمل وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. [رسالة ماجستير]، جامعة الأقصى، فلسطين.

أبو علام، رجاء (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط.٦). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو عنزة، ابتسام (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين للإدارة بالقيم وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم. [رسالة ماجستير]، جامعة الأقصى، فلسطين.

أبو غالي، علاء (٢٠٢١). القيادة المتعددة لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين. [رسالة ماجستير]، جامعة الأقصى، فلسطين.

أبو الهوى، غادة (٢٠٢٢). واقع الاستغراق الوظيفي في مدارس شرق القدس من وجهة نظر المعلّمين. [رسالة ماجستير]، جامعة الخليل، فلسطين.

إسماعيل، عمار (٢٠١٧). دور القيادة الروحية في خفض سلوكيات التنمر الوظيفي للعاملين بجامعة مدينة السادات: دراسة تطبيقية. جامعة بور سعيد، مجلة البحوث المالية والتجارية،١٨(١)،١٢٧-١٧١.

الثوابية، فاطمة (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلّمين في الأردن. [رسالة ماجستير]، جامعة الشرق الأوسط، عمّان.

جبار، شذى ومحمد، يزن (٢٠٢٢). دور القيادة الروحية في الأداء المنظمي المستدام: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في العتبة الحسينية المقدمة. جامعة كربلاء، المجلة العراقية للعلوم الإدارية،١٨(٧٣)،١٧٧-٢٠٣.

الحجار، رائد (٢٠١٧). درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى،٢١(٢)،٢٠٧-٢٣٤.

الحسني، كمال (٢٠١٣). رأس المال النفسي وأثره في الاستغراق الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسي كليتي الإدارة والاقتصاد والتربية الرياضية/ جامعة المثنى. مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية،٣(٦)،١٠٧-١٣٠.

خلف الله، محمود (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة خان يونس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلّميهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدّراسات التربوية والنفسية،٢٤(٣)،١٢٩-١٥١.

خلف الله, محمود (٢٠١٧). ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب الادارة بالاستثناء وعلاقتها بتحقيق متطلبات بناء القيادات الريادية: دراسة تطبيقية. مجلة جامعة الأقصى,٢١(٢)،٣٢٨-٣٧٣.

الداود، منيرة (٢٠٢٢). الصحة التنظيمية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلّمات المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. السعودية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة العلوم التربوية،٩(١)،٦٢٩-٦٦٤.

الدحدوح، حسني (٢٠١٥). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم. [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الدويش، ندى والأحمري، عبد الله (٢٠٢٠). الصحة التنظيمية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود. جامعة كفر الشيخ، مجلة كلية التربية،٢٠(٤)،٦٢١-٦٥٦.

رحمان، نهايت (٢٠٢٠). دور القيادة الروحية في الحد من الصمت المنظمي: دراسة تحليلية لآراء القيادات الأكاديمية في كليات جامعة صلاح الدين – أربيل. العراق، الجامعة اللبنانية الفرنسية، مجلة قلائي العلمية،٥(٢)،٩٢١-٩٧٢.

الزبيدي، عقيل (٢٠١٧). آليات تعزيز الاستغراق الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة. مجلة القراءة والمعرفة،١٥٣،١٩٣-٢٢٤.

الشمالي، محمد (٢٠٢١). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين للإدارة بالذكاء العاطفي وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لمعلّميهم. [رسالة ماجستير]، جامعة الأقصى، فلسطين.

الشهومي، حمد (٢٠٢٠). واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان. القاهرة، رابطة التربويين العرب، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،٣١٥،٢٠-٣٣٣.

طالب، علاء والطائي، فيصل وعليوي، علي (٢٠١٧). دور القيادة الروحية في تحقيق الريادة الاجتماعية: بحث تحليلي آراء عينة من العاملين في العتبة الحسينية المقدسة. جامعة كربلاء، مجلة الإدارة والاقتصاد، ٢٣(٦)، ١-٢٤.

طه، حسنين وعلم الدين، محمد (٢٠٢٢). دور القيادة الروحية في تحقيق السعادة في العمل: دراسة تطبيقية. جامعة مدينة السادات، المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية،١٣(١)، ١-٣٠.

العاجز، فؤاد والحلاق، دينا (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية الإدارية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم. جامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية،١٦(٥)،١٧٩-٢١٠.

عاشور، هديل (٢٠٢١). القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وأثرها في الرضا الوظيفي لدى المعلّمين. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

العبادي، هاشم والجاف، ولاء (٢٠١٢). استراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي ودورها في تحقيق الأداء العالي لمنظمات الأعمال: دراسة استطلاعية لعينة من العاملين في القطاع المصرفي العراقي في أربيل. جامعة البصرة، مجلة دراسات إدارية،٥(٩)،٧٢-١٠٦.

العبد اللطيف، ثامر والقرني، صالح (٢٠١٨). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين. جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية،٣٤(٤)،٣٣٤-٣٧١.

الغزالي، فاضل والخزاعي، صدام (٢٠١٦). دور القيادة الروحية في تعزيز التماثل التنظيمي: دراسة تحليلية في العتبة العلوية المطهرة. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية،١٨(٤)،٧٥-٩٥.

غنيم، منال (٢٠٢٠). دور القيادة الروحية في تنمية النجاح التنظيمي: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية في محافظة المنوفية. جامعة مدينة السادات، المجلة العلمية للدّراسات والبحوث المالية والإدارية،٥(١)،٢٢٥-٢٥٢.

القرني، سعد (٢٠١٧). مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلّمين. مجلة القراءة والمعرفة،٢٢٥،١٩٣-٢٩٤.

كنزة، مغزي (٢٠٢١). أثر روحانية مكان العمل على أداء الموارد البشرية: دراسة ميدانية للمؤسسة العمومية الاستشفائية زيوشي محمد طولقة. [رسالة ماجستير]، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

محمد، هشام وكريم، خليل وأحمد، شادان (٢٠٢٢). دور القيادة الروحية في الحد من سلوك الاستقواء في مكان العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة صلاح الدين – أربيل. جامعة الفلوجة، مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية،٣(٤)،١١١-١٣٦.

المحمودي، محمد (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط.٣). صنعاء: مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع.

المصري، مروان أ (٢٠٢٠). درجة توافر مهارات القيادة الناعمة لدى مديرات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس وعلاقتها بمستوى السعادة التنظيمية في مدارسهن. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية،٣(٤)،١-٦٧.

المصري، مروان ب (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة الذكية لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية وعلاقتها بالقوة التنظيمية لديهم. جامعة بابل، مجلة علوم التربية الرياضية،١٣(٨)، ٣٣٨-٣٥٥.

المصري، مروان (٢٠١٥). تَّطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء نظرية قيادة النظم المعقدة. أطروحة دكتوراه، معهد البحوث والدِّراسات العربية، جامعة الدول العربية، مصر.

المعاضيدي، محمد والعاني، الآء ومسعودي، أرام (٢٠٢٠). سلوكيات القيادة الروحية ودورها في تعزيز الأخلاقيات المهنية: دراسة استطلاعية لآراء التدريسين في المعهد التقني في الموصل. مجلة جامعة جيهان – اربيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية،٤(٢)،١٢١-١٢٦.

معوض، فاطمة (٢٠١٧). القيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلّمي المدارس الإعدادية. مصر، جامعة بني سويف، مجلة كلية التربية،١٤(٧٩)،١٧٨-٢٢٧.

يوسف، هبة (٢٠١١). علاقة بعض سمات الشخصية بالاستغراق الوظيفي لدى عينة من أطباء الطوارئ. رابطة الأخصائيين النفسيين المصري، مجلة دراسات نفسية،٢١(١)،٦٥-٩٧.

يوسفي، كمال (٢٠١٩). دور القيادة الروحية في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة اختبارية في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة. الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية،١٣(١)،٣٧-٦٠.

يوسفي، كمال وبن محمد، إيمان (٢٠٢٠). القيادة الروحية: المفاهيم النظرية والمداخل الفكرية. الجزائر، جامعة الوادي، مجلة البحوث والدّراسات،١٧(٢)،١٤٣-١٦٢.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٢٢). الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم العام في محافظات غزة ٢٠٢١/٢٠٢٢م. غزة.

ترجمة المراجع العربية:

Abualhawa, G. (2022(. The reality of job involvement in east Jerusalem schools from the teachers' perspective. master's thesis. (in Arabic). Hebron University, Palestine.

Abuallam, R.(2011). Research methods in psychological & educational sciences. 6thed. (in Arabic). Cairo: Universities Publishing House.

Abughaly, A. (2021). The manifold leadership of secondary school principals in the Southern Governorates of Palestine & its relevance to the teachers' job engagement. master's thesis. (in Arabic).Al-Aqsa University, Palestine.

Abualkhair, S.(2019).Quality of work life & its relation with the degree of job engagement for high school principals in Gaza Governorates. master's thesis. (in Arabic). Al-Aqsa University, Palestine.

Abu Anza. I. (2022). The degree to which school principals in the Southern Governorates of Palestine practice values management & its impact on the level of professional creativity of their teachers. master's thesis. (in Arabic).Al-Aqsa University, Palestine.

Ajez, F. & Alhalaq, D.(2015). The degree of secondary school principals & administrative transparency provinces of Gaza from the point view their teachers.(in Arabic). Ain Shams University, Journal of Scientific Research in Education,16 (5),179-210.

Alabadi, H.& Al-jaif. W.(2012).Strategies to enhancing employee engagement & their role in achieving high performance of business organizations: A prospective study of a sample of workers in the Iraqi banking sector in Erbil. University of Basrah.(in Arabic).journal of managerial studies,5(9),72-106.

Al Dahdoh, H.(2015). Functional quality of life for teachers in the basic stage the provinces of Gaza & its relationship to the level of their performance. master's thesis. (in Arabic).The Islamic University of Gaza, Palestine.

Aldawod, M. (2022) .Organizational health & its relation to job absorption for governmental secondary level teachers in Riyadh city.(in Arabic). journal of educational science,9(1),629-664.

Aldweesh, N.& Al Ahmari, A.(2020).Organizational health & its relation to job engagement among faculty members at the college of education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.(in Arabic).journal of the faculty of education,20(4),621-656.

Al-Ghazali, F.& Alkazali, S.(2016).The role of the spiritual leadership in fostering organizational identification: An analytical study in the upper threshold disinfectant.(in Arabic).AL-Qadisiyah journal for administrative & economic sciences,18(4),75-95.

Alhajar, R. (2017).The degree of practicing authentic leadership among secondary school principals in Gaza Governorates & its relation to some variables.(in Arabic).Al-Aqsa University journal,21(2),207-234.

Al-Hassany, K.(2013).Psychological capital & its impact on work engagement: An analytical study of the views of a sample of teachers from the faculties of administration, economics & physical education/ Al-Muthanna University.(in Arabic).Muthanna journal of administrative & economics sciences,3(6),107-130.

Almaddidi, M.;Alanabi, A.& Massoudi, A.(2020).Spiritual leadership behaviors & their role in promoting professional ethics: An exploratory study of the opinions of teachers at the

Technical Institute in Mosul. (in Arabic).Cihan university-Erbil journal of humanities & social sciences, 4(2),121-126.

Almahmudi, M.(2019). Research Methodology.(in Arabic). 3thed..,Sana'a: Al-Wasatiya Library for publication & distribution.

Al-Thawbieh, F.(2022).The degree of spiritual leadership practice among school principals from the teachers' perspective in Jordan. master's thesis.(in Arabic).Middle East University, Amman.

Alqarni, S.(2017).The level of organizational justice among principals of government secondary schools in Jeddah & its relationship with work engagement among teachers.(in Arabic).journal of reading & knowledge,193, 225-294.

Al-zubaidi, A.(2017).Mechanisms to promote work engagement among Jeddah secondary school teachers.(in Arabic). journal of reading & knowledge,193,153-224.

Ashour, H.(2021).Innovative leadership among secondary school principals in the Southern Governorates of Palestine & its impact on teachers' job satisfaction. master's thesis.(in Arabic).Al-Aqsa University, Palestine.

Al-Shuhoumi, H.(2020).The reality of practicing spiritual leadership by the school principals of the State of Ibri at Al- Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman.(in Arabic). Cairo, Association of Arab Educators, Arab Research in the Fields of Specific Education,20,315-333.

Elabdel-Latif, T.& Al-Qarni, S.(2018).The level of perceived organizational support in the secondary schools in Buraydah City & its relation to the functional engagement among teachers.(in Arabic).Assiut University, journal of faculty of education,34(4),334-371.

El-massry, M. a (2020).The degree of availability of soft leadership skills among government school female principals in Khan Younis Governorate & its relation to their level of organizational happiness at their schools.(in Arabic).south valley university international journal of educational sciences,3(4),1-67.

El-massry, M. b (2020).The degree of practicing intelligence leadership among primary school principals in Southern Palestine Governorates & its relation to their level of organizational Power.(in Arabic).University of Babylon, Sciences Journal of Physical Education, 13(8),338-355.

El-massry, M.(2015).Developing the performance of secondary school principals at Gaza Governorates in the light of the complex systems leadership theory.(in Arabic).[Ph. D. Dissertation], Institute of Arab Research & Studies, The Arab League States, Egypt.

Ghoneim, M.(2020).The role of spiritual leadership in developing organizational success: An empirical study on commercial banks in Menoufia Governorate.(in Arabic),University of Sadat City, scientific journal of financial & administrative studies & research,5(1),225-252.

Ismail, A.(2017).The role of spiritual leadership in reducing job bullying behaviors of Sadat City University employees: An empirical study.(in Arabic).Port Said University, financial & commercial research journal,18(1),127-171.

Jabber, S.& Muhammad, Y.(2022).Role of spiritual leadership in sustainable organize tonal performance: An analytical study of opinions of a sample of employees in Imam Hussein Holy Shrine.(in Arabic).The Iraqi magazine for managerial sciences,18(73),177-203.

Kenza, M.(2021). The impact of workplace spirituality on the performance of human resources: A field study of the public hospital institution Ziushi Mohamed Tolga. master's thesis.(in Arabic).Mohamed Khider University of Biskra, Algeria.

Khalafallah, M.(2016).Emotional intelligence at the primary school principals of Khan Younis Governorate & its relationship with organizational citizenship behavior at teachers.(in Arabic).IUG journal of educational & psychology sciences,24(3),129-151.

Khalafallah, M.(2017).Secondary school principals' practicing for exceptional management & its relation to the achievement of prominent leadership building: An applied study.(in Arabic).Al-Aqsa University journal,21(2),328-373.

Ministry of Education & Higher Education (2022).Annual statistical book for general education in Gaza governorates 2021/2022.(in Arabic).Gaza.

Moawad, F.(2017).Servant leadership & its relation of the level of job involvement for preparatory schools teachers.(in Arabic).Beni-suef University, faculty of education journal,14(79),178-227.

Mohammed, H.; Kareem, K.& Ahmed, S.(2022).The role of spiritual leadership in reducing bullying behavior in the workplace: An analytical study of the opinions of a sample of faculty members in the College of Administration and Economics-Salahaddin University-Erbil.(in Arabic).journal of business economics for applied research,3(4),111-136.

Rahman, N.(2020).The role of spiritual leadership in reducing organizational silence: An analytical study of the views of academic leaders in the faculties of Salah al-Din University-Erbil.(in Arabic).The qalaai zanist journal,5 (2),921-972.

Shmali, M.(2021).The degree of public school principals in the southern governorates of Palestine practice of management with emotional intelligence & its relationship to their teachers' job engagement. master's thesis.(in Arabic).Al-Aqsa University, Gaza.

Taha. H.& Alameldine, M.(2022).The role of spiritual leadership in achieving happiness at work: An applied study.(in Arabic),University of Sadat City, scientific journal of financial & administrative studies & research,13(1),1-30.

Taleb, A.: Altai, F.& Aliwi, A.(2017).The role of spiritual leadership in achieving social leadership: An analytical study of the opinions of a sample of workers at the Holy Hussein Shrine.(in Arabic). University of Karbala, journal of administration & economics,23(6),1-24.

Youssef, H.(2011).Relationship between Personality Traits & job involvement among emergency physicians assistant professor.(in Arabic).Derasat nafseyah, psychological qyartwely journal,21(1),65-97.

Yousfi, K.(2019).The role of spiritual leadership in promoting organizational trust: An experimental study at the faculty of economics at the University of M'sila.(in Arabic).Mohamed Khider University of Biskra,Journal of Economic and Administrative Research,13 (1),37-60.

Yousfi, K.& Ben Mouhammed, I.(2020).Spiritual leadership: Theoretical concepts & intellectual entries.(in Arabic).University of Alchahid Hamma Lakhdar-Eloued, journal of social studied & researches,17(2),143-162.

Aydin, B.&Ceylan, A.(2009).The effect of spiritual leadership on organizational learning capacity. African journal of business management,3(5),184-190.

Bodla, M.; Ali, H. & Danish, R.(2013).Role of spiritual leaders in enhancing employee's performance. journal of basic & applied scientific research,3(3),117-122.

Cai, Y.; Wang, L.; Bi, Y.&Tang, R.(2022).How can the professional community influence teachers' work engagement? the mediating role of teacher self-efficacy. Switzerland, Sustainability,14,1-16.

Fry, L.(2003).Toward a theory of spiritual leadership. the leadership quarterly,14(6),693–727.

Fute, A.; Sun, B. & Oubibi, M.(2022).Assessing teaching compassion, work engagement & compassion fatigue among teachers during the pandemic. original research, psychology research & behavior management,15,2561-2571.

Hamza, I. & Aziz, K.(2022).Job engagement for physical education teachers in secondary schools in the city of Mosul. University of Mosul, Al-rafidain journal for sports sciences,25(77),207-219.

Khataybeh, G.; Al_Abed Rhman, A. & Darawsha, N.(2022).The spiritual leadership of the principals of Al- Ramtha district schools & its relationship to the teachers' mental health during the corona pandemic from the teachers' viewpoint. IUG journal education & psychological sciences,30(2),589-609.

Schaufeli, W. & Salanova, M.(2007).Work engagement An emerging psychological concept & its implications for organizations. managing social & ethical issues in organizations,135-177.

Shafighi, F.; Ajili, Z. & Ajili, A.(2013).Relationship between the spiritual leadership & organizational entrepreneurship with regard to the mediating role of organizational learning. journal of applied environmental & biological sciences,3(6),21-30.

Tutar, H.& Oruç, E.(2020). Examining the effect of personality traits on workplace spirituality. international journal of organizational analysis,28(5),1005-1017.

Zen, J.; Sari, M.; Nasution, M.; Man, R. & Wahyuni, S.(2019).The strategy of spiritual leadership: The role of spiritual survival, workplace spirituality & organizational commitment at private universities. International journal of research in business & social science,8(1),64-72.references

الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة

The Assessment Culture of Teachers enrolled in the Optimal Investment Diploma Programs for Educational Staff at the Northern Border University and its Relationship to the Quality of their Classroom Constructive Assessment Practices

إعداد

د. ناير بن حجاج العنزي

أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك

جامعة الحدود الشمالية

Dr. Nayir H. Alanazi

Associate Professor of Assessment and Educational Evaluation

Northern Border University

DOI:10.36046/2162-000-016-003

د. ناير بن حجاج العنزي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٣/١٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/٧ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. وقد أعد الباحث اختبارًا للثقافة التقويمية مكونًا من (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، واستخدم مقياس الممارسات التقويمية البنائية المعّد من قبل البرصان وآخرين (٢٠١٥)، والمكون من (٥١) فقرة، تمثل ثلاثة محاور من هذا المقياس. طبّقت على (١٨٦) معلمًا ومعلمة في ضوء متغير الجنس ونوع البرنامج. وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون الثنائي واختبار ت وتحليل التباين. وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، في حين وُجِدَ تدنٍّ في مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة. كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، وجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الثقافة التقويمية، ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة. وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التقويمية، الممارسات التقويمية البنائية، جامعة الحدود الشمالية.

Abstract

The current study aimed to identify the level of assessment culture among teachers who enrolled in diploma programs for the optimal investment of teaching staff at the Northern Border University, and its relationship to the quality of their classroom constructive assessment practices. The researcher prepared a test of the evaluation culture consisting of (30) items of multiple choice type, and constructive evaluation practices scale prepared by Al-Barsan et al. (2015), consisting of (51) items representing three dimensions of this scale. It was applied to (186) male and female teachers in the light of the gender variable and the type of program. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient, t-test and analysis of variance. The results revealed that the level of evaluation culture among male and female teachers enrolled in diploma programs for optimal investment of educational staff at Northern Border University was high. it indicated also a decline in the quality of the classroom constructive assessment practices among the sample. The results also revealed that there is a positive and statistically significant correlation between the assessment culture of male and female teachers and the quality of their classroom constructive evaluation practices. While there were no statistically significant differences in the mean scores of the corrective culture and the mean scores of the quality of the classroom constructive corrective practices according to the gender factor and the type of program among the study sample. In the light of its results , the study presented certain recommendations and proposals.

Keywords: Assessment culture; Constructive assessment practices; Northern Border University .

المقدمة

يعدُّ التقويم أحد مكونات المنظومة التربوية، وهو يصاحب العملية التعليمية في جميع مراحلها الزمنية، حيث يؤدي دورًا مهمًّا في تحسين وتطوير مخرجات التعليم، في شتى المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية (علاّم، ٢٠١٠).

كما يؤدي التقويم أدوارًا متعددة في العملية التعليمية؛ حيث يقوم بالدور التشخيصي الذي يعمل على اكتشاف مواطن القصور في التحصيل الدراسي للطلبة، وبالدور البنائي الذي يهدف إلى منح المعلم تغذية راجعة عن مدى تقدّم وإتقان الطالب لعملية التعلّم. في حين يحدد دوره الختامي الدرجاتُ والشهاداتُ التي تُمنح للطلبة، وتنقلهم إلى مراحل دراسية لاحقة (الصرّاف، ٢٠٠٢؛ علاّم،٢٠١٠، الصغير وآخرون،٢٠٢٠).

ويشهد التقويم في هذا العصر تطورات متتالية في أساليبه وممارساته، مما أدى إلى تحوله من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية، التي أدت إلى الانتقال من ثقافة الاختبار التقليدي إلى ثقافة التقويم، التي تحقّق جودة عالية في الممارسات التقويمية الصفيّة، حيث تركّز على أساليب التقويم البنائي المرتبطة بالعملية التدريسية والتعليمية، وتتيح للطالب فرصًا لتقويم أعماله وإنجازات زملائه (طباع وخنيش، ٢٠٢١).

والتحول إلى الثقافة التقويمية أدى إلى تكامل التقويم والعملية التعليمية، واعتمد على الأساليب التقويمية البنائية بدلًا من الختامية، وعمل على قياس مستويات التفكير العليا بدلًا من الدنيا، ومنح الطالب دور المشارك النشط بدلًا من الدور السلبي المحايد (العبسي، ٢٠١٠؛ مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩؛ هاشم والخليفة، ٢٠١٧).

وتتكون الثقافة التقويمية من المعارف والمهارات والاتجاهات والممارسات التقويمية التي توجه المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم التي تحسّن وتطوّر العملية التعليمية (Popham,2011). وتعدّل الثقافة التقويمية من اتجاهات المعلمين نحو استخدام الممارسات التقويمية الصفيّة الجيدّة، وتزيد من إثراء تعلّم الطلبة وتحسينه (طباع وخنيش، ٢٠٢١). كما تؤثر الثقافة التقويمية على الممارسات

التقويمية الصفيّة التي يقوم بها المعلمون، وتمكّنهم من استخدام أساليب تقويمية متنوعة لقياس مستويات أداء الطلبة(Alkharusi et al.,2011) .

وفي ذات السياق، أشار حسين (Hussain, 2017) إلى الدور المهم للثقافة التقويمية عند المعلمين في تسريع تعلّم الطلبة وتحفيزهم، ورفع دافعية التعلّم لديهم، وتمكينهم من تعليم الطلبة وفقًا لاحتياجاتهم وتشكيل خبرات التعلّم لأنشطة التقييم. وهذا يتطلب من المعلمين التنويع في الممارسات التقويمية الصفيّة، التي تساهم بشكل فعّال في إثراء العملية التعليمية، وتشجيع الطلبة على التعبير عن أنفسهم في الصف الدراسي، بحيث تُمكّن المعلم من قياس جميع المستويات، والأهداف التعليمية (Soledad etal.,2021; Yusuf Ziya& Mahmut Gauz,2021).

كما أشارت الدراسات والأبحاث إلى أن الثقافة التقويمية للمعلمين تساعدهم على استخلاص نتائج أكثر دقة وموضوعية حول تعلّم طلابهم واتخاذ قرارات تعليمية أفضل حول المحتوى الذي يقدمون بتدريسه وأساليب التدريس التي يطبقونها (Deluca et al.,2013; Graham,2005). وحسب التوجهات الحديثة للتقويم تشمل الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة الجيّدة الأسئلة والمناقشات الصفيّة، والواجبات المنزلية، وأساليب التقويم الحقيقي كاستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (البرصان وآخرون،٢٠١٥). ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة.

مشكلة الدراسة:

تعدّ الثقافة التقويمية أمرًا مهمًّا لكل معلم ومعلمة من أجل القيام بممارسات تقويمية صفيّة فعّالة لتقويم أداء الطلاب وتحسين نتائج العملية التعليمية وتطويرها في الوقت المناسب (Lian et al.,2014).

كما أن الثقافة التقويمية، تمكّن المعلمين من تنفيذ الممارسات التقويمية الصفيّة السليمة، التي تتطلب اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للتقويم حسب التوجهات الحديثة (Stiggins &

Chappuis,2008). ويؤثر ضعف الثقافة التقويمية على الممارسات التقويمية الصفيّة. بل يؤدي إلى ضعف استعداد المعلمين لتقويم أداء الطلاب (Popham,2011).

وفي هذا الاتجاه، بيّنت بعض الدراسات والبحوث ضعف مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين كدراسة بليك وآخرين (Plake et al., 1993)، ودراسة ميرتلر وكامبل(Campbell,2005 & Mertler)، ودراسة أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013)، ودراسة السعدوي (٢٠١٧)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠)، ودراسة أزمري (٢٠٢٢). كما أشارت دراسات أخرى إلى ضعف مستوى الممارسات التقويمية البنائية لدى المعلمين كدراسة أكار إردول ويلدزلي (Acar-Erdol& Yildizli, 2018)، ودراسة خليفة (٢٠١٨)، ودراسة آلت(Alt,2018)، ودراسة الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة صفية (٢٠٢٠)، ودراسة فنان (٢٠٢١). في حين أكدت دراسة الصغير وآخرين (٢٠٢٠) على ضعف العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين.

وهذا ما دعانا إلى دراسة الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. وفي ضوء ذلك تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما علاقة الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة؟

الذي يتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟

٢. ما مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟

٣. ما دلالة الفروق في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرُّف على مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

٢. التعرُّف على مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

٣. التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة.

٤. الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تفيد الدراسة الحالية في تحقيق الآتي:

١. تزويد الميدان التربوي بأداة لقياس الجانب المعرفي للثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام.

٢. توجيه اهتمام القائمين على مراكز التدريب التربوي في إدارات التعليم نحو ضرورة تنمية الثقافة التقويمية، من خلال تدريب المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة.

٣. مواكبة جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في رفع كفاءة المعلمين والمعلمات، واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة التقويمية:

تُعرّف بأنها: "الخلفية النظرية التي ينطلق منها المعلمون، والمفاهيم التي تؤثر في ممارساتهم التقويمية" (الصغير وآخرون، ٢٠٢٠: ١٥٣).

ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا، بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات، الملتحقون في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية على الاختبار المعَدّ لهذا الغرض والمتضمن على الجوانب المعرفية العلمية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية حول التقويم التربوي، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ".

الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة:

تُعرّف بأنها: "مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلمون لقياس مستوى تقدّم الطلاب في اكتساب المفاهيم خلال العملية التعليمية؛ بهدف تحسين تعلّم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة ومحاولة تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في التعليم، ومتابعة الواجبات المنزلية، وطرح الأسئلة الصفيّة، واستخدام استراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء والملاحظة ومراجعة الذات والتواصل" (البرصان وآخرون، ٢٠١٥: ١٠٣-١٠٤). ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا، بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات، الملتحقون في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية على المقياس المستخدم لهذا الغرض والمتضمن ثلاثة محاور تمثّلت في الواجبات المنزلية، والأسئلة الصفية، وأساليب التقويم الحقيقي، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ".

برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية:

تُعرّف بأنها: "مشروع يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، وتطويرهم في تخصصات جديدة، واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعلّم" (وزارة التعليم، ١٤٤٤هـ).

ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا، بأنها: "برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية المنفذة بجامعة الحدود الشمالية تحت إشراف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والمتمثلة في برنامج التفكير الناقد، ومبادئ الإدارة، والمهارات الرقمية، والتربية الخاصة، والتسويق، ورياض الأطفال، والمهارات الحياتية والأسرية".

حدود الدراسة ومحدداتها:

حددت الدراسة الحالة موضوعيًّا في الثقافة التقويمية، وعلاقتها بالممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، وطبقّت زمنيًّا الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ، على المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات لاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا- الإطار النظري:

الثقافة التقويمية:

تهدف الثقافة التقويمية إلى العمل على التكامل بين التقويم والتعليم، واتخاذ أنواع متعددة من الأساليب التقويمية التي تشتمل على مهمّات جديدة ومعقدة، وتكون متضمنة في العملية التعليمية (Birenbaum,2003). وتُعرّف الثقافة التقويمية، بأنها: "ذلك القدر من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في القيام بعمليات التشخيص والعلاج والوقاية في تعليم طلابه، وبما يضمن نجاح الطلاب في إتقان أهداف التعلّم وتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية بكفاءة" (آل كاسي وآخرون، ٢٠٢٠: ٨٨٠). وتتحدد مكونات الثقافة التقويمية عند المعلمين في الجوانب الآتية:

١. الجانب المعرفي: يُمثّل هذا الجانب المكونات المعرفية العلمية كالحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي ينبغي على المعلمين معرفتها حول التقويم.

٢. الجانب المهاري: يُمثّل هذا الجانب قدرة المعلمين على تطبيق الممارسات التقويمية الصفيّة بسرعة وتمكّن.

٣. الجانب الوجداني: يُمثّل هذا الجانب الاتجاهات والميول والسلوكيات نحو تطبيق التقويم الصفّي لدى المعلمين. (آل كاسي وآخرون، ٢٠١٩).

الممارسات التقويمية الصفيّة:

أشارت الأدبيات إلى أن التوجهات الحديثة للتقويم تستند إلى الثقافة التقويمية التي تحقق جودة عالية في الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، من خلال التكامل بين التعليم والتقويم، وقيام الطالب بأداء مهمات واقعية في الحياة اليومية تستثير مستويات التفكير العليا لديه، وتقدم له فرصة تقويم أعماله وانجازات أقرانه في الصف الدراسي، وتهتم بجميع أساليب التقويم البنائية، وبقياس العمليات والنواتج التعليمية باستخدام محكات محددة مسبقًا يشارك المعلم والطالب في تصميمها. (علاّم، ٢٠٠٧). وتُعرّف الممارسات التقويمية الصفيّة، بأنها: "مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل العملية التعليمية، وأثناءها، وفي أخرها، لتقويم أعمال الطلاب من خلال استخدام مجموعة من الأساليب مثل: ملاحظة الأداء، وملفات الإنجاز، والأسئلة والمناقشات الصفيّة، والواجبات المنزلية وغيرها، التي توفر له بيانات كمية وكيفية تساعده في الحكم على درجة تحقيق الكفاءة المستهدفة، واتخاذ القرارات المناسبة". (مراد، ٢٠١٦: ٣). والممارسات التقويمية الجيّدة يوزع فيها المعلم أدواره التقويمية حسب الهدف من التقويم والقرارات التي يسعى إلى اتخاذها على النحو الآتي:

١. الدور القبلي: يحدث التقويم القبلي قبل بدء العملية التعليمية بهدف معرفة ما لدى الطالب من معارف ومهارات سابقة تتعلق بالمقرر الدراسي الحالي الذي سيقوم بتدريسه المعلم.

٢. الدور البنائي: يحدث التقويم البنائي أثناء سير العملية التعليمية بهدف تقديم تغذية راجعة للمعلم والطالب لتوجيه العملية التعليمية، وتصحيح أخطاء التعلّم.

٣. الدور الختامي: يحدث التقويم الختامي في نهاية العملية التعليمية بهدف وضع تقديرات رقمية نهائية تشير إلى أداء الطالب في المقرر الدراسي. (الصغير وآخرون، ٢٠٢٠).

والأدوار المتعددة للتقويم يكمل بعضها البعض وتقدّم وظائف مختلفة في العملية التعليمية على النحو الآتي:

١. التشخيص: يسعى التقويم إلى تشخيص نقاط القوة والضعف عند الطلاب سواء قبل أو أثناء العملية التعليمية، مما يساعد المعلم على تقديم أساليب علاجية مناسبة.

٢. استثارة الدافعية للطلاب: رغبة الطلاب في التفوق وتحقيق درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية تدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء المستمر، مما يزيد من دافعيتهم للتعلّم وتذليل كافة العقبات التي تعيق مسيرتهم التعليمية.

٣. تعزيز التقويم الذاتي: يكتسب الطالب أسلوب التقويم الذاتي لأعماله ومنجزاته، ويستطيع تصحيح أخطائه بنفسه دون مساعدة من الأخرين.

٤. مصدر للتعلّم: تقويم المعلم لأعمال طلابه يشجعهم على المراجعة والتدقيق والتفاعل مع الأقران في الفصل الدراسي لتبادل الأفكار، ويقدّم لهم تغذية راجعة فورية تسهم في تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف لديهم، وتصحيح أخطائهم أولاً بأول.

٥. زيادة فاعلية التدريس: يقدّم التقويم مؤشرات للمعلم عن فاعلية تدريسه، والجوانب التي تحتاج إلى تعديل وتطوير وتحسين. (علاّم، ٢٠١٠).

التحوُّلات في الممارسات التقويمية الصفيّة:

حدثت تحوُّلات في الممارسات التقويمية الصفيّة بناءً على توجهات التقويم الحديثة لخّصها طباع وخنيش (٢٠٢١: ١٥٠) في المحاور الآتية:

- التحوُّل من الاستناد على مبادئ النظرية السلوكية التي تهتم بتجزئة عملية التعلّم إلى عناصر بسيطة إلى النظرية البنائية والمعرفية التي تنظر إلى عملية التعلّم على أنها عملية بنائية وديناميكية.
- التحوُّل من الاستناد على ثقافة الاختبار التي تفصل بين التعليم والتقويم وتعتمد على الاختبارات الموضوعية إلى ثقافة التقويم التي تؤكد على التكامل بين التعليم والتقويم وتستند على أساليب التقويم الحقيقي المعتمدة على الأداء.

- التحوُّل من الممارسات الصفيّة التي تشجع الدور السلبي للطالب إلى الممارسات التقويمية البنائية التي تؤكد على دوره الإيجابي الفعّال.
- التحوُّل من دور المعلم الناقل للمعرفة والسلطة الضاغطة على الطالب إلى الموجّه والميسّر للعملية التعليمية.
- التحوُّل من مناهج دراسية تقليدية، وعملية تعليم جامدة إلى التوجه نحو البحث والتعلّم التعاوني.

ثانيًا ـ الدراسات السابقة:

اهتمّت بعض الدراسات السابقة بتناول الثقافة التقويمية لدى المعلمين، كدراسة بليك وآخرين (Plake et al., 1993)، التي هدفت إلى قياس معرفة مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين، ونفذت على (٥٥٥) معلمًا في أثناء الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية. وبيّنت النتائج ضعف استعداد المعلمين لتقييم الطلاب. ودراسة ميرتلر وكامبل(Mertler & Campbell,2005)، التي أشارت إلى ضعف أداء المعلمين على اختبار الثقافة التقويمية في الولايات المتحدة الأمريكية. في حين سعت دراسة ليفي فرد وناصر أبو الهيجاء (Levy-Vered & Nasser-Abu Alhija,2015)إلى وصف الثقافة التقويمية لدى عينة مكونة من (٣٢٧) معلمًا. كشفت النتائج عن وجود مستوى معتدل من الثقافة التقويمية لدى المعلمين. وقام أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013) بدراسة كشفت عن مستوى المعرفة بالتقويم لدى معلمين المرحلة الثانوية. نفذت على (٣٣٧) معلمًا ومعلمة. بيّنت النتائج تدني مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بالتقويم، وأن المعلمات أكثر معرفة بالتقويم من المعلمين. كما سعت دراسة السعدوي (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى معارف المعلمين في التقويم التربوي، في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. طبّقت على (٨٤٢) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى ضعف مستويات المعلمين في التقويم التربوي، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوياته. وقام آل كاسي وآخرين (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تقييم الثقافة التقويمية لدى معلمي التعليم العام بالسعودية، وطبقّت على (٢٢٥) معلمًا ومعلمة. أشارت النتائج إلى ضعف مستوى الثقافة التقويمية المعتمدة على الكفايات لدى المعلمين، وعدم

وجود فروق دالة في مستوى الثقافة التقويمية بين الجنسين. كما هدفت دراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠) إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وطبّقت على (٣٤) معلمًا ومعلمة. وقد أسفرت النتائج عن ضعف مستوى الثقافة التقويمية لدى معلمي العلوم، وعدم وجود فروق في مستوى هذه الثقافة لدى المعلمين تبعًا لمتغير الجنس. أمّا دراسة أزمري (٢٠٢٢)، فقد هدفت إلى التعرّف على الثقافة التقويمية وممارساتها لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية في المغرب. بلغت العينة (٦٠) معلمًا. بيّنت النتائج ضعف الكفايات النظرية المتعلقة بالتقويم لدى المعلمين.

ومن زاوية أخرى، أجريت جملة دراسات؛ محليًّا، وعربيًّا، وأجنبيًّا حول الممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين، كدراسة البرصان وآخرين (٢٠١٥)، التي هدفت إلى الكشف عن الممارسات التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات، وطبّقت على (٢٠٣) من المعلمين والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بالسعودية. خلُصت النتائج إلى وجود فروق دالة في استخدام ممارسات التقويم التكويني لدى المعلمين تبعًا لمتغير الجنس. وقام أكار إردول ويلدزلي (Acar-Erdol& Yildizli, 2018)؛ بدراسة هدفت إلى التعرّف على الممارسات التقويمية الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في تركيا، وتكوّنت العينة من (٢٨٨) معلمًا. أشارت النتائج إلى استخدام الممارسات التقويمية الصفيّة التقليدية لدى المعلمين. وأجرت خليفة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمات الرياضيات حول التقويم البنائي. طبّقت على (٤٠) معلمة في مدينة الرياض. أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لأساليب التقويم البنائي كانت متوسطة. كما كشفت دراسة آلت(Alt,2018) عن الممارسات التقويمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية. طبقّت على (٤٣٦) معلمًا إسرائيليًّا. أشارت النتائج إلى أن الممارسات التقويمية التقليدية، الأكثر استخدامًا لدى المعلمين.

وقام الغامدي (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع ممارسة معلمي الفيزياء للتقويم البنائي في البيئة الصفيّة بمنطقة الباحة. وطبقّت على (٦٠) معلمًا. أظهرت النتائج أن ممارسات التقويم البنائي في البيئة الصفيّة لدى معلمي الفيزياء بمنطقة الباحة كانت متوسطة.

وسعت دراسة صفية (٢٠٢٠) إلى التعرُّف على درجة امتلاك معلمات التربية التحضيرية لبعض مهارات التقويم البنائي في بعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة بالجزائر. وتألفت العينة من (٩٨) معلمة. توصلت النتائج إلى امتلاك المعلمات لمهارات التقويم البنائي بدرجة متوسطة. في حين كشفت دراسة محبوبة وسهام (٢٠٢١) الممارسات التقويمية الميدانية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة. تكونت العينة من (٧٣) معلمًا ومعلمة بالجزائر. أسفرت النتائج عن أن مستوى الممارسات التقويمية المستمرة في ضوء المقاربة بالكفايات، مرتفع لدى المعلمين. في حين أشارت دراسة فنان (٢٠٢١) إلى الكشف عن واقع ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التكويني. وأجريت على (٥٠) معلمًا في المغرب. خلُصت النتائج إلى تركيز الممارسات التقويمية للمعلمين على الاختبارات التحريرية، مع محدودية تعزيزها بالطريقة الأدائية.

وفي المقابل، نجد ندرة حسب ـ حدود اطلاع الباحث ـ في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين في البيئة المحلية. في حين نجد أنه تمّ التطرق إلى هذه العلاقة في البيئات الأخرى كدراسة حسين (Hussain, 2017)، التي هدفت إلى التحقّق من العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة، وبلغت العينة (٤١٠) معلمين. بيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين. وسعت دراسة ملاتي وخادمي(Khademi, Mellati & 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقافة التقويمية وممارسات التقويم والتحصيل الكتابي لدى الطلاب. وتكونت العينة من (١٠) معلمين، و(٧٥) طالبًا في إيران. أشارت النتائج إلى تأثير الثقافة التقويمية للمعلمين على ممارساتهم التقويمية الفعّالة. وقام لام(Lam,2019) بدراسة هدفت إلى التعرّف على الثقافة التقويمية لمعلمي المرحلة الثانوية، وعلاقتها بممارساتهم التقويمية الكتابية الصفّية. طبّقت على (٦٦) معلمًا في هونغ كونغ. أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية والممارسات الكتابية لدى المعلمين. في حين كشفت نتائج دراسة الصغير وآخرين (٢٠٢٠) عن ضعف العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين في المملكة المغربية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن القول بضعف مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين، واعتمادهم على استخدام الممارسات التقويمية الصفيّة التقليدية، التي لا تتجاوز منح الدرجات للطلبة، دون العمل على تصحيح مسار العملية التعليمية، وتذليل الصعوبات التي تعيق اكتساب الكفايات اللازمة للعملية التقويمية الصفيّة. كما أفادت مراجعة الدراسات السابقة في توجيه صياغة مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، وأدواتها، وكذلك تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وتوجيه مناقشة النتائج، وتفسيرها، في ضوء ربطها ومقارنتها بنتائج تلك الدراسات. وربما ميّز الدراسة الحالية، جمعها ما بين الثقافة التقويمية وجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لدى المعلمين والمعلمات، إضافة إلى ندرة الدراسات المحلية التي تناولت تلك المتغيرات، في حدود اطلاع الباحث.

فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على التراث التربوي والنفسي وعلى عدد من الدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض هذه الدراسة على النحو الآتي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي المستخدم في الدراسة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي للدرجة الكلية والدرجة على كل محور من محاور المقياس.

٣. لا يوجد ارتباط إيجابي بين الثقافة التقويمية وجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α≤٠,٠٥) في كلّ من متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير (الجنس، ونوع البرنامج).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استُخْدِمَ في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لمناسبته الحصول على البيانات المناسبة للإجابة على فروضها بما يدعم تحقيق أهداف الدارسة الحالية. ويُعرّف المنهج الوصفي الارتباطي، أنه: "المنهج الذي يصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفًا كميًا، ويعبّر عن هذه الدرجة بمعامل الارتباط" (أبو علاّم،٢٠٠٧: ٢٤٥).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من (٤٢٦) معلمًا ومعلمة من الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، حسب الإحصائية الصادرة عن وزارة التعليم، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٦) معلمًا ومعلمة من الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، كما يوضحها الجدول (١) الآتي:

جدول (١): توزيع أفراد العينة تبعًا للجنس ونوع البرنامج

م	الجنس	نوع البرنامج							المجموع	النسبة
		التفكير الناقد	مبادئ الإدارة	المهارات الرقمية	التربية الخاصة	التسويق	المهارات الحياتية والأسرية	رياض الأطفال		
١	معلم	٢٥	٢٩	٣٣	٢١	١٦	٢٨	٠	١٥٢	%٨٢,٢٦
٢	معلمة	٠	٣	٥	٤	١٠	٠	١٢	٣٤	%١٧,٧٤
المجموع		٢٥	٣٢	٣٨	٢٥	٢٦	٢٨	١٢	١٨٦	٪١٠٠

ـ أداتا الدراسة:

تمثّلت أداتا الدراسة في الآتي:

أولًا- اختبار الثقافة التقويمية:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار يهدف إلى قياس الجانب المعرفي للثقافة التقويمية لدى المعلمين، وتكوّن من (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل (أ، ب، ج، د)، وتم تصحيح مفردات الاختبار بـ(٠، ١)، حيث تعطى الدرجة (١) للإجابة الصحيحة، والدرجة (٠) للإجابة الخاطئة أو المتروكة بدون حل، من خلال تطبيق نموذج الإجابة المعَدّ لذلك، وقد بنيّت مفردات هذا الاختبار اعتمادا على الأدب التربوي في هذا المجال لتشتمل على الجوانب المعرفية العلمية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية حول التقويم التربوي، الذي يُعّد بمنزلة الإطار النظري الذي يؤسس عليه المكون المهاري والوجداني للثقافة التقويمية لدى المعلمين. حيث إن التقويم يُمثّل المعيار العاشر من المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

١) صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم إجراء الآتي:

صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض الاختبار على (٥) من المختصين في القياس والتقويم؛ بهدف التحقق من تمثيل مفردات الاختبار للتقويم التربوي، بالإضافة إلى بنائها وفق معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيّد. وتم الأخذ بجميع الملاحظات والمقترحات الواردة من المحكمين.

صدق المحك:

قام الباحث باستخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على اختبار الثقافة التقويمية ودرجاتهم على الاختبار النهائي لمقرر "أساليب التقويم البنائي"، المعّد من قبل وزارة التعليم لجميع المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وذلك للعينة الاستطلاعية المكونة من (٣٥) معلمًا ومعلمة، بواقع (٢٢) معلمًا يمثلون ٦٣٪، و(١٣) معلمة يمثلون ٣٧٪، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي البسيط لبيرسون ٠,٩٦ وهو معامل ارتباط موجب ومرتفع ودال عند مستوى ٠,٠٥.

٢) ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات اختبار الثقافة التقويمية، استخدم الباحث معادلة كيودر- ريتشاردسون Kuder-Richardson، التي تستخدم مع الاختبارات التي تصحح مفرداتها بـ (٠، ١)، كاختبار الثقافة التقويمية المستخدم في الدراسة الحالية، على عينة مكونة من (٣٥) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات ٠,٨٥ وهي قيمة مرتفعة، حيث إنها أكبر من ٠,٧٠، وهي القيمة القاطعة حسب نوناللي (Nunnally, 1978) والحد الأدنى لثبات المقاييس، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بمستوى مقبول من الثبات.

ثانيًا ـ مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة:

استخدم الباحث مقياس الممارسات التقويمية البنائية المعَدّ من قبل البرصان وآخرين (٢٠١٥) على المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والمكون من (١٠٦) فقرة موزعة على خمسة محاور. وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على ثلاثة محاور من هذا المقياس، تمثلت في: الواجبات المنزلية (١٥) فقرة، والأسئلة الصفية (١٩) فقرة، وأساليب التقويم الحقيقي (١٧) فقرة، وبهذا تكون المقياس الحالي من (٥١) فقرة، تمثّل الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، ويُطلب من المعلمين والمعلمات الإشارة إلى مستوى موافقتهم على كل فقرة، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا=٥، غالبًا=٤، أحيانًا=٣، نادرًا=٢، أبدًا=١).وتم توزيع المقياس على أفراد العينة إلكترونيًا من خلال تعميم الرابط المستخدم في جوجل درايف google drive بعد الحصول على قرار الموافقة رقم (٤٤١٠١٤٢٨٩) بتاريخ ١٤٤٤/٠٥/١٣هـ

الصادر من لجنة أخلاقيات البحث العلمي في وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. كما أشار مُعدُّو المقياس إلى تمتعه بمعاملات ثبات مقبولة، حيث كانت قيم معاملات ألفا- كرونباخ لمجالات المقياس المتمثلة في الواجبات المنزلية والأسئلة الصفيّة وأساليب التقويم الحقيقي (٠,٧٣١، ٠,٧١٠، ٠,٩١٢) على الترتيب، وبلغت قيمة معامل ألفا- كرونباخ للمقياس الكلي (٠,٩٤٤). كما تمتع المقياس بمعاملات صدق مقبولة في البيئة السعودية.

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفية باتباع الخطوات الآتية:

١) صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق المقياس، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل درجة على كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية على المقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المحور الذي تنتمي إليه، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل محور من محاور المقياس، والدرجة الكلية على المقياس، وقد جاءت النتائج كما توضحها الجداول (٢، ٣، ٤) الآتية:

جدول (٢): معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المحور الذي تنتمي إليه

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	١	٠,٤٥		١٦	٠,٤٣		٣٥	٠,٤٣
الواجبات المنزلية	٢	٠,٤٥		١٧	٠,٥٥		٣٦	٠,٥٨
	٣	٠,٤٥		١٨	٠,٦٧		٣٧	٠,٥٧
	٤	٠,٤٩		١٩	٠,٦٧		٣٨	٠,٦٩
	٥	٠,٤٠	الأسئلة الصفية	٢٠	٠,٦٢	أساليب التقويم الحقيقي	٣٩	٠,٤٢
	٦	٠,٤٨		٢١	٠,٥٦		٤٠	٠,٧٩
	٧	٠,٤٥		٢٢	٠,٤٨		٤١	٠,٤٢
	٨	٠,٤٥		٢٣	٠,٤٨		٤٢	٠,٥٩
	٩	٠,٤٥		٢٤	٠,٦٧		٤٣	٠,٦٢

	١٠	٠,٤٤		٢٥	٠,٤٨		٤٤	٠,٦٣
	١١	٠,٥٨		٢٦	٠,٦٣		٤٥	٠,٧١
	١٢	٠,٤٥		٢٧	٠,٤٣		٤٦	٠,٦٩
	١٣	٠,٧٢		٢٨	٠,٤٩		٤٧	٠,٥٠
	١٤	٠,٧٣		٢٩	٠,٦٥		٤٨	٠,٤٥
	١٥	٠,٥٣		٣٠	٠,٦٨		٤٩	٠,٤٨
				٣١	٠,٤٥		٥٠	٠,٥٨
				٣٢	٠,٤٢		٥١	٠,٤١
				٣٣	٠,٤٨			
				٣٤	٠,٤٨			

يتضح من الجدول (٢)، أن قيم معاملات الارتباط لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية، تراوحت بين ٠,٤٠ و ٠,٧٣ بمتوسط ٠,٥٠، بالمثل فإن قيم معاملات الارتباط لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالأنشطة الصفيّة، تراوحت بين ٠,٤٢ و ٠,٦٨ بمتوسط ٠,٥٤؛ في حين أن قيم معاملات الارتباط لمحور أساليب التقويم الحقيقي، تراوحت بين ٠,٤٢ و ٠,٧٩ بمتوسط ٠,٥٦، ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه، كانت أعلى من الحد الأدنى ٠,٤٠، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، الذي يُعدّ مؤشرًا على تماسك فقرات المقياس ودليلًا على صدقه.

جدول (٣): معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧	٢١	٠,٤٧	٤١	٠,٤٧
٢	٠,٤٧	٢٢	٠,٤٧	٤٢	٠,٥٥
٣	٠,٤٧	٢٣	٠,٤٧	٤٣	٠,٦٣
٤	٠,٤٧	٢٤	٠,٤٢	٤٤	٠,٥٦
٥	٠,٤٨	٢٥	٠,٤٩	٤٥	٠,٦٣
٦	٠,٥٦	٢٦	٠,٥٥	٤٦	٠,٦٣
٧	٠,٤٧	٢٧	٠,٤٧	٤٧	٠,٤٨

٨	٠,٤٧	٢٨	٠,٤٧	٤٨	٠,٤٥
٩	٠,٤٧	٢٩	٠,٦٠	٤٩	٠,٥٠
١٠	٠,٤٧	٣٠	٠,٤٤	٥٠	٠,٥٥
١١	٠,٤٧	٣١	٠,٥٣	٥١	٠,٥٢
١٢	٠,٤٧	٣٢	٠,٤٧		
١٣	٠,٤٨	٣٣	٠,٤٧		
١٤	٠,٤١	٣٤	٠,٤٧		
١٥	٠,٤٧	٣٥	٠,٤٧		
١٦	٠,٤٦	٣٦	٠,٥٧		
١٧	٠,٤٧	٣٧	٠,٦١		
١٨	٠,٤٢	٣٨	٠,٦٠		
١٩	٠,٥٣	٣٩	٠,٤٦		
٢٠	٠,٦٠	٤٠	٠,٧١		

يتضح من الجدول (٣)، أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت أعلى من الحد الأدنى ٠,٤٠، وأن أعلى قيمة لمعامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت للفقرة رقم ٤٠، حيث كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٧١، وأن أقل قيمة لمعامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت للفقرة رقم ١٤، حيث كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٤١، كما أن قيم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (٤): معامل الارتباط بين الدرجة على المحور والدرجة الكلية على مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة

محور الممارسات المرتبطة	الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة
بالواجبات المنزلية	٠,٧١
بالأسئلة الصفية	٠,٨٥
بأساليب التقويم الحقيقي	٠,٩٢

يتضح من الجدول (٤)، أن أعلى قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على المحور والدرجة الكلية على المقياس، كانت لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بأساليب التقويم الحقيقي ٠,٩٢،

بينما أقل قيمة لمعامل الارتباط، كانت لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية ٠,٧١، ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على المحور والدرجة الكلية على المقياس، كانت أعلى من الحد الأدنى ٠,٤٠، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٢)ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على عينة مكونة من (٣٥) معلمًا ومعلمة، وذلك لحساب ثبات كل محور من محاور المقياس وثبات المقياس بشكل عام، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥) الآتي:

جدول (٥): ثبات محاور مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة

الواجبات المنزلية	الأسئلة الصفية	أساليب التقويم الحقيقي	الدرجة الكلية
٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,٩٢

يتضح من الجدول (٥)، أن قيم معاملات ثبات المقياس تراوحت بين ٠,٧٧ و ٠,٩٢، وأن أعلى قيمة لمعامل الثبات كانت للدرجة الكلية للمقياس، بينما كانت أقل قيمة لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية. كما يتضح أن جميع قيم معاملات ثبات المقياس أكبر من ٠,٧٠، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى٠,٠٥، وهي القيمة القاطعة حسب نونالي (Nunnally, 1978)، والحد الأدنى لثبات المقاييس، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن الأسئلة، اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية؛ منها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون الثنائي Pearson، واختبار "ت" لعينة واحدةOne Sample T Test ، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد التحقق من توافر الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قام الباحث باختبار فروض الدراسة على النحو الآتي:

- اختبار صحة الفرض الأول الذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي المستخدم في الدراسة".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب مؤشرات الإحصاء الوصفي للدرجة الكلية لاختبار الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦): الإحصاءات الوصفية لدرجات اختبار الثقافة التقويمية

المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى	المدى	الالتواء
١٧,٦٩	٣,٢٢	١١	٢٤	١٣	٠,١٧

يتضح من الجدول (٦)، أن متوسط درجات اختبار الثقافة التقويمية البالغ ١٧,٦٩ أعلى من المتوسط الفرضي للدرجات المقدر بـ١٥ درجة لدى عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

كما قام الباحث باختبار دلالة تلك الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T Test، لمقارنة متوسط درجات عينة الدراسة في اختبار الثقافة التقويمية بالمتوسط الفرضي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الافتراضي للثقافة التقويمية

متوسط العينة	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١٧,٦٩	١١,٤٠	١٨٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (٧)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الثقافة التقويمية لدى أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي، لصالح متوسط عينة الدراسة البالغ ١٧,٦٩، فقد كانت قيمة ت=١١,٤٠ بمستوى دلالة ٠,٠١، وهو أعلى من المتوسط الفرضي المقدر بـ١٥ درجة، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وهذا يدل على عدم تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

▪اختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي للدرجة الكلية والدرجة على كل محور من محاور المقياس".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T Test، بعد التحقق من توافر شرط الاختبار الإحصائي المتمثل في الاعتدالية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمحاور الممارسات التقويمية البنائية للمعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

محور الممارسات المرتبطة	المتوسط	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
بالواجبات المنزلية	٤٢,٧٢	١٨٥	-٤,٣٨	٠,٠١
بالأسئلة الصفية	٥٨,٤٠	١٨٥	٢,٠٧	٠,٠٤
بأساليب التقويم الحقيقي	٤٦,١٢	١٨٥	-٥,٨٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٤٧,٢٥	١٨٥	-٢,٢٠	٠,٠٣

يتضح من الجدول (٨)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة محور الواجبات المنزلية والمتوسط الفرضي، لصالح المتوسط الفرضي. فقد كان متوسط الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية ٤٢,٧٢، وقيمة ت=-٤,٣٨، بمستوى دلالة٠,٠١، وهو أقل من المتوسط الفرضي المقدر بـ٤٥ درجة لهذا المحور، مما يشير إلى تدني مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لهذا المحور لدى عينة الدراسة، وبالمثل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة محور أساليب التقويم الحقيقي والمتوسط الفرضي، لصالح المتوسط الفرضي.

فقد كان متوسط الممارسات التقويمية المرتبطة بأساليب التقويم الحقيقي ٤٦,١٢، وقيمة ت=-٥,٨٧، بمستوى دلالة٠,٠١، وهو أقل من المتوسط الفرضي المقدر بـ٥٧ درجة لهذا المحور، مما يشير إلى تدني مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لهذا المحور لدى عينة الدراسة.

في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة محور الأسئلة الصفية والمتوسط الفرضي، لصالح متوسطة عينة الدراسة. فقد كان متوسط الممارسات التقويمية المرتبطة بالأسئلة الصفية ٥٨,٤٠، وقيمة ت=٢,٠٧، بمستوى دلالة ٠,٠٥، وهو أعلى من المتوسط الفرضي المقدر بـ٥١ درجة لهذا المحور، مما يشير إلى وجود تدني عام في مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وهذا يدل على عدم تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- اختبار صحة الفرض الثالث الذي نصه: "لا يوجد ارتباط إيجابي بين الثقافة التقويمية وجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون الثنائي Pearsonبين درجة الثقافة التقويمية والدرجة على محاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين، في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩): قيم معامل الارتباط ودلالتها الإحصائية للعلاقة بين درجة الثقافة التقويمية ومحاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية

محور الممارسات المرتبطة	معامل الارتباط
بالواجبات المنزلية	٠,٣٩**
بالأسئلة الصفية	٠,٤٥**
بأساليب التقويم الحقيقي	٠,٥٦**
الدرجة الكلية	٠,٥٩**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩)، وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين درجة الثقافة التقويمية ومحاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، أي إنه كلما زادت درجة الثقافة التقويمية، اقترن ذلك بزيادة في جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وهذا يدل على عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

▪اختبار صحة الفرض الرابع الذي نصه:" لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠٥) في كلّ من متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير (الجنس، ونوع البرنامج)".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باختبار الفروق في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، الناتجة عن متغير الجنس ونوع البرنامج على النحو الآتي:

١) الجنس: قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير الجنس (معلم، معلمة)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (١٠)، (١١) الآتيين:

جدول (١٠):الفروق بين المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في الثقافة التقويمية

–	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلمون	١٥٢	١٧,٦٤	٣,٧٤	١٨٤	٠,٤٩	٠,٦٢
المعلمات	٣٤	١٧,٩٤	٣,١٠			

يتضح من جدول (١٠)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الثقافة التقويمية بين المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، فقد كانت قيمة ت= ٠,٤٩ عند درجة حرية ١٨٤ غير دالة إحصائيًّا.

جدول (١١): الفروق بين المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جودة الممارسة التقويمية البنائية الصفية

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الواجبات المنزلية	المعلمون	١٥٢	٥٩,٣٥	٩,١٤	١٨٤	٠,٨٩	٠,٣٧
	المعلمات	٣٤	٦٠,٩٤	١٠,٤٧			
الأسئلة الصفيّة	المعلمون	١٥٢	٥٨,٣٨	٩,١	١٨٤	٠,٠٦٧	٠,٩٥
	المعلمات	٣٤	٥٨,٥٠	١٠,١			
أساليب التقويم الحقيقي	المعلمون	١٥٢	٤٥,٣٥	١١,٢٣	١٨٤	١,٩٩	٠,٠٤٨
	المعلمات	٣٤	٤٩,٥٩	١١,٢٦			
الدرجة الكلية	المعلمون	١٥٢	١٤٦,٦٨	٢٢,٩٤	١٨٤	٠,٧٠	٠,٤٨
	المعلمات	٣٤	١٤٩,٧٩	٢٤,٩٦			

يتضح من جدول (١١)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المعلمين والمعلمات في درجات الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، المرتبطة بمحور أساليب التقويم الحقيقي، لصالح المعلمات، حيث كان متوسط المعلمات ٤٩,٥٩ في حين أن متوسط المعلمين ٤٥,٣٥. في المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المعلمات في الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، المرتبطة بمحاور الواجبات المنزلية والأسئلة الصفيّة والدرجة الكلية، فبالرغم من أن متوسط المعلمات أعلى من متوسط المعلمين، إلا إن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائيًّا.

٢) نوع البرنامج: لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الثقافة التقويمية لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج (التفكير الناقد، ومبادئ الإدارة، والمهارات الرقمية، والتربية الخاصة، والتسويق، ورياض الأطفال، والمهارات الحياتية والأسرية)، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova بعد التحقق من توافر شروط الاختبار

الإحصائي، المتمثلة في الاعتدالية وتساوي التباين بين المجموعات، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين للفروق في متوسطات الثقافة التقويمية التي ترجع إلى نوع البرنامج

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموعة المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦	٥٧,٣٠	٩,٥٥٩	٠,٩٢٨	٠,٤٨
داخل المجموعات	١٧٩	١٨٦٤,٢٣	١٠,٤١٤٧١٤		

يتضح من جدول (١٢)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الثقافة التقويمية لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج، فقد كانت قيمة ت = ٠,٩٢٨ ومستوى الدلالة ٠,٤٨ وهي أقل من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى تأثير نوع البرنامج، مما يدل على تحقق الفرض الرابع.

كما قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات محاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣):نتائج تحليل التباين للفروق في متوسطات المحاور والدرجة الكلية لجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة التي ترجع إلى نوع البرنامج

المحاور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الواجبات المنزلية	بين المجموعات	٦	٥٣٣,٧٥	٨٨,٩٦	١,٠١	٠,٤٢
	داخل المجموعات	١٧٩	١٥٧٧٣,١٢	٨٨,١٢		
الأسئلة الصفيّة	بين المجموعات	٦	٣٠٩,٠٩٨	٥١,٥٢	٠,٥٩	٠,٧٣
	داخل المجموعات	١٧٩	١٥٥٥٩,٦٦	٨٦,٩٣		
أساليب التقويم الحقيقي	بين المجموعات	٦	١٤٢٩,٠٢	٢٣٨,١٧	١,٩١	٠,٠٨١
	داخل المجموعات	١٧٩	٢٢٢٩٧,١٤	١٢٤,٥٧		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦	٥٣٧٦,٢٦	٨٩٦,٠٤١	١,٦٩	٠,١٢
	داخل المجموعات	١٧٩	٩٤٨٨٠,٣٦	٥٣٠,٠٥٨		

يتضح من جدول (١٣)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج، فقد كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائيًّا، حيث كانت جميع مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ترجع إلى نوع البرنامج الذي يلتحق به المعلمون والمعلمات. مما يدل على تحقق الفرض الرابع.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة.

وقد أسفرت نتائج تحليل بيانات الفرض الأول، عن ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إقرار الرخصة المهنية للوظائف التعليمية من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، التي تؤهل حاملها لمزاولة مهنة التعليم وفق رتب مهنية مختلفة، مما دفع المعلمين والمعلمات ممن هم على رأس العمل، إلى دخول برامج تدريبية متقدمة لرفع استعداداتهم وكفاياتهم المعرفية في مجال التقويم، الذي يُعّد أحد المعايير التي يتطلبها اجتياز الاختبار التربوي العام، المعتمد من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ مما أدى إلى ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لديهم.

فمن الدراسات التي تنسجم نتائجها إلى حد ما مع الدراسة الحالية، دراسة ليفي فرد وناصر أبو الهيجاء (Levy-Vered & Nasser-Abu Alhija,2015). فيما أشارت دراسة بليك وآخرين (Plake et al., 1993)، ودراسة ميرتلر وكامبل(Campbell, & Mertler 2005)، ودراسة أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013)، ودراسة السعدوي (٢٠١٧)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠)، ودراسة أزمري (٢٠٢٢)، إلى نتائج مخالفة للدراسة الحالية.

كما أسفرت نتائج تحليل بيانات الفرض الثاني، عن ضعف مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى زيادة أعداد الطلاب في الصف الدراسي، وضعف بعض الأدوات داخل المدرسة (البرصان وآخرون، ٢٠١٥). بالإضافة إلى عدم كفاية زمن الحصة الدراسية اللازمة لتحقيق جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة (خليفة، ٢٠١٨؛ أزمري، ٢٠٢١). وتدعم دراسة أكار إردول ويلدزلي (Acar-Erdol& Yildizli, 2018)، ودراسة خليفة (٢٠١٨)، ودراسة آلت(Alt,2018))، ودراسة الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة صفية (٢٠٢٠)، ودراسة فنان(٢٠٢١) هذه النتيجة. بينما توصلت دراسة محبوبة وسهام (٢٠٢١) إلى نتائج مخالفة للدراسة الحالية.

وتبيّن نتائج تحليل بيانات الفرض الثالث، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب التربوي الذي أشار إلى أن المعلمين الذين يمتلكون الثقافة التقويمية، قادرون على إجراء ممارسات تقويمية صفيّة سليمة ومفيدة، واتخاذ قرارات تعليمية أفضل حول تعلّم طلابهم (Deluca et al.,2013; Graham,2005, Stiggins & Chappuis,2008).

كما قد تعزى إلى تأثير معرفة المعلم ومهاراته واتجاهاته نحو التقويم على الممارسات التقويمية الصفيّة، حيث تمكّن الثقافة التقويمية عند المعلمين من تقويم أداء الطلاب بشكل فعّال، وتوفر قاعدة لإجراء الممارسات التقويمية الصفيّة الخاصة بهم.(Alkharusi et al.,2011) بالإضافة إلى أن الثقافة التقويمية تمثّل فهم المعلم لمفاهيم التقويم الأساسية وإجراءاته، التي من المحتمل أن تؤثر بشكل إيجابي على جودة الممارسات التقويمية الصفيّة (Popham,2011). وتدعم نتائج دراسة حسين (Hussain, 2017)، ودراسة ملاتي وخادمي (Mellati& Khademi,2018)، ودراسة لام (Lam,2019) نتيجة هذه الدراسة. بينما توصلت دراسة الصغير وآخرين (٢٠٢٠) إلى نتائج مخالفة لها.

وأوضحت نتائج تحليل بيانات الفرض الرابع، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة،

بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الإجراءات المتبعة في التقويم الصفي بمدارس التعليم العام، تتسق مع ما تفرضه تحديات العصر الحديث، الذي يتطلب إعداد طلاب يمتلكون كفايات متنوعة ومهارات متعددة، تمكّنهم من الإسهام الإيجابي الفاعل في الإنجازات وتحسين الحياة؛ تحقيقًا لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) لتطوير التعليم العام، حسب توجهات الرؤية الحديثة للتقويم المعتمدة على النظرية البنائية، التي تهدف إلى إكساب المعلمين والمعلمات المعارف والمهارات المرتبطة بالتقويم البنائي وأساليب التقويم الحقيقي (وزارة التعليم، ١٤٣٤هـ). وتدعم نتائج دراسة السعدوي (٢٠١٧)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠) هذه النتيجة. بينما تختلف مع نتيجة دراسة أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013)، التي أشارت إلى أن معرفة المعلمات بالتقويم تفوق المعلمين. ودراسة البرصان وآخرين (٢٠١٥)، التي كشفت عن وجود فروق دالة في مستوى الممارسات التقويمية البنائية بين المعلمين والمعلمات، لصالح المعلمات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة، يوصي الباحث بالآتي:

- تعزيز مستوى الثقافة التقويمية للمعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة، حسب توجهات الرؤية الحديثة للتقويم، من خلال إتاحة التدريب المستمر لهم.
- ينبغي التطوير المستمر للكفايات المهنية للمعلمين والمعلمات في الممارسات التقويمية البنائية الصفية بشكل عام، وأساليب التقويم الحقيقي بشكل خاص.

كما يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة مستقبلية مماثلة للدراسة الحالية على عينات أكبر من مجتمع المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية.
- أثر برنامج تدريبي في الثقافة التقويمية على الممارسات التقويمية البنائية الصفية لدى معلمي ومعلمات التعليم العام.
- الثقافة التقويمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية التقويمية لدى معلمي ومعلمات التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علاّم، رجاء محمود.(٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية(ط٦). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أزمري، مريم.(٢٠٢٢). التقويم وكيفية ممارسته عند المدرس: دراسة ميدانية. مجلة العلوم وافاق المعارف، جامعة عمار ثليجي بالأغواط– الجزائر، ٢(١)، ٣٨٦-٤٠٧.

آل كاسي، عبدالله بن علي؛ إبراهيم، عاصم محمد؛ عزّام، محمود رمضان.(٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتنمية ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٥)، ٨٧٢-٩٠٨.

آل كاسي، عبدالله على معيض؛ عمر، عاصم محمد إبراهيم؛ السيد، محمود رمضان عزام.(٢٠١٩). تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ١(٦٨)، ١٩٤-٢٣١.

البرصان، إسماعيل سلامة؛ الرويس، عبدالعزيز أحمد؛ عبدالفتاح، فيصل أحمد.(٢٠١٥). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٦(٢)، ٩٣-١٢٢.

خليفة، عائشة محمد.(٢٠١٨). معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،٤(١)، ٤٣-٥٦.

السعدوي، عبدالله بن صالح.(٢٠١٧). كفاية المعلمين في التقويم في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة.٩٩(١)، ١٨٣-٢٠٧.

الصرّاف، قاسم علي.(٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الصغير، عبدالحق؛ لطيفي، محمد؛ شفيق، أكريكر.(٢٠٢٠). الثقافة التقويمية والممارسات الصفيّة للتقويم؛ أية علاقة؟ دراسة استكشافية .المجلة المغربية للتقييم والبحث العلمي، المركز المغربي للتقييم والبحث العلمي *(CEMERD)*، ٣*(3)*، ١٥١-١٦١.

صفية، عابي.(٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات الأقسام التحضيرية لبعض مهارات التقويم البنائي: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

طباع، فاروق؛ خنيش، يوسف.(٢٠٢١). التحولات من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم كأساس لإصلاح التقويم الصفّي. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. ٤(٢)، ١٣٩-١٥٣.

العبسي، محمد مصطفى.(٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علاّم، صلاح الدّين محمود.(٢٠٠٧).التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاّم، صلاح الدين محمود.(٢٠١٠).القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية(ط٣). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الغامدي، سلطان سعيد مريسي.(٢٠٢٠). واقع ممارسة معلمي مادة الفيزياء للتقويم البنائي في البيئة الصفيّة بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١(١١٠)، ١٠٢٧-١٠٦٠.

فنان، بوشعيب.(٢٠٢١).واقع ممارسة التقويم التكويني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.١(٥)، ١٧٧-١٩٥.

محبوبة، موراس؛ سهام، عيمر.(٢٠٢١). تقييم الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ميلة . مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، جامعة سكيكدة-الجزائر، ٧(٢)، ٧٩-١٠٣.

مراد، معرف.(٢٠١٦). الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة في الجزائر، ٨(٢٦)، ١-١١.

مهيدات، عبدالحكيم علي؛ المحاسنة، إبراهيم محمد.(٢٠٠٩). التقويم الواقعي. عمّان: دار جرير.

هاشم، كمال الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر.(٢٠١٧). التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة(ط٦). الرياض: مكتبة الرشد.

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض.

وزارة التعليم.(١٤٣٤هـ). التقويم الصفّي الواقعي. الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم.(١٤٤٤هـ، ١٥ شوال). مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية (الأسئلة الشائعة). موقع وزارة التعليم. https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alestthmar-alamthel-FAQ.pdf

ترجمة المراجع العربية:

Abu -Allam, R. M. (2007). Research methods in psychological and educational sciences (6th edition) (in Arabic). Cairo: Universities Publishing House.

Al Kassi, A. A., Ibrahim, A.M.& Azzam, M. R. (2020). A training program to develop the culture of competency-based assessment among science teachers in the general education stages (in Arabic). Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(5), 872-908.

Al Kassi, A. M., Omar, A.I.& Al-Sayed, M. A. (2019). Evaluation of the competency-based assessment culture of public education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational in Sohag University, 1(68), 194-231.

Al-Absi, M. M. (2010). in the Realistic evaluation teaching process (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

Al-Barsan, I. S., Al-Ruwais, A. A.& Abdel Fattah, F. A. (2015). Formative and summative assessment practices for middle school mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 16(2), 93-122.

Al-Ghamdi, S.M. (2020). The reality of the practice of structural assessment by physics teachers in the classroom environment in Al-Baha region (in Arabic). Journal of the College of Education, Mansoura University, 1 (110), 1027-1060.

Allam, S. M. (2007). Alternative Educational Evaluation: Its Theoretical Foundations and Field Applications (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Allam, S. M. (2010). Educational measurement and evaluation in the teaching process (3rd edition) (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

Al-Saadawi, A. S. (2017). Efficiency of teachers in evaluation in light of the national professional standards for teachers (in Arabic). Journal of the College of Education in Mansoura. 99 (1), 183-207.

Al-Saghir, A., Latifi, M.&Shafiq, A. (2020). assessment culture and classroom practices for assessment; What relationship? Exploratory Study (in Arabic). Moroccan Journal of Evaluation and Scientific Research, Moroccan Center for Evaluation and Scientific Research (CEMERD), 3(3), 151-161.

Al-Sarraf, Q. A. (2002). Measurement and evaluation in education (in Arabic). Cairo: Modern Book House.

Azmari, M. (2022). Evaluation and how it is practiced by the teacher: a field study (in Arabic). Journal of Science and Knowledge Horizons, University of Ammar Thaliji in Laghouat - Algeria, 2 (1), 386-407.

Education and Training Evaluation Authority .(2017). Professional standards and paths for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Riyadh.

Fnan, B. (2021). The reality of the practice of formative assessment from the point of view of primary education teachers (in Arabic). Moroccan Journal of Educational Evaluation and Research. 1 (5), 177-195.

Hashem, K. M. & Al-Khalifa, H. J. (2017). Educational Evaluation: Its Concept, Methods, Fields, and Modern Directions (6th edition) (in Arabic). Riyadh: Al-Rushd Library.

Khalifa, A. M. (2018). Beliefs of female mathematics teachers in the city of Riyadh about formative assessment (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies.4 (1), 43-56.

Mahbobah, M.&Siham, A. (2021). Evaluation of the evaluation practices of mathematics teachers in the middle school stage in the light of the competencies approach - a field study in the averages of the state of Mila (in Arabic). Milaf Journal for Research and Studies, Skikda University- Algeria, 7 (2), 79-103.

Mahidat, A. A.&Mahasneh, I. M. (2009). Realistic calendar (in Arabic). Amman: Jarir House.

Ministry of Education. (1434H). Realistic class calendar (in Arabic). Riyadh: King Abdullah bin Abdulaziz Public Education Development Project.

Ministry of Education. (15 Oct, 1444H).Optimal investment project for educational cadres (frequently asked questions) (in Arabic). Ministry of Education Websit.

https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alestthmar-alamthel-FAQ.pdf

Murad, M. (2016). Corrective practices in light of the competencies approach methodology and its obstacles (in Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, University of Ouargla, Algeria, 8 (26), 1-11.

Safia, A. (2020). The degree to which teachers of the preparatory departments possess some skills of structural evaluation: a field study in some elementary schools in the city of M'sila (in Arabic). [Unpublished master's thesis], Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Boudiaf, Algeria.

Tabaa, F.&Khneish, Y. (2021). Transitions from the culture of testing to the culture of evaluation as a basis for reforming the classroom calendar (in Arabic). Comprehensive Journal of Educational and Social Sciences, 4(2), 139-153.

المراجع الأجنبية:

Acar-Erdol, T., &Yildizli, H. (2018). Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey. International Journal of Instruction, 11(3), 587-602. https://doi.org/ 10.12973/iji.2018.11340a

Alkharusi, H., Kazem, A., & Al-Musawi, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39, 113-123.

Alt, D. (2018). Teachers' practices in science learning environments and their use of formative and summative assessment tasks. Learning Environments Research. doi:10.1007/s10984-018-9259-z

Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment/ In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar, Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards (pp. 13-36). Boston: Kluwer Academic.

DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. Assessment in Education, 20, 107–126.

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. Teaching and Teacher Education, 21, 607–621.

Hussain,S. (2017). Relationship between teacher educators' Assessment literacy and classroom assessment practices with their students' Academic achievement (Doctoral dissertation, International Islamic University).

Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. System. doi:10.1016/j.system.2019.01.006.

Levy-Vered, A., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Modelling beginning teachers' assessment literacy: the contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. Educational Research and Evaluation, 21(5-6), 378–406. doi:10.1080/13803611.2015.1117980

Lian, L. H., Yew, W. T., & Meng, C. C. (2014). Enhancing Malaysian teachers' assessment literacy. International Education Studies, 7(10), 74.

Mellati, M., &Khademi, M. (2018). Exploring Teachers' Assessment Literacy: Impact on Learners' Writing Achievements and Implications for Teacher Development. Australian Journal of Teacher Education, 43(6). http://dx.doi.org/ 10.14221/ajte.2018v43n6.1

Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005, April). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec, Canada

Nunnally, J.C., Jr. (1978). Introduction to psychological measurement. McGraw-Hill, NewYork.

Oye, S. &Ayodele, J. (2013). Assrssing Assessment Literacy of Science Teachers in Public Secondary Schools in Ekiti State. Journal of Education and Practice,4(28), 56-63.

Plake, B. S., Impara, J. C.,& Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. Educational Measurement: Issues and Practice, 12(4), 10–12, 39.

Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. Ther Teacher Educator, 265-273.

Soledad,I.,Gregorio,R.& David,B.(2021).The Quality of Assessment Tasks as a Determinant of Learning Ibarra-Sáiz, María Soledad; Rodríguez-Gómez, Gregorio; Boud, David.Assessment&Evaluation in Higher Education, 46(6),943-955.

Stiggins, R. J, &Chappuis, J. (2008). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. Theory Into Practice, 1(44), 11-18.

Yusuf Ziya.K& MahmutOguz,K.(2021).The Effect of Formative Assessment on High School Students' Mathematics Achievement and Attitudes. Journal of Pedagogical Research,5(4),155-171.

مدى فاعلية برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات

The efficacy of a Cognitive Apprenticeship Model-based Program in Fostering Problem-Solving and Creative Thinking in Gifted Female Students

إعداد

د. نوف بنت نوار محسن العتيبي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

جامعة نجران

Dr. Nouf Nawwar Mohsen Al-Otaibi

Assistant Professor of Special Education

Najran University

DOI:10.36046/2162-000-016-004

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١١ م

المستخلص

يُعد الموهوبون الثروةَ الحقيقيةَ والمعيارَ الحقيقيَ لقياسِ تقدمِ الأممِ والدولِ، وذلك من خلالِ رعايةِ واهتمامِ كلِ دولةٍ بثروتها البشريةِ من الموهوبينَ واستثمارِ طاقاتهم بالبرامجِ والأساليبِ المستحدثةِ؛ بما يساعدُ على توجيهِ تلكَ الطاقاتِ لأقصىَ درجاتِ التنميةِ من خلالِ تقديمِ كلِ أنواعِ الدعمِ المادي والمعنوي للموهوبينَ، لذا هدفت هذه الدراسةُ للكشفِ عن فاعليةِ برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تنميةِ التفكيرِ الإبداعي والقدرةِ على حل المشكلات لدى الطالباتِ الموهوباتِ، ولتحقيقِ ذلكَ اعتمدتِ الدراسةُ على المنهجِ التجريبي، وتمثلت أدواتُ الدراسةُ في: مقياسِ التفكيرِ الإبداعي، مقياسِ القدرةِ على حلِ المشكلاتِ. تكونت عينةُ الدراسةُ من (٥٢) طالبةً من الموهوباتِ، تم تقسيمُهم إلى مجموعتين، قوامُ الأولى (٢٦) طالبة كمجموعةٍ ضابطةٍ، والثانيةُ قوامها (٢٦) طالبة كمجموعةٍ تجريبيةٍ. أوضحت نتائجُ الدراسةِ فاعليةَ البرنامجِ القائمِ على أنموذج التلمذةِ المعرفيةِ في تنميةِ التفكيرِ الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات، كما كان للبرنامج أثرٌ كبيرٌ في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات.

الكلمات المفتاحية: أنموج التلمذة المعرفية، التفكير الإبداعي، القدرة على حل المشكلات.

Abstract

Gifted people are the real wealth and the real criterion for measuring the progress of nations and states, through the care and interest of each country in its human wealth of gifted people and investing their energies in innovative programs and methods. In a way that helps direct these energies to the highest levels of development by providing all kinds of material and moral support for the gifted, Therefore, this study aimed to reveal the effectiveness of a program based on the cognitive apprenticeship model in developing creative thinking and the ability to solve problems among gifted female students. (52) gifted female students, they were divided into two groups (26) a control group, (26) an experimental group.

The results of the study showed the effectiveness of the program based on the cognitive apprenticeship model in developing creative thinking and the ability to solve problems for gifted female students. The program also had a significant impact on developing creative thinking and the ability to solve problems for gifted female students.

Keywords: Cognitive Apprenticeship, Creative Thinking, Ability to Solve Problems.

المقدمة

يُعد الموهوبون الثروة الحقيقية والمعيار الحقيقي لقياس تقدم الأمم والدول، وذلك من خلال رعاية واهتمام كل دولة بثرواتها البشرية من الموهوبين واستثمار طاقاتهم بالبرامج والأساليب المستحدثة بما يساعد على توجيه تلك الطاقات لأقصى درجات التنمية من خلال التركيز على كل ما من شأنه تنمية الموهبة لديهم ومن ذلك التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات.

حيث أثبتت الدراسات أن التفكير الإبداعي له آثارٌ إيجابيةٌ في تحسين النمو، وتطوير المواهب المختلفة، وله انعكاسات إيجابية كذلك على الإنتاجية المتنوعة للمجتمع: العلمية والاقتصادية. ولعل البيئةَ الغنية بالعديد من المثيرات تُعد ملائمة لتعزيز إبداع المتعلمين الموهوبين، فتلك البيئة تعتمد على وسائلَ وبرامجَ علميةٍ حديثةٍ تعمل على تعزيز القدرات العقلية بشكل إبداعي وتنمي المداركَ العقليةَ بشكل سليم (العجيلي والدهامشة، ٢٠١٨). كما أن هذا النوع من التفكير يساعدنا في تطوير أفكار طلابنا لتصبح أفكارًا حديثةً عصريةً والابتعاد عن الأفكار التقليدية؛ لنتحول تدريجيًّا لمجتمعات تتسم بالحداثة، حيث يعد رأس مال الدول والمجتمعات هو الأفكار الإبداعية، تلك الأفكار التي تضيف طابعًا فكريًا يميز الأمم عن بعضها (قطامي،٢٠١١).

كما أن القدرة على حل المشكلات حُظيت باهتمام كبير من قِبل الباحثين، حيث أصبح اللجوء إليها أمرًا لا مفر منه نظرًا لتعرض الطلاب بشكل مستمر للعديد من المشكلات اليومية المتنوعة والتي تحتاج إلى طرق وأساليب جديدة لمجابهتها (بكيري،٢٠١٧). حيث تضع الطالب في موقف حقيقي يستخدم قدراته للوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي والتي تكون بمثابة الدافع الذي يدفعه للاستمرار للوصول إلى حل المشكلات ومجابهتها (بسيوني، ٢٠١٩).

هذا وقد أكدت العديد من البرامج التعليمية ضرورةَ تنمية مهارات الطلاب الموهوبين ليتسنى لهم التأقلمُ بنجاحٍ مع بيئتهم الدراسية بفاعلية باستخدام استراتيجيات ونماذج فريدة ومتنوعة خاصة

بالموهوبين لتنمية طريقة تفكيرهم، وإيقاظ مواهبهم، وتحفيزهم وصولا لإشباع ميولهم المتعلقة بشكلٍ مستمر بغير المألوف من الجوانب والأعمال (عسيري والينبعاوي، ٢٠١٧).

ومن هذه النماذج أنموذج التلمذة المعرفيةِ، والذي يُعد بمثابة أداة تعليمية تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة مثل المهارات المعرفية، ومهارات التفكير ما وراء المعرفي .(Liu, 2005) وقد تم استعارة مصطلح التلمذة المعرفية إلى ميدان التربية من التلمذة الصناعية كأداةٍ يُمكن أن تكون مفيدةً في الفصول الدراسية، ويرتكز تطبيق أنموذج التلمذة المعرفية على تحسين كفاءة وقدرة المتعلم في بيئات التعلم التي يتم فيها مساعدته، وهذا بدوره يؤدي إلى نمو وتحسين قدرات المتعلم في البيئات الأخرى التي لا يتلقى فيها أي مساعدة (Larkins, moore, rubbo& Covington, 2013). فهو شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يحدث داخل الفصل الدراسي ويُعزز حدوثَ التعلم عن طريق علاقة غير متماثلةٍ مع المتعلم حيث يتلقى المتعلمُ النُصحَ أو الدعمَ من أحد الزملاء أو من المعلم.(Pritchard, Woollard, 2010)

كما أشار العبيدُ إلى أن أنموذج التلمذة المعرفية يدعم حدوث التعلم؛ لأنه يُمكّن المتعلمين من اكتساب وتطوير واستخدام الأداة المعرفية عند أداء أنشطة التعلم الأصلية Authentic (العبيد،٢٠٢١). ويضيف بريتشارد، وولارد (٢٠١٠) أن تطبيق أنموذج التلمذة المعرفية على المهارات المعرفية بدلاً من المهارات البدنية يتطلب إخراج العمليات التي عادة ما تتم بداخل العقل حتى يُصبح المتدرب قادرًا على تنفيذ العمليات التي عبر عنها الخبير من خلال مراقبة تلك العمليات أثناء تعبير الخبير عنها، كما يتطلب أن يكون المتدرب منتبهًا ويلاحظ كل ما يحدث ويسعى لتذكره(Pritchard,Woollard:2010).

لذا، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز كلٍ من القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات.

مشكلة الدراسة:

يُعد السعي نحو التقدم وتطوير النظام التعليمي مرهونًا إلى حد ما بمتابعة أحدث نماذج استراتيجيات التعليم والتعلم التي أشارت الدراسات الأجنبية والإقليمية الحديثة إلى فعاليتها في

تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة ومحاولة الاستفادة من هذه النماذج وتلك الاستراتيجيات داخل الفصل الدراسي بما لا يتعارض مع طبيعة الثقافة العربية والسعودية، ويُعد أنموذج التلمذة المعرفية من أحدث النماذج التي ظهرت على الساحة التربوية في العديد من البلدان الأجنبية وقليلٍ من البلدان العربية (الفيل، ٢٠١٦: ٩١).

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التربية الخاصة وجدت أن العديد من الطالبات الموهوبات لديهن بعض القصور في توظيف تفكيرهن الإبداعي أو الوصول إلى أقصى طاقاتهن وتوظيفه بما لديهن من موهبة منحهن الله إياها. كما أن لديهن بعض القصور في مواجهة المشكلات والتغلب عليها، بل نجدهن في بعض الأحيان يحاولن التهرب من المشكلات والابتعاد عنها، لذا سوف يسعى البحث الحالي إلى محاولة تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لديهن من خلال التلمذة المعرفية، والتي تُعد أنموذجًا حديثًا من نماذج تصميم التعليم وأحد مداخل التعلم الموقفي Situated Learning وترتبط بمنطقة النمو الحدي (Larkins, Moore, Rubbo and Covington, 2013).

وكشفت نتائج العديد من الدراسات عن فعالية التلمذة المعرفية في تحسين كل من مهارات التقصي العلمي والتحصيل المعرفي واندماج الطلاب، ومهارات مناقشة وتفسير النتائج الإحصائية وإنتاج المشروعات الإبداعية، وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع ومهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة (ربيع السلامي ٢٠١٠، عبد العزيز الهندال، ٢٠١٥: ١٠؛عبد الحميد، ٢٠١٩: ٤٣؛ الرفاعي، ٢٠١٩: ١٨٤). كما أشارت نتائج دراسة (أبو هدرة، ٢٠١١: ١٦٢)، إلى وجود أثر لأسلوب التدريس القائم على التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة على حل المشكلات، وكشفت نتائج دراسة الفيل (٢٠١٦) عن وجود فعالية في كفاءة التعلم وتحسين مهارات التفكير الاستراتيجي لدى منسوبي المرحلة الثانوية يرجع للبرنامج التدريبي المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية، كما توصلت دراسة العبيد (٢٠٢١) لوجود أثر في خفض التجول العقلي وتحسين كفاءة التعلم لدى المتعلمات في بيئات التعلم الإلكتروني نتيجة لتوظيف أنموذج التلمذة المعرفية.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في:

ما مدى فاعلية برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي مجموعةٌ من التساؤلات الفرعية، وهي:

١. هل توجد فروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات؟

أهداف الدراسة:

١. تصميم برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية لتنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات.

٢. تحديد أثر البرنامج القائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز تفكير الطالبات الموهوبات الإبداعي.

٣. تحديد أثر البرنامج القائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز قدرة الطالبات الموهوبات على حل المشكلات.

الفروض:

- لا يوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي لمقياس التَّفْكِير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات.

- لا يوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهميةُ النظرية:

١. حداثة موضوع التلمذة المعرفية في كل من البيئة العربية (عامة) وبيئة المملكة السعودية (خاصة)، فلا توجد دراسة تناولت فاعلية التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي على حد عِلم الباحثة، وفي حدود ما اطلعت عليها من دراسات سابقة.

٢. تناول متغيرات على قدر كبير من الأهمية وهي مهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات.

٣. البحث الحالي قد يُثير بعضَ الأفكارِ التي يمكن استفادة الباحثين منها في مجال التربية وعلم النفس مما سيسهم في تعميق البحث التربوي والسيكولوجي المرتبط بالتلمذة المعرفية.

ثانيًا: أهمية الدراسة التطبيقية:

١. لفتُ أنظار المعلمين والمسؤولين في وزارة التعليم لأهمية وفوائد أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات، كما يُمكن أن تُساعد نتائج هذه الدراسة مخططي ومطوري برامج الطلاب الموهوبين على الاستفادة من البرنامج التدريبي القائم على أنموذج التلمذة المعرفية واقتناء أثره بإعداد برامج مماثلة له في المواد الدراسية لمختلف المراحل التعليمية.

٢. إفادة مراكز الإبداع والموهبة بالكشف البحثي عن فائدة برنامج يعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية لتعزيز القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات والتي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها.

المصطلحات:

فعالية:

تُعرف بقدرة المتعلم على تحقيق المدخلات والأهداف وصولاً لأقصى درجة من النجاح في تحقيق الأهداف (زغلول، ٢٠١٥).

البرنامج التدريبي Training Program:

تُعرفه الباحثة بأنه: مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المعدة في ضوء خطة واضحة المعالم، ويتم تقديمها للطالبات من خلال مناشط تدريبية تفاعلية تعتمد على إيجابية المتعلم بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف المترابطة.

وإجرائيًّا: هو البرنامج التدريبي القائم على أنموذج التلمذة المعرفية والمعد خصيصًا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات.

أنموذج التلمذة المعرفية :Cognitive Apprenticeship model

"هو التعلم من خلال التجربة الموجهة على المستوى المعرفي وما وراء المعرفي ليُصبح الطلاب أكثر مهارة في جمع المعرفة واستخدامها بأنفسهم واكتساب المهارات من خلال ملاحظة الخبير عبر النمذجة والتدريب والتأمل والتعبير والاكتشاف" .(Dennen & Burner, 2008:3)

وتُعرفها الباحثة بأنها: مجموعة فنيات تعليمية متتابعة موجهة الهدف دعامتها الأساسية العلاقة بين الخبير(المعلم) والمتدرب (المتعلم)، وتبدأ هذه الفنيات بالنمذجة ثم ينخفض مقدار مساعدة ودعم المعلم ويزداد مقدار تدخل المتعلم تدريجيًّا، إلى أن تنتهي بدعم آليات التعلم المستقل لدى المتعلم.

وإجرائيًّا: هو النموذج المستخدم في البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات

التفكير الإبداعي:

هو عملية تميز العقل البشري وتتسم بالتعقيد والشمولية وتتضمن عناصر أخلاقية ومعرفية وانفعالية مندمجة لبلورة حالة فريدة ونشطة للذهن، ويستخدم في إيجاد الحلول الصحيحة للمشكلات بحيث تتصف بالأصالة (عبد العظيم ومحمود، ٢٠١٥). وهي عملية نصل من خلال استخدامها لرؤى وأفكار متطورة للتأليف والدمج بين الأشياء والأفكار غير المترابطة (العقباوي، ٢٠١٩).

وإجرائيًّا: هو أحد نشاطات العقل الهادفة والمركبة والموجه بقوة الرغبة في الوصول لنواتج أو حلول أصيلة غير مكررة، وتُقاس مهارات ذلك النوع من التفكير في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصلت عليها الطالبة في مقياس التفكير الإبداعي، والذي يتضمن أربع مهارات هي (الطلاقة، الأصالة، المرونة، الإحساس بالمشكلة).

الموهبة:

تم تطوير التعريف من قبل مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية عام ١٤١٨ هـ ثم تم اعتماده من قِبل وزارة التربية والتعليم في المملكة بموجب قرار وزاري رقم ٨٧٧ في ١٤١٨/٥/٦هـ حيث يُعرف الموهوبون بأنهم: الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدرها المجتمع، وخاصةً في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافق لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية. (موقع مؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع).

القدرة على حل المشكلات:

تشير إلى: "إمكانية الاكتشاف الصحيح للمهارات والمعلومات المتوفرة ويوظف المتعلم هذا في حل موقف غامض أو مواجهة مشكلة محددة" (بكيري، ٢٠١٧: ٨). كما تُعرف بأنها: "نشاط قائم على إعمال الفكر، يعتمد المتعلم فيها على معلوماته السابقة والمكتسبة، كذلك بهدف حل مشكلة لم تتكرر سابقًا من خلال حل غموضها أو لبسها أو تناقضها، فهي نشاط ذهني تتفاعل فيه مكونات الموقف مع التمثيل المعرفي للخبرات المكتسبة وصولاً للحل المطلوب" (Lin & Yu, 2015:63).

وإجرائيًّا: تُعرف بأنها: قدرة الطالبات الموهوبات على تحديد مشكلة ما واقتراح عدة حلول والبحث فيها لتحديد الإيجابي والسلبي منها؛ للوصول لأكثر الحلول المناسبة وتنفيذه وكذلك تطبيقه في المواقف المشابهة التي تواجهه، وتُقاس القدرة على المشكلات بالدرجة المستحقة للطالبة

في المقياس المحدد للقدرة على حل المشكلات، والذي يتضمن على خمس مهارات هي (التوجه العام لحل المشكلة – تحديد المشكلة – توليد البدائل – اتخاذ القرار– التقييم).

حدود الدراسة:

الحدودُ الموضوعيةُ: اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن أثر برنامج يعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية لتعزيز التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات.

الحدودُ الزمانيةُ: أُجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ –٢٠٢٢م.

الحدودُ المكانيةُ: طُبقت الدراسة الحالية على بعض مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة نجران

الحدودُ البشريةُ: طُبِّقت على الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المحور الأول: أنموذج التلمذة المعرفية:

تُعد الممارسة التعليمية منذ القِدم عملية تتلمذ (تمهين) لتقديم المعرفة أو المهارة على يد شخص خبير مثل المعلم لشخص أقل منه خبرة وهو الطالب وذلك من خلال سياق رسمي أو غير رسمي للتعلم، وترجع جذور التلمذة المعرفية إلى فيجوتسكيVygotsky مؤسس النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أن الفرد يكّون معارفه من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين في مواقف تزخر بالمثيرات، وتتفق معها نظرية المعرفة الواقعية التي ترى أن العمليات المعرفية تتم في سياق اجتماعي، وتنطوي على العلاقة بين الفرد والموقف، فيتبنى الفرد قواعد ومهارات وسلوكيات ومعتقدات مجتمع معين وهو ما يعرف بالتعلم الواقعي، كما أن التلمذة المعرفية تستمد جذورها من التلمذة التقليدية التي من خلالها يكون المعلم أو الخبير أكثر مهارة منهم؛ مما يمنح الطلاب فرص متعددة لملاحظة وتعلم المهارات ومحاكاة أداء الخبير، وكذلك تستند للنظرية البنائية التي تعد أن

فهم الفرد للأشياء يتم من خلال نشاطه للبحث عن المعنى، كذلك يستخدم التدريس البنائي التلمذة المعرفية مثل استخدامه للسقالات، والتعلم التعاوني (راشد وآخرون، ٢٠١٨).

مفهوم التلمذة المعرفية:

تُعد التلمذة المعرفية بمثابة عملية من التتلمذ أو التمهين المستمر لنقل معرفة أو مهارة من شخص أكبر خبرة كالمعلم لشخص أقل منه خبرة كالطالب في سياق تعليمي رسمي أو غير رسمي، فالتلمذة المعرفية عبارة عن: "مجموعة مراحل تعليمية تعلمية بنائية، يتم من خلالها نمذجة المواقف التعليمية سواء كانت فعلية أو عملية، وتسقيلها، والتدريب عليها، والتأمل فيها، وتوضيحها وتفسيرها، والتعبير عنها، واستكشافها؛ لتطبيق ما تم تعلمه في مواقف فعليه واقعية" (المشهداني والشمري، ٢٠١٧: ٤٥). كما تُعرف بأنها: نموذج تعلم لمساعدة الطلاب على اكتساب المهارات من خلال ممارسات واقعية متعلقة بهدف التعلم المراد تحقيقه، عبر مجموعة من الأنشطة التعليمية والتفاعل الاجتماعي (آمين، ٢٠١٤: ٥٥). ويُعرف عبد العزيز والهندال (٢٠١٥: ١٠) التلمذة المعرفية بأنها: "استراتيجية لتصميم التعلم النشط لمساعدة الطلاب على بناء المعاني وتوليد المعرفة والتعبير عنها بصورة فردية أو جماعية عبر عملية تتلمذ وتمهين باستخدام نماذج عقلية وعملية". كما يرى راشد وآخرون (٢٠١٨: ١٠٣) أن التلمذة المعرفية (التمهين المعرفي) تُشير إلى: "انتقال الطالب من مستوى أقل خبرة وكفاءة إلى مستوى أكثر بمساعدة الخبراء في المجال، سعيًا لتطوير العمليات الذهنية لدى الطالب بما يدعم بناء فهمه العميق من خلال الاستقصاء والتساؤلات".

أهمية التلمذة المعرفية:

تكمن أهمية توظيف التلمذة المعرفية في العملية التعليمية في تحقيق العديد من الفوائد منها عبد العزيز والهندال (٢٠١٥)؛ أمين (٢٠١٤)، راشد وآخرون (٢٠١٨):

- ممارسة الخبرة العملية وتشجيع الأنشطة التعليمية والتقويم.
- زيادة الوعي المهني والاستعداد لدى الطلاب لما يطمحون له من وظائف مستقبلية.
- التكامل مع نظريات التعلم واستراتيجياته ومبادئه.
- تنمية مهارات اتخاذ القرارات، وتكوين رؤية مهنية مرسخة بالمعرفة والممارسة الميدانية.

- الاهتمام بالتطبيق العملي والتدريب وبناء مجتمعات الممارسة، مما يؤدي لتطوير المهارات المعرفية والعقلية وحل المشكلات بطريقة إبداعية.
- تحفيز انخراط الطلاب النشط في التعلم.
- تعزيز شعور الطلاب بالقدرة على الإنجاز وزيادة دافعيتهم للتعلم والثقة بالنفس.
- التشجيع على التدريب والتوجيه، والتركيز على الإتقان والممارسات.
- نمذجة أداء الخبير.
- التعبير عن الأفكار والتفكير كخبير.
- نمذجة الأداء ضمن سياقات مختلفة (أنشطة) ليسهل نقل التعلم.
- عرض لكيفية التعامل مع الصعوبات.
- تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتشجيع الفهم العميق لمعالجة وتمثيل المعلومات والأفكار وتوليد المعرفة.
- تعلم المحتوى التعليمي عبر أنشطة لحل المشكلات وليس مجرد حفظ المعلومات.
- تغير دور المعلم من الملقن إلى المدرب والنموذج الخبير للطلاب أثناء التعلم.

أسس التلمذة المعرفية:

ترتكز التلمذة المعرفية على مجموعة من الأسس على النحو التالي: (أمين،٢٠١٤)؛ (العجيلي واللامي، ٢٠١٨)؛ (راشد وآخرون، ٢٠١٨)

- الوعي بالأنشطة والعمليات العقلية قبل البدء بعملية التعلم.
- اشتراك الطلاب بشكل فعال في المواقف التعليمية.
- محتوى تعليمي منتقى.
- قيام المعلم بالإرشاد والتوجيه.
- إثارة المشكلات التعليمية ليقوم الطلاب بإيجاد حلول لها.
- التركيز على الخبرات والمعلومات السابقة للطلاب.
- قيام الطلاب بمهمات وأنشطة تعلم حقيقية ومتنوعة.

- اكتشاف الطالب وإنجازه لمهمات التعلم.
- نمذجة المهمة أو المهارة للطلاب.
- تبسيط المعلم للمهمة التعليمية لتمكين الطلاب منها وإتقانها فيما يسمى بالتدريب.
- القدرة على التعبير وعرض ما توصل له الطالب من معرفة.
- القدرة على التأمل وهو انعكاس لرؤية الطالب المبتكرة للمهارات.
- التقييم الحقيقي للوقوف على مدى تمكن الطلاب من المفاهيم والأداء.

أساليب التلمذة المعرفية:

تناولت العديد من الأدبيات والدراسات كدراسة البيطار (٢٠١٤)؛ إسماعيل وآخرين (٢٠١٦)؛ العجيلي واللامي (٢٠١٨)؛ راشد وآخرين (٢٠١٨) أساليب التلمذة المعرفية التي تُعد بمثابة الركائز الأساسية لنموذج التلمذة المعرفية، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

١. النمذجة :Modeling يبدأ المعلم (الخبير) بعرض العمليات والخطوات والاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة؛ وبذلك فإن المعلم يُنمذج المهارة للطالب من خلال نموذج مفاهيمي لاستراتيجيات وعمليات حل المشكلة وأسباب اتخاذها؛ وبذلك يكتسب الطالب المهارة المعرفية لأداء المهارة المطلوبة بالشكل الصحيح والتركيز على تنفيذها، ويمكن استخلاص إجراءات أسلوب النمذجة فيما يلي: تقديم نموذج احترافي لأداء المهارات وما يرتبط بها من معرفة من خلال المعلم أو الخبير مصحوبة بشرح تفصيلي لكل ما يتعلق بالمهارات.

٢. التدريب:Coaching وفيه يتدرب الطلاب على أداء المهمات وفقًا لما تلقوه في النمذجة فيقومون بمحاكاة أداء المعلم، والذي يقوم بملاحظة أداء الطلاب خلال التدريب، وتقديم التغذية الراجعة والتلميحات والمساعدات لهم، وتوجيه انتباههم لما قد يغفلون عنه من جوانب المهمة وحثهم على تسجيل ملاحظاتهم؛ سعيًا للوصول إلى مستوى أداء المعلم أو الخبير، ويمكن استخلاص إجراءات أسلوب التدريب فيما يلي:

- الممارسة العملية للمهارات حتى يصل الأداء إلى مستوى قريب من أداء الخبير.
- تكليف الطلاب بمهمات متعددة ومتنوعة مرتبطة بموضوع التعلم.

- وضع الطالب لخطة لترتيب المهمات وأولويات تنفيذها.
- تقديم مهمات حقيقية وواقعية ترتبط بطبيعة عمل الطلاب.
- تقييم المهمات التي يتم إنجازها وتقديم تغذية راجعة فورية لكل طالب.

٣. التسقيلScaffolding : وفيه يتم تزويد الطلاب بالدعم الملائم، في الوقت المناسب، وقد يكون في هيئة مقترحات وتوجيهات، ويمكن القول أن التسقيل يشمل عمليتين هما: تقديم دعم للطالب من قِبل طرف آخر أكثر دراية ومعرفة سواء كان المعلم أو الأقران، وإلغاء الدعم تدريجيًّا بعد إتقان الطالب للمهمة وقدرته على أدائها بدون مساعدة، ويمكن استخلاص إجراءات أسلوب التسقيل فيما يلي:

- الاشتراك في هدف واحد وهو تنفيذ مهمة التعلم.
- التركيز على تنفيذ المهمة بشكل عام وليس جزء منها.
- توفير المساعدة الفورية الملائمة لاحتياجات كل طالب من أجل إكمال المهمة.

٤. التعبير أو التفصيل :Articulation وفيه يُعبّر الطلاب بوضوح عن نتائج تعلمهم وتفكيرهم وعملياتهم في حل المشكلات بطرق متنوعة، فيتمكنون من مشاركة وجهات النظر المختلفة، ويمكن استخلاص إجراءات أسلوب التعبير / التفصيل فيما يلي:

- يفضل الطالب بين المكونات المعرفية والمهارات لتعلمها بفعالية.
- عرض عملية التفكير والمعرفة بشكل واضح من أجل الكشف عنها.

٥. التأمل :Reflection وفيه يُقارن الطالب بين العمليات التي اتبعها لحل المشكلات وبين التي اتبعها الخبير أو الأقران؛ مما يستدعي مراجعة الطالب لما قام به وإعادة النظر فيه ليقيم أدائه وعملية تعلمه من خلال الوقوف على مدى يشيع الرضا والسرور في نفوس الطلاب.

- يطور قدرة الطلاب على التكيف مع البيئة وما يطرأ عليها من تغيرات.

ويمكن استخلاص إجراءات أسلوب التأمل فيما يلي:

– تسليط الضوء على الرؤى مما يساعد على مراجعة ما تم القيام به بهدف أن يحصل الطالب على فرص توجيهية للنظر، وتحليل أداء المجموعات، وتفحّص للفهم والتطور.

– يتم أسلوب التأمل في أربعة مستويات هي:

- التقليد: عندما يعرض المعلم النموذج لأول مرة.
- الإعادة: مقارنة الأداء مع النموذج المعروض.
- الإعادة المجردة: تتبع مواطن القوة في النموذج الخبير ومقارنتها بأداء الطالب.
- تأدية الحركات: من قِبل الطالب لتحسين عمله والوصول لمستوى الخبير.

٦. الاستكشاف :Exploration من خلال تشجيع الطلاب على البحث والتقصي، وصياغة المشكلة ووضع حلول ملائمة لها، والحصول على المعلومات المطلوبة؛ مما يجعل الطالب متحكم في عملية تعلمه، ويمكن استخلاص إجراءات أسلوب الاستكشاف فيما يلي:

– تشجيع استقلالية الطالب.
– توفير الأهداف العامة.
– تشجيع الطلاب لوضع أهدافهم.
– التشجيع على تشكيل وحل المشكلات.

المحور الثاني: التفكير الإبداعي:

مفهوم التفكير الإبداعي:

هو عملية تميز العقل البشري وتتسم بالتعقيد والشمولية وتتضمن عناصر أخلاقية ومعرفية وانفعالية مندمجة لبلورة حالة فريدة ونشطة للذهن، ويستخدم في إيجاد الحلول الصحيحة للمشكلات بحيث تتصف بالأصالة (عبد العظيم ومحمود، ٢٠١٥). وهو عملية نصل من خلال استخدامها لرؤى وأفكار متطورة للتأليف والدمج بين الأشياء والأفكار غير المترابطة (العقباوي، ٢٠١٩).

أهمية التفكير الإبداعي للأطفال:

يرى خير الدين وآخرون (٢٠٢٢) أن أهمية التفكير الإبداعي للطلاب تكمن في أنه يثير إمكانيات الطلاب على حل المشكلات.

مهارات التفكير الإبداعي:

١. الأصالة: والمقصود بها هو السلوك المبتكر والمناسب الذي يحقق الهدف المنشود بدرجة عالية من الرضا، فيعد سلوكًا إبداعيًّا أصيلاً. والسلوك الابتكاري قد يكون غير أصيل أو كاذب عندما لا يحقق الهدف منه ولا يتوافق مع الموقف. ولكي تكون الفكرة أصيلة يجب أن تكون جادة وقادرة وماهرة (صلاح الدين، ٢٠١٥).

٢. الطلاقة: وهي تُعبّر عن الفرد الذي ينتج عددًا كبيرًا من الأفكار خلال وحدة زمنية معينة، وبالتالي تكون لديه الطلاقة في التفكير والتصورات في زمن قياسي بالنسبة للآخرين (البطاشي، ٢٠١٢).

وهناك أربعة عوامل للطلاقة: (حمادنه، ٢٠١٤)

- طلاقة الكلمات سرعة إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة واستحضارها بصورة تناسب الموقف.
- طلاقة التداعي سرعة إنتاج كلمات أو معاني ذات خصائص محددة ومميزة.
- طلاقة الأفكار سرعة إصدار أعداد كبيرة من الأفكار لموقف واحد ويركز على عدد الاستجابات.
- طلاقة التعبير سهولة التعبير والصياغة للأفكار في كلمات بحيث تربط بينها وتجعلها ملائمة مع بعضها.

٣. المرونة: وهي القدرة على توجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف وهي عكس الجمود الذهني، أو القدرة الفعلية للفرد على تغيير اتجاهات تفكيرية لأكثر من اتجاه وعدم التجمد أو الإصرار على اتجاه معين (جابر، ٢٠١٧)، وهناك نوعان من المرونة: (عبد الستار، ٢٠١٦)

– مرونة التكيف وتتصل بقدرة الشخص على تغيير اتجاهه العقلي في التفكير، أي إعادة بناء وتنظيم وترتيب عناصر المشكلة التي تفرضها طبيعة الظروف أو الإمكانات المحيطة.

– المرونة التلقائية وهي إمكانات الفرد في تغيير تفكيره بسهولة وسرعة نحو أفكار أخرى متحررًا من القيود، متخذًا عدة اتجاهات بدلاً من اتجاه واحد في التفكير.

٤. الإحساس بالمشكلات: وتعني "القدرة على رؤية العيوب والاحتياجات والنقائص في المعرفة، وهي الخاصية التي تجعل الفرد يشعر بأن الموقف الذي يواجهه يمثل مشكلة أو أكثر في حاجة إلى حل، وتوضح له حجم وعمق المشكلة" (عبد الستار، ٢٠١٦: ١١٤).

قياس قدرات التفكير الإبداعي: هناك عدة اختبارات يمكن من خلالها قياسها للطفل أبرزها اختبار سيد عبد الله، واختبارات تورانس، واختبار عبد السلام عبد الغفار (عبد الستار،٢٠١٦).

المحور الثالث: القدرة على حل المشكلات:

مفهوم حل المشكلات:

تشير إلى: "إمكانية الاكتشاف الصحيح للمهارات والمعلومات المتوفرة ويوظف المتعلم هذا في حل موقف غامض أو مواجهة مشكلة محددة" (بكيري، ٢٠١٧: ٨). كما تُعرف بأنها: "نشاط قائم على إعمال الفكر، يعتمد المتعلم فيها على معلوماته السابقة والمكتسبة كذلك بهدف حل مشكلة لم تتكرر سابقًا من خلال حل غموضها أو لبسها أو تناقضها، فهي نشاط ذهني تتفاعل فيه مكونات الموقف مع التمثيل المعرفي للخبرات المكتسبة وصولاً للحل المطلوب" (Lin & Yu, 2015: 63).

ومهارة حل المشكلات كما يرى أوزتورك وجوفين (Ozturk & Guven 2016: 411) هي: "قدرة الفرد على إتباع عدد من الأحداث والخطوات والأحداث القائمة على العلاقات والمبادئ وصولاً لتحقيق الأهداف".

وتعرفها عبد الله (٢٠١٦: ١٠) بأنها: "حزمة من الإجراءات التي يجريها الطالب بالاعتماد على المعارف والمعلومات السابقة والمهارات المكتسبة لديه، وذلك للتغلب على مشكلة ما والسيطرة عليها للوصول إلى حل لها".

أهمية أسلوب حل المشكلات:

- يوفر المشاركة الفعّالة والتشويق والرغبة للتعلم للطلاب.
- التعلم بالعمل والذي يُعدّ الأكثر ثباتًا واستقرارًا، كونه نشطًا وفعالاً من خلال حل المشكلات بجميع مراحلها.
- إثارة الإقبال للتعلم والدافعية عليه انطلاقًا من قدرة المتعلم على المشاركة في حل المشكلات التي تقابله أثناء سير العملية التعليمية بالاعتماد على الخبرة المكتسبة لديه سابقًا.
- العمل لحل المشكلات بشكل ممتع للطلاب لشعورهم بوجودها وبضرورتها لهم لأنها تتحدى مفاهيمهم، فالتعلم الجيد يزداد ويتم تعزيزه باستمتاع الطلاب بالعملية التعليمية.
- إثارة دافعية المتعلم من خلال التعرف على المشكلة بنفسه ومحاولة حلها، وهذا يُعدّ دافعًا قويًّا له يتحقق من خلال طريقة حل المشكلات.
- بناء الطالب لخبراته ومعارفه من خلال طريقة حل المشكلات بنفسه، وهذا يساعد على بقاء أثر التعلم.
- غرس الاتجاهات والقيم لدى المتعلم من خلال طريقة حل المشكلات، وهي خصال مطلوبة للمجتمع التربوي المستقبلي (الصعوب والفلفلي، ٢٠١٨).

خطوات حل المشكلات:

تشتمل مهارة حل المشكلات على عدة خطوات يقوم بها المتعلم بالاعتماد على الخبرة السابقة وصولاً لتحقيق الهدف بحل المشكلة المستهدفة (Kong & Orosco, 2016: 39) وهي كالتالي:

١. تحديد المشكلة: ويُطلق عليها الإحساس بالمشكلة، والتي من خلالها تحدد تلك المشكلة المستهدف حلها بدقة، وللمعلم دور هنا، فبعد شعور المتعلم بوجود تلك المشكلة يقوم المعلم بعرض بعض المعينات للطلاب لمساعدتهم على حل هذه المشكلة، من رسوم أو صور وكذلك الخرائط والأشكال والأفكار والمعلومات (Baki, & Karatas, 2015).

٢. جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة: بعد أن يكتشف الطالب المشكلة وفي إطار محاولة حله لها فإن ذلك يتطلب منه جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه المشكلة والتي ستساعده في الحل الصحيح والناجح لها (Phillips et al., 2017).

وتعد هذه الخطوة من أهم الخطوات، ويجب مراعاة الآتي من قِبل المتعلم أثناء هذه المرحلة:

- الاقتصار على المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة.
- أهمية استخدام مصادر علمية تتسم بالموثوقية للحصول على كل ما يرتبط بالمشكلة من معلومات وبيانات.
- اقتراح الحلول المناسبة لتلك المشكلة من خلال تبويب وتصنيف وتحليل تلك المعلومات والبيانات المستخرجة من المصادر الموثوقة.

٣. اقتراح حلول للمشكلة بشكل مؤقت: وذلك من خلال إعمال المتعلم لعقله بعد جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة المستهدفة، من خلال تبويب وتصنيف وتحليل تلك المعلومات والبيانات المستخرجة من المصادر الموثوقة تبدأ عملية اقتراح عدد من الحلول والفرضيات المؤقتة، وهذه الحلول والفروض تعتمد كذلك على الخبرة السابقة المكتسبة لدى المتعلم .(Gu et al., 2015)

٤. تجربة الحل وتنفيذه: بعد الخطوة السابقة من اقتراح عدد من الحلول والتعرف على الحل الممكن للمشكلة المستهدفة، نأتي إلى خطوة تجربة ذلك الحل المقترح وتنفيذه للتأكد من جدواه في حل تلك المشكلة .(Akyuz & Keser: 2015)

٥. التحقق من صحة الحل: بعد تسجيل الحل الذي وقع عليه الاختيار يقوم الطلاب بتقويم ذلك الحل المقترح ومراجعة خطواته من بدايتها وصولا لحل المشكلة المعنية، ومن ثم الحكم على مدى جدوى ذلك الحل من عدمه لتحقيق الهدف المنشود (Yu, Fan & Lin,2015).

الدراسات السابقة:

دراسة العبيد (٢٠٢١) بعنوان: أثر توظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والتي اهتمت بالكشف عن الأثر في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي

للمتعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني من خلال توظيف أنموذج التلمذة المعرفية. وفي سبيل ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام بطاقة لتقييم المشروعات ومقياس التجول العقلي واستبانة الجهد العقلي كأدوات للدراسة بعد التطبيق على عينة من خمسة وأربعين طالبة مقسمه على مجموعتين. وأظهرت النتائج فاعلية الأنموذج المقترح على تحسين نواتج التعلم المستهدفة.

دراسة اللهبي والقصاص(٢٠١٩) بعنوان: مستوى التفكير الجانبي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين بمدينة الطائف، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والتفكير الجانبي للمتعلمين الموهوبين، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، كما استخدمت الأدوات التالية: مقياس التفكير الجانبي، ومقياس حل المشكلات من خلال التطبيق على عينة من ستة وتسعين من موهوبي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها ارتباط القدرة على حل المشكلات بالتفكير الجانبي ارتباط إيجابي دال معنويًّا.

دراسة الجهني(٢٠١٧) بعنوان: أثر تدريس العلوم بالنموذج الإثرائي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدرسة الموهوبات، والتي سعت للكشف عن الأثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لمتعلمي المرحلة التعليمية المتوسطة باستخدام النموذج الإثرائي في تدريس العلوم، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، تم تطبيق مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي على اثنين وثلاثين طالبة من الصف الأول للمرحلة المتوسطة كعينة للدراسة، وجاءت النتائج لصالح التطبيق البعدي لأدوات الدراسة في كل المهارات.

دراسة الفيل (٢٠١٦) بعنوان: فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث هدفت إلى التعرف على إمكانية تحسين كفاءة التعلم ومهارات التفكير الاستراتيجي لعينة من طالبات المرحلة التعليمية الثانوية من خلال برنامج تدريبي معتمد على أنموذج التلمذة المعرفية، وفي سبيل ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام اختبار تحصيلي واستبيان للتفكير الاستراتيجي كأدوات للدراسة للتطبيق على أربعة وستين طالبة كعينة للدراسة بالصف الأول بمرحلة التعليم

الثانوي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي على كل من التحصيل الدراسي والتفكير الاستراتيجي للمجموعة التجريبية.

دراسة العسوسي وأبن الفقيه (٢٠١٤) بعنوان: أثر برنامج إثرائي للموهوبين في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى طالبات الصف الخامس بالكويت، والتي هدفت إلى الكشف عن الأثر في تعزيز حل المشكلات الرياضية والتفكير الإبداعي لعينة من متعلمات الصف التعليمي الخامس بالكويت من خلال برنامج إثرائي للموهوبين. وتحقيقًا للهدف من الدراسة تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي من خلال التطبيق القبلي والبعدي على واحد وثمانين طالبة كعينة للدراسة، موزعة على ثلاث مجموعات تجريبية، وتم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي والشكلي، اختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية، وتوصلت الدراسة لوجود فروق معنوية في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الشكلي)، وفي اختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية، وذلك لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة، مما يُشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة.

دراسة (Kuo, et al 2012)بعنوان: مدخل التلمذة المعرفية لتسهيل حل المشكلات التعاوني المستند إلى الويب، والتي هدفت إلى التعرف على أثر مدخل التلمذة المعرفية في تسهيل الحل التعاوني للمشكلات على الويب، وفى سبيل ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على عينة تألفت من (٥٩) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية "٢٩"، وضابطة "٣٠". وكشفت الدراسة عن وجود فروق في مهارات حل المشكلات على الويب بين الطلاب المعتمدين على المجال الإدراكي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة أبو هدرة (٢٠١١) بعنوان: أثر أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي في تنمية القدرة على حل المشكلات لديهم، والتي هدفت إلى التعرف على الفاعلية في تعزيز القدرة على حل المشكلات باستخدام أسلوب تدريسي يعتمد التلمذة المعرفية لطلاب الصف الخامس في تدريس العلوم، وفي سبيل ذلك تم تطبيق المنهج شبه التجريبي، كما طُبقت البرنامج على عينة مكونة من مائة وواحد وأربعين مشاركًا ومشاركة في

مجموعتين (تجريبية "٧١"، وضابطة "٧٠")، وتم استخدام استبانة القدرة على حل المشكلات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر للأسلوب التدريسي المستخدم في تعزيز قدرة طالبات المجموعة التجريبية على حل المشكلات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق نلاحظ ظهور أهمية وفوائد استخدام أنموذج التلمذة المعرفية في تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب/الطالبات كدراسة العييد(٢٠٢١)؛ ودراسة الفيل (٢٠١٩)؛ ودراسة(Kuo,Hawang, et al 2012) ؛ ودراسة أبو هدرة .(٢٠١١).

هذه الدراسة اتفقت مع أغلب ما سبق من دراسات من حيث الاعتماد على المنهج شبه التجريبي أو التجريبي كدراسة العييد(٢٠٢١)؛ ودراسة الجهني(٢٠١٧)؛ ودراسة الفيل (٢٠١٦)؛ ودراسة العسوسي وابن الفقيه(٢٠١٤)؛ ودراسة (Kuo, et al 2012) ودراسة أبو هدرة، (٢٠١١)، بينما اختلفت مع دراسة اللهبي والقصاص (٢٠١٩) والتي استخدمت المنهج الاستبيان والاختبار التحصيلي، واختلفت أيضًا مع دراسة العسوسي وابن الفقيه (٢٠١٤) والتي استخدمت الاختبار.

هذه الدراسة أيضًا استفادت مما سبق من الدراسات في اختيار منهجية الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وتعريف بعض المصطلحات، كما استفادت منها في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أهداف وفروض الدراسة، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لفاعلية برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز حل المشكلات والتفكير الإبداعي للطالبات الموهوبات.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج التجريبي؛ لاستكشاف أثر برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي للطالبات الموهوبات، كون المنهج التجريبي

أحد أهم المناهج العلمية وأكثرها استخدامًا من قِبل الباحثين العلميين، الذين يعتمدون عليه بصورة كبيرة في أبحاثهم العلمية، حيث يُساعد المنهج التجريبي في نجاح هذه الأبحاث ووصولها إلى النتائج السليمة والدقيقة، باعتباره يعتمد على اكتشاف وفحص العلاقات بين المتغيرات البحثية، مما يساعد على استخراج النتائج الدقيقة.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: أنموذج التلمذة المعرفية.
- المتغيرات التابع: التفكير الإبداعي- القدرة على حل المشكلات.

عينة الدِّرَاسَة ومجتمعها: مجتمع هذه الدراسة تألف من الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (٢٥٩) حسب الإحصائية الواردة من إدارة الموهوبات التابعة لإدارة التعليم بمدينة نجران، وتألفت عينة هذه الدراسة من (٥٢) طالبة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث قامت الباحثة بتحديد مجتمع الدراسة من الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران، وبعد ذلك تم وضعهم في جداول أعداد عشوائية وترقيمهم، ثم تم اختيار أرقام بشكل عشوائي، وبعد ذلك تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وعددها (٢٦) وضابطة وعددها (٢٦) .

أدوات الدراسة ومراحل تصميمها:

تألفت من أداتين:

-مقياس التفكير الإبداعي. -مقياس القدرة على حل المشكلات.

أولاً: مقياس التفكير الإبداعي: تكون مقياس التفكير الإبداعي من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: الطلاقة، الأصالة، المرونة، الإحساس بالمشكلات، بمعدل (٧) فقرات لكل بُعد، تكون الإجابة عنها بطريقة ليكرت الخماسي وذلك على النحو التالي:

دائمًا تم منح الإجابة عليها أبدًا (١) درجة، نادرًا (٢) درجتان، أحيانًا (٣) درجات، غالبًا (٤) درجات، (٥) درجات.

صدق وثبات مقياس التفكير الإبداعي:

صدق المحكمين (الظاهري): وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين الأكاديميين المتخصصين في مجال الدراسة، لاستطلاع آرائهم للتأكد من صدق الأداة الظاهري المرتبط بصياغة فقرات الأداة وأهمية وارتباط كل عبارة بالمحور المنضوية تحته.

صدق اتساق أداة الدراسة الداخلي: وذلك من خلال تطبيق الأداة على عينة من الطالبات الموهوبات (استطلاعية) بلغت (٢٥) طالبة من دون عينة الدراسة. وبحساب استخدام معامل ارتباط (كل بند ببعده، وبالمقياس بشكل عام) تم التأكد من صدق اتساق مقياس التفكير الإبداعي الداخلي كالتالي:

جدول (١) جدول المعاملات الخاصة بارتباط كل فقرة للمقياس بدرجة البعد الكلية المنتمية له

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
	الطلاقة		الإصالة		المرونة		الإحساس بالمشكلات.
1	0,811**	8	0,906**	15	0,898**	22	0,798**
2	0,618**	9	0,878**	16	0,941**	23	0,932**
3	0,887**	10	0,890**	17	0,938**	24	0,941**
4	0,803**	11	0,682**	18	0,902**	25	0,922**
5	0,911**	12	0,891**	19	0,946**	26	0,953**
6	0,828**	13	0,800**	20	0,945**	27	0.929**
7	0,885**	14	0,625**	21	0,911**	28	0,899**

** مستوى المعنوية,٠١.

جدول (2) جدول المعاملات الخاصة بارتباط كل بعد للمقياس بدرجة المقياس الكلية

	مهارات التفكير الإبداعي	قيمة الارتباط
1	الطلاقة	0,825**
2	الإصالة	0,843**
3	المرونة	0,816**
4	الإحساس بالمشكلات	0,765**

** مستوى المعنوية,٠١.

القيم الواردة بالجدولين السابقين توضح صدق كل من فقرات وأبعاد المقياس، وبعبارة أكثر دقة يمكننا القول إن هذا المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

ثبات مقياس التفكير الإبداعي:

تم التحقق من ثبات مقياس التفكير الإبداعي من خلال معامل Cronbach's Alpha وذلك للتحقق من ثبات تلك الأداة، كما استخدم التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الثبات الخاصة بالمقياس

أرقام أبعاد المقياس		عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
١	الطلاقة	7	,898	,822
٢	الإصالة	7	,830	,841
٣	المرونة	7	,875	,863
٤	الإحساس بالمشكلات	7	,794	,861
الثبات العام لمقياس مهارات التفكير الإبداعي		28	,882	,829

يتبين من النتائج السابقة والتي تراوحت بين (٧٩٤,٠ و٨٩٨,٠) لمعامل Cronbach's Alpha وتلك القيم تعد مرتفعة وبالمثل الدرجة الكلية (٨٨٢,٠)، وتراوحت كذلك النتائج بين (٨٢٢,٠ و٨٦٣,٠) فيما يخص التجزئة النصفية وتلك القيم تعد مرتفعة وبالمثل الدرجة الكلية (٨٢٩,٠)، وبالتالي يمكن اعتماد المقياس في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانياً: مقياس القدرة على حل المشكلات:

تكون من (٤٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي (تعريف المشكلة، التوجه العام، اتخاذ القرار، توليد البدائل، وأخيراً بعد التقييم)، بمعدل (٨) عبارات لكل بعد، تكون إجابة عنها بطريقة ليكرت الرباعي: لا تنطبق أبداً (١) درجة، تنطبق بدرجة بسيطة (٢) درجتان، تنطبق بدرجة متوسطة (٣) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة (٤) درجات.

صدق وثبات مقياس القدرة على حل المشكلات:

أ / صدق المحكمين: للتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على السادة المحكمين المتخصصين بمجال الدارسة، للتحقق من فقرات المقياس، ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

ب/ الصدق الداخلي: وذلك من خلال تطبيق الأداة على عينة من الطالبات الموهوبات (استطلاعية) بلغت (٢٥) طالبة من دون عينة الدراسة. وبحساب استخدام معامل ارتباط (كل بند ببعده، وبالمقياس بشكل عام) تم التأكد من صدق اتساق مقياس حل المشكلات الداخلي كالتالي:

جدول (٤) جدول المعاملات الخاصة بارتباط كل فقرة للمقياس بدرجة البعد الكلية المنتمية له

	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
	التوجه العام		تعريف المشكلة		توليد البدائل		اتخاذ القرارات		التقييم
	,660**	9	,563**	17	0,883**	25	0,663**	33	0,613**
	,595**	10	,594**	18	0,585**	26	0,632**	34	0,617**
	,651**	11	,616**	19	0,617**	27	0,827**	35	0,800**
	,521**	12	,584**	20	0,692**	28	0,693**	36	0,570**
	,547**	13	,674**	21	0,703**	29	0,686**	37	0,607**
	,641**	14	,662**	22	0,709**	30	0,753**	38	0,533**
	,721**	15	,818**	23	0,592**	31	0,671**	39	0,587**
	,715**	16	,647**	24	0,707**	32	0,796**	40	0,654**

** مستوى المعنوية,٠١.

جدول (٥) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد القدرة على حل المشكلات بالدرجة الكلية للمقياس

	المقياس	قيمة الارتباط
1	التوجه العام	0,810**
2	تعريف المشكلة	0,836**
3	توليد البدائل	0,758**
4	اتخاذ القرارات	0,782**
5	التقييم	0,849**

** مستوى المعنوية,٠١.

القيم الواردة بالجدولين السابقين توضح صدق كل من فقرات وأبعاد المقياس، وبعبارة أكثر دقة يمكننا القول إن هذا المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

ثبات مقياس حل المشكلات:

للتحقق من ثبات هذ المقياس استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات المقياس، كما استخدم التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦): يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس القدرة على حل المشكلات

مقياس القدرة على حل المشكلات		عدد الفقرات	قيم ألفا كرونباخ	قيم التجزئة النصفية
البُعد الأول	التوجه العام	8	0,864	0,851
البُعد الثاني	تعريف المشكلة	8	0,873	0,836
البُعد الثالث	توليد البدائل	8	0,862	0,875
البُعد الرابع	اتخاذ القرارات	8	0,894	0,861
البُعد الخامس	التقييم	8	0,834	0,813
الثبات العام لمقياس القدرة على حل المشكلات		40	0,874	0,853

يتبين من النتائج السابقة والتي تراوحت بين (٨٤٣,٠ و٨٩٤,٠) لمعامل Cronbach's Alpha وتلك القيم تعد مرتفعة وبالمثل الدرجة الكلية (٨٨٢,٠)، وتراوحت كذلك النتائج بين (٨١٣,٠ و٨٧٥,٠) فيما يخص التجزئة النصفية وتلك القيم تعد مرتفعة وبالمثل الدرجة الكلية (٨٢٩,٠)، وبالتالي يمكن اعتماد المقياس في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: لاستخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها؛ اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الأساليب الإحصائية والتي تمثلت في: معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب صدق وثبات الاستبانات المستخدمة، الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، واختبار (ت) للتعرف على الفروق بين المجموعتين في التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات، مربع إيتا لمعرفة حجم الأثر، قيمة الكسب المعدل لبلاك للتعرف على مستوى تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS).

رابعاً: تحليل ومناقشة النتائج:

التحقق من الفرض الأول للدراسة والذي بعنوان: "لا يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي لمقياس التَّفْكِير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات".

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام كل من الانحراف المعياري، المتوسط الحسابي، واختبار "ت"؛ وذلك بهدف الكشف عن الفرق بين المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي على مقياس التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات، هذا بالإضافة إلى الاستعانة بمربع إيتا، المعادلة الخاصة بالكسب المعدل للتحقق من أهمية النتيجة وفاعلية البرنامج على التوالي كما يلي:

جدول (٧) الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي

مهارات التَّفْكِير الإبداعي	التطبيق البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا	قيمة الكسب المعدل لبلاك
الطلاقة	الضَابِطَة	26	3,51	1,086	2,372	50	0,022	,532	1,21
	التجريبيَّة	26	4,15	0,825					
الإصالة	الضَابِطَة	26	3,51	1,223	2,180	50	0,035	,418	1,14
	التجريبيَّة	26	4,11	0,670					
المرونة	الضَابِطَة	26	3,43	1,079	3,500	50	0,001	,644	1,23
	التجريبيَّة	26	4,26	556.					
الإحساس بالمشكلات	الضَابِطَة	26	3,46	1,299	2,468	50	0,018	,538	1,42
	التجريبيَّة	26	4,21	0,845					
الدرجة الكلية لمهارات التَّفْكِير الإبداعي	الضَابِطَة	26	3,44	1,123	2,700	50	0,010	,619	1,64
	التجريبيَّة	26	4,10	0,558					

من الجدول السابق نجد أن النتائج توضح فروق معنوية (أقل من ٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة الحالية في التطبيق البعدي للمقياس الخاص بالتفكير الإبداعي لصالح الطالبات الموهوبات

في المجموعة التجريبية في (الطلاقة، الأصالة، المرونة، الإحساس بالمشكلات، الدرجة الكلية لمهارات التَّفْكِير الإبداعي)، وللتأكد من صحة هذه النتيجة تم حساب η2 أو مربع إيتا، حيث بلغت قيمة محور الطلاقة ,٠٢٢، الأصالة ,٠٣٥، المرونة ,٠٠١، الإحساس بالمشكلات ,٠١٨، والدرجة الكلية لمهارات التَّفْكِير الإبداعي ,٠١٠، وهذه القيم تشير إلى قوة البرنامج المعتمد على الأنموذج الخاص بالتلمذة المعرفية وفاعليته في تعزيز التفكير الإبداعي للطالبات الموهوبات.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية "لا يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي لمقياس التَّفْكِير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات"، ونقبل بالفرضية البديلة بأنه يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي لمقياس التَّفْكِير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. وتعزي البَاحِثَة هذه النتيجة إلى أهمية التلمذة المعرفية كما أشار كل من عبد العزيز والهندال (٢٠١٥)؛ أمين (٢٠١٤)، راشد وآخرون (٢٠١٨)، والتي تزيد من دافعية التعلم لدى الطالبات، وتنمية الإحساس بملكية المعرفة والقدرة على الإنجاز الحقيقي، كما إنها تُشجع على نقل المعارف حيث يمكن استرجاع المعرفة وتطبيقها على سياقات حياتية مختلفة، بالإضافة إلى أنها تُساعد على تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين وتدعيم الثقة بالنفس لديهم، مما كان له أثر في فاعلية البرنامج لتنمية التَّفْكِير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات.

وتتوافق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الفيل (٢٠١٦) والتي أكدت فعالية البرنامج التدريبي القائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي.

التحقق من الفرض الثاني للدراسة والذي بعنوان: "لا يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات.

ولتحقيق ذلك تم استخدام كل من الانحراف المعياري، المتوسط الحسابي، واختبار "ت"؛ وذلك بهدف الكشف عن الفرق بين المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة) في التطبيق البعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات، هذا بالإضافة إلى الاستعانة بمربع

إيتا، المعادلة الخاصة بالكسب المعدل للتحقق من أهمية النتيجة وفاعلية البرنامج على التوالي كما يلي:

جدول (٨) الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي فيما يتعلق بالقدرة على حل المشكلات

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا	قيمة الكسب لبلاك
التوجه العام	ضابطة	26	3,63	1,085	2,942	50	0,007	0,871	1,53
	تجريبية	26	4,15	0,825					
تعريف المشكلة	ضابطة	26	3,29	1,162	4,136	50	0,000	0,722	1,74
	تجريبية	26	4,11	0,670					
توليد البدائل	ضابطة	26	3,80	1,025	1,938	50	0,04	0,624	1,36
	تجريبية	26	4,26	0,556					
اتخاذ القرارات	ضابطة	26	3,20	1,194	2,306	50	0,030	0,862	1,32
	تجريبية	26	3,78	0,807					
التقييم	ضابطة	26	3,75	1,340	1,938	50	0,032	0,834	1,35
	تجريبية	26	4,21	0,845					
الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات	ضابطة	26	3,53	0,997	3,429	50	0,002	0,955	1,45
	تجريبية	26	4,10	0,558					

من الجدول السابق نجد أن النتائج توضح فروقًا معنوية (أقل من ٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة الحالية في التطبيق البعدي للمقياس الخاص بالقدرة على حل المشكلات لصالح الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية في (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرارات، التقييم، الدرجة الكلية لمقياس المقدرة على حل المشكلات)، وللتأكد من صحة هذه النتيجة تم حساب η2 أو مربع إيتا، حيث بلغت قيمة محور التوجه العام ,٨٧١، تعريف المشكلة ,٧٢٢، توليد البدائل ,٦٢٤، اتخاذ القرارات ,٨٦٢، التقييم ,٨٣٤، والدرجة الكلية لمقياس المقدرة على

حل المشكلات ,٩٥٥، وهذه القيم تشير إلى قوة البرنامج المعتمد على الأنموذج الخاص بالتلمذة المعرفية وفاعليته في تعزيز القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات. كما قامت البَاحِثَة بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك؛ لقياس مستوى تنمية حل المشكلات للمشاركات الموهوبات حيثُ بلغت القيم (١,٥٣، ١,٧٤، ١,٣٦، ١,٣٢، ١,٣٥، ١,٤٥)، على التوالي وهذا يشير لفعالية وقوة البرنامج المقترح المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية "لا يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين (الضَابِطَة والتجريبيَّة" ونقبل بالفرضية البديلة بأنه يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين الضَابِطَة والتجريبيَّة في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى فوائد ومزايا استخدام التلمذة المعرفية كما أشار كل من عبد العزيز والهندال (٢٠١٥)؛ أمين (٢٠١٤)، راشد وآخرون (٢٠١٨)، فهي تُزيد من الوعي المهني والاستعداد لدى الطلاب لما يطمحون له من وظائف مستقبلية، وتنمي مهارات اتخاذ القرارات، وتكوين رؤية مهنية مرسخة بالمعرفة والممارسة الميدانية لدى الطالبات، تحفيز انخراط الطلاب النشط في التعلم، تعزيز شعور الطلاب بالقدرة على الإنجاز وزيادة دافعيتهم للتعلم والثقة بالنفس، كما أنها تُساعد على تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتشجيع الفهم العميق لمعالجة وتمثيل المعلومات والأفكار وتوليد المعرفة، وتُساعد الطالبات على تعلم المحتوى التعليمي عبر أنشطة لحل المشكلات وليس مجرد حفظ المعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kuo, Hawang, Chen & Chen, 2012:15) والتي كشفت عن وجود أثر لمدخل التلمذة المعرفية على تسهيل الحل التعاوني للمشكلات على الويب، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (أبو هدرة، ٢٠١١:١٦٢)، والتي أكدت وجود أثر لأسلوب التدريس القائم على التلمذة المعرفية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات.

خلاصة النتائج:

نتائج هذه الدراسة أشارت إلى الأثر الإيجابي للبرنامج المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات، فالنتائج جاءت بحقيقة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على أقرانهن في الضابطة بفروق معنوية فيما يتعلق بتطبيق مقياس التَّفْكِير الإبداعي البعدي ومهاراته (الطلاقة، الإصالة، المرونة، الإحساس بالمشكلات، الدرجة الكلية لمهارات التَّفْكِير الإبداعي) لدى الطالبات الموهوبات. كما دلت قيم مقياس مربع إيتا لوجود أثر ذو قيمة كبيرة لاستخدام البرنامج المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات، وأيضًا عكست نتيجة نسبة بلاك للكسب المعدل على فاعلية وقوة ذلك البرنامج المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز التَّفْكِير الإبداعي للطالبات الموهوبات.

نتائج هذه الدراسة أشارت كذلك إلى الأثر الإيجابي للبرنامج المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة على حل المشكلات للمتعلمات الموهوبات، فالنتائج جاءت بحقيقة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على أقرانهن في الضابطة بفروق معنوية فيما يتعلق بتطبيق مقياس حل المشكلات البعدي ومهاراته (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرارات، التقييم، الدرجة الكلية لمقياس المقدرة على حل المشكلات) لدى الطالبات الموهوبات. كما دلت قيم مقياس مربع إيتا لوجود أثر ذي قيمة كبيرة لاستخدام البرنامج المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية في تنمية حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات، وأيضًا عكست نتيجة نسبة بلاك للكسب المعدل على فاعلية وقوة ذلك البرنامج المعتمد على أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز القدرة على حل المشكلات للطالبات الموهوبات.

التوصيات:

- استخدام أنموذج التلمذة المعرفية في تعزيز مهارات القدرة على حل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات.
- حث مخططي المناهج الدراسية على تضمين أنشطة صفية ولا صفية في المناهج الدراسية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.
- تشجيع المعلمين على الاهتمام بإثراء بيئة التعلم بالعديد من الأنشطة التدريبية التي تضمن تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات حول كيفية تفعيل أنموذج التلمذة المعرفية وتوظيفها في تعزيز العديد من المهارات للطالبات الموهوبات.
- الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات وتأهيلهن أثناء الدراسة بهدف تعزيز مهارات القدرة على حل المشكلات ومهارات التَّفْكِير الإبداعي للطالبات الموهوبات.

المراجع

المراجع العربية:

أبو هدرة، سوزان محمد سعيد. (٢٠١١). أثر أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي في تنمية القدرة على حل المشكلات لديهم. رسالة دكتورة غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة الاردن، الاردن.

إسماعيل، سارة محمد أمين، والجمل، أميرة محمد المعتصم، وخميس، محمد عطيه. (٢٠١٦). فاعلية استخدام الخبير البشري في نموذج التلمذة المعرفية عبر الويب على بعض مهارات البرمجة والتفكير التأملي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس. ١(١٧). ٦٥-٨٦.

أمين، عبد الرحيم عباس. (٢٠١٤). برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا. (٥٥)، ١١٦-١٩٠.

بسيوني، سوزان بنت صدقة بن عبد العزيز. (٢٠١٩). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات في مدينة جدة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٧(٤). ٥١-٩٨.

البطاشي، خليل. (٢٠١٢). طفلي يفكر. (ط١). عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

بكيري، نجيبة. (٢٠١٧). تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات. مجلة عالم التربية. ٨(٥٩). ١٣ – ٣٩.

البيطار، حمدي محمد محمد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء طرق التلمذة المعرفية لتدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي في تنمية التحصيلي الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي. مجلة كلية التربية، جامعة السويس. ٧(٢)، ١٥٩-٢٢٣.

جابر، إبراهيم. (٢٠١٧). مهارات التفكير الإبداعي. (ط١). الإسكندرية: دار الكتب المصرية.

الجهني، هند بنت هضيبان. (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم بالنموذج الإثرائي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدرسة الموهوبات – منطقة جدة التعليمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١(٢). ٤٠ – ٥٦.

حمادنة، برهان. (٢٠١٤). التفكير الإبداعي. (ط١). الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، حمدي أحمد؛ والهندال، هدى سعود عبد العزيز. (٢٠١٥). تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع. مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق. (١٠)، ١٦٢-٢٢٢.

عبد العظيم، عبد العظيم. ومحمود، حمدي. (٢٠١٥). تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية عند القائد الصغير. ط١. القاهرة: دار الكتب المصرية.

عبد الله، شهيناز. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية القبعات الست في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكار وحل المشكلات لطفل الروضة. مجلة دراسات في التعليم العالي بجامعة أسيوط. (١٠). ١-٣٦.

عبيدات، ذوقان؛ عبدالحق؛ كايد؛ عدس؛ عبدالرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه. عمان: إشراقات للنشر والتوزيع.

العجيلي، رضا طعمه، واللامي، صلاح خليفة. (٢٠١٨). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي وحب الاستطلاع لدى طلاب الصف الثاني متوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل. (٣٨)، ١٠٧٢-١١٠٥.

العجيلي، صباح والدهامشة، أكرم. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينه عمان. المجلة الدولية للتطوير والتفوق. ٩(١٦). ١١٧-١٤٠.

العسعوسي، أحلام حسين؛ ابن الفقيه، العربي، جمل الليل. (٢٠١٤). أثر برنامج إثرائي للموهوبين في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى طالبات الصف الخامس بالكويت. رسالة دكتوراه، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا. البحرين.

العقباوي، عبير. (٢٠١٩). التفكير الإبداعي في حل المشكلات. (ط١). عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

العبيد، أفنان بنت عبد الرحمن. (٢٠٢١). أثر توظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٢٢(٢).٣٠٥ –٣٣٨.

الفيل، حلمي محمد حلمي. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدي طالبات المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٢٦(٩١). ٥٩ -١٢٣.

قطامي، نائفة. (٢٠١١). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية. ط٣. الشركة العربية المتحدة للتسريق والتوريدات، القاهرة. مصر.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (٢٠١٦). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية. الرياض. المملكة العربية السعودية: الشقري للنشر وتقنية المعلومات. الطبعة الأولى.

راشد، علي محي الدين؛ أحمد، منى إبراهيم؛ عرفه، منى عبد الوهاب. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية الوعي بقضايا البيئة المعاصرة والاتجاه الدراسي لطالبات الشعبة التربوية كلية الاقتصاد المنزلي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب. (١٠٣)، ٢١٩-٢٧٤.

ربيع، أنهار والسلامي، زينب. (٢٠١٠). تصميم نموذج للتلمذة المعرفية قائم على تطبيقات الويب ٢، في بيئة تعلم إليكترونية وأثره على التحصيل المعرفي ومهارات مناقشة وتفسير النتائج الإحصائية لدى طالبات الدراسات العليا وآرائهن نحوه. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. (٢). ٦١-١٢٩.

الرفاعي، وليد. (٢٠١٩). بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعليم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثرها على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. ١٨٤ (١). ٧٦٥٠ -٨٥٧.

زغلول، عماد. (٢٠١٥). مبادئ علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الصعوب، سماح كليب؛ الفلفلي، هناء حسين. (٢٠١٨). أثر مستوى جودة الروضة في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة في محافظة الكرك. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأسراء الخاصة. الأردن.

صلاح الدين، العمرية، صيف. (٢٠١٥). التفكير الإبداعي. (ط١). عمان: دار الابصار العلمي للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، هويدا. (٢٠١٩). التفاعل بين نمط تصميم التشارك (موجه/ حر) عبر مجتمع افتراضي وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية والأسلوب المعرفي (معتمد/ مستقل) وأثرها في تنمية الأداء المهارى والدافع المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. كلية التربية جامعة عين شمس. ٤٣(٤).١١٤٣-١٢٣٤.

عبد الستار، جمال. (٢٠١٦). التفكير الإبداعي تحديات وطموحات. (ط١). عمان: دار آمنه للنشر والتوزيع الأردن.

عبد العزيز، حمدي والهندال، هدى. (٢٠١٥). تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع. مجلة التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الزقازيق. ١٠، ١٦٢-٢٢٢.

اللهبي، بندر عيضة عطية، والقصاص، خضر محمود أحمد. (٢٠١٩). مستوى التفكير الجانبي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية. ٣٥(١٢). ٤٥٠ -٤٨٠.

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

نصر، ياسر. (٢٠١٧). موسوعة طفلك والإبداع. (ط١). القاهرة: دار الكتب المصرية.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Ajili, Sabah, and Al-Dahamsheh, Akram. (2018). The effectiveness of a program based on cognitive games in developing creative thinking among kindergarten children in the city of Amman. International Journal of Development and Excellence. (16). (9).

Al-Ajili, Reda Toma, and Al-Lami, Salah Khalifa. (2018). The effect of the cognitive apprenticeship strategy on the collection of Arabic Islamic history and curiosity among second grade students. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, (38), 1072-1105.

Al-Asousi, Ahlam Hussein; Ibn al-Faqih, The Arab, The Night Camel. (2014). The effect of an enrichment program for the gifted in developing creative thinking and the ability to solve mathematical problems among fifth-grade female students in Kuwait, Ph.D. thesis, Arabian Gulf University, College of Graduate Studies, Bahrain.

Al-Aqbawy, Abeer. (2019). Creative thinking in problem solving. Amman: Knowledge Treasures House for publication and distribution.

Al-Ayed, Afnan bint Abdul-Rahman. (2021). The effect of employing the cognitive apprenticeship model in e-learning environments in improving learning efficiency and

reducing mental wandering among female students at Princess Noura bint Abdulrahman University. Journal of Educational and Psychological Sciences. 22(2). 305-338.

Abdel Sattar, Jamal. (2016). Creative thinking challenges and ambitions. (f1). Amman: Dar Amna for publishing and distribution, Jordan.

Abdel Aziz, Hamdi and Al Hendal, Huda. (2015). The design of electronic participation in the light of knowledge apprenticeship methods and its impact on the production of creative projects and the improvement of educational beliefs towards creativity, Journal of Special Education, Faculty of Education, Zagazig University. 10, 162-222.

Abu Hadra, Susan Muhammad Saeed. (2011). The impact of a teaching method based on cognitive apprenticeship in teaching science to fifth grade students in developing their ability to solve problems. Dirasat: Educational Sciences. 162 (722), 1-30.

Abdul Hamid, Huwaida. (2019). The interaction between the style of participatory design (directed / free) through a virtual community according to the methods of cognitive apprenticeship and the cognitive style (dependent / independent) and their impact on the development of skill performance and cognitive motivation among students of educational technology, Journal of the College of Education in Educational Sciences. Faculty of Education, Ain Shams University. 43(4), 1143-1234.

Abdel Aziz, Hamdi Ahmed; Al-Handal, Hoda Saud Abdel Aziz. (2015). Designing electronic participation in the light of knowledge apprenticeship methods and its impact on the production of creative projects and improving educational beliefs towards creativity. Journal of Special Education, College of Disability and Rehabilitation Sciences, Zagazig University. (10), 162-222.

Abdul-Azim, Abdul-Azim. and Mahmoud, Hamdi. (2015). Developing the innovative and creative abilities of the young leader, 1st Edition, Egyptian Book House. Cairo.

Abdullah, Shahnaz. (2016). The effectiveness of a program based on the theory of the six hats in developing some abilities of creative thinking and problem-solving for kindergarten children, Journal of Studies in Higher Education, Assiut University. (10).

Al-Lahbi, Bandar Aida Attia, and Al-Qassas, Khader Mahmoud Ahmed. (2019). The level of lateral thinking and its relationship to the problem-solving style of gifted students in Taif. Journal of the College of Education. 35(12). 450-480.

Al-Battashi, Khalil. (2012). My child thinks. Amman: Debono for printing and publishing.

Al-Bitar, Hamdi Muhammad Muhammad. (2014). The effectiveness of a proposed teaching strategy in the light of cognitive apprenticeship methods for teaching the water and sanitation technology course in developing academic achievement and critical thinking skills among first-year industrial secondary students. Journal of the College of Education, Suez University 7 (2). 159-223.

Al-Fil, Helmy Mohamed Helmy. (2016). The effectiveness of a training program based on the cognitive apprenticeship model in improving the strategic thinking skills and learning efficiency of female secondary school students. The Egyptian Journal of Psychological Studies. 26(91). 59-123.

Amin, Abdul Rahim Abbas. (2014). A program based on cognitive apprenticeship to develop critical reading skills among Arabic language students. Journal of the Faculty of Education, Tanta University. (55), 116-190.

Al-Juhani, Hind Bint Hudayban. (2017). The effect of teaching science using the enrichment model on developing creative thinking skills among middle school students at the Gifted School - Jeddah Educational District. Journal of Educational and Psychological Sciences. 1(2). 40-56.

Al-Khatib, Salwa Abdel-Hamid. (2016). Social Research Methods and Student's Guide to Writing Theses. Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia: Al-Shaqri for Publishing and Information Technology. 1st edition.

Al-Rifai, Walid. (2019). An adaptive e-learning environment based on the cognitive apprenticeship model for students of educational technologies with simplification and cognitive complexity and its impact on developing digital content production skills and depth of knowledge, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University. 184 (1), 7650-.857

Al-Saoub, Samah Klib; Al-Felfili, Hana Hussein. (2018). The impact of kindergarten quality level on developing the ability to solve problems among kindergarten children in Karak Governorate (unpublished master's thesis), Al-Israa Private University, Jordan.

Bassiouni, Susan bint Sadaqa bin Abdul Aziz. (2019). Emotional regulation strategies and their relationship to the ability to solve problems among gifted female students in the city of Jeddah, Journal of King Abdulaziz University - Arts and Humanities, King Abdulaziz University. 27(4). 51-.98

Bakiri, Najeeba. (2017). Information processing and problem-solving ability. World of Education, 59 (8) 13-39.

Hamadneh, Burhan. (2014). Creative thinking. Irbid. Jordan: Modern World Books for Publishing and Distribution.

Ismail, Sarah Muhammad Amin, and El-Gamal, Amira Muhammad al-Mu'tasim, and Khamis, Muhammad Atiyah. (2016). The effectiveness of using the human expert in the cognitive apprenticeship model via the web on some programming skills and reflective thinking among female education and information technology students. Journal of Scientific Research in Education, College of Girls for Arts, Sciences and Education, Ain Shams University 1 (17), 65-86.

Jaber, Ibrahim. (2017). Creative thinking skills. Alexandria: The Egyptian Book House.

Mouqudem, Abdul Hafeez. (2015). Scientific Research Methods in the Social, Educational and Psychological Sciences, Riyadh: International Publishing House.

Nasr, Yasser. (2017). Encyclopedia of your child and creativity. Cairo: The Egyptian Book House.

Obeidat, Thouqan; Abdul Haq; Cayed; Aadas; Abdulrahman. (2016). Scientific research concept, tools and methods, Amman: Ishraqat for publication and distribution.

Qatami, Naifah. (2011). Develop creativity and creative thinking in educational institutions. United Arab Company for Procurement and Supplies, Cairo. Egypt

Rashid, Ali Mohieddin; Ahmed, Mona Ibrahim; Arafah, Mona Abdel Wahhab. (2018). The effectiveness of an enrichment program based on the theory of cognitive apprenticeship in developing awareness of contemporary environmental issues and the academic direction of female students in the educational section, Faculty of Home Economics. Arabic studies in education and psychology, Association of Arab Educators. (103). 219-274.

Rabia, Anhar and Al-Salami, Zainab. (2010). Designing a cognitive apprenticeship model based on Web 2 applications, in an electronic learning environment, and its impact on cognitive achievement, discussion skills and interpretation of statistical results among postgraduate students and their opinions towards it. Journal of the Egyptian Society for Educational Technology. (2). 61-129.

Saladin, Omariya, summer. (2015). Creative thinking. Amman: Dar Al-Absar Al-Alami for publication and distribution.

Zaghloul, Imad. (2015). Principles of Educational Psychology, Amman: Dar Al Masirah for publication, distribution and printing.

Akyuz, H. I., & Keser, H. (2015). Effect of Educational Agent and Its Form Characteristics on Problem Solving Ability Perception of Students in Online Task Based Learning Media. Online Submission.

المراجع الأجنبية:

Dennen, V. P., & Burner, K. J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. Handbook of research on educational communications and technology, 3, 425-439.

Gu, X., Chen, S., Zhu, W., & Lin, L. (2015). An Intervention Framework Designed to Develop the Collaborative Problem-Solving Skills of Primary School Students. Educational Technology Research and Development. 63(1), 143-159.

karatas, I., & Baki, A. (2013). The Effect of Learning Environments Based on Problem Solving on Students' Achievements of Problem Solving. International Electronic Journal of Elementary Education. 5(3), 249-268.

Kong, J. E., & Orosco, M. J. (2016). Word-ProblemSolving Strategy for Minority Students at Risk for Math Difficulties. Learning Disability Quarterly. 39(3), 171-181.

Kuo, F., Hwang, G., Chen, S., & Chen, S. (2012). A cognitive apprenticeship approach to facilitating web-based collaborative problem solving. Educational Technology & Society, 15(4), 319–331.

Larkins, B., Moore, C., Rubbo, L & Covington, L. (2013). Application of the cognitive apprenticeship framework to a middle school robotics camp. Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education, 89-94.

Linnet, K., Andersen, L & Balslev, T. (2012). Cognitive apprenticeship learning in pediatric clinical settings. The Open Medical Education Journal, 5(1), 1-4.

Liu, T. (2005). Web-based cognitive apprenticeship model for improving preservice teachers' performances and attitudes towards instructional planning: design and field experiment. Educational Technology & Society, 8)2(, 136- 149.

Ozyurt, A. (2015). Examining the Critical Thinking Dispositions and the Problem Solving Skills of Computer Engineering Students. EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 11(2), 353-361.

Passmore, G., Mitterer, J. (2003). Combining information technologies and cognitive apprenticeship to provide instruction in expository writing in large university classes. New Horizons in Education, 47, 62–71

Pritchard, A., Woollard, J. (2010). Psychology for the classroom: constructivism and social learning. USA: Routledge.

Pritchard, A., Woollard, J. (2010). Psychology for the classroom: constructivism and social learning. USA: Routledge.

Phillips, J. A., Clemmer, K. W., McCallum, J. B., & Zachariah, T. M. (2017). A Problem-Solving Framework to Assist Students and Teachers in STEM Courses. Journal of College Science Teaching. 46(4), 33-39.

Yu, K., Fan, S., & Lin, K. (2015). Enhancing Students' Problem-Solving Skills through Context-Based Learning. International Journal of Science and Mathematics Education. 13(6), 1377-1401.

تقويم مستويات فهم المقروء المتوافرة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي ودرجة توظيف المعلمات لها

Evaluation of the levels of reading comprehension available in My Beautiful Language textbook for the 4th elementary grade, and the degree of using it by female teachers

إعداد

د. سحر بنت مرزوق العتيبي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

جامعة المجمعة

Dr. Sahar Marzoq Al-Otaibi

Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching

Majmaah University

DOI:10.36046/2162-000-016-005

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٣/٢٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/١٧ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات فهم المقروء المتوافرة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي ودرجة توظيف المعلمات لها في تدريس موضوعات كتاب (لغتي الجميلة) بالمرحلة الابتدائية. استخدم المنهج الوصفي (تحليل المحتوى والمسحي)، حيث تم تطبيق أداة تحليل المحتوى؛ لتحليل كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتطبيق استبانة مكونة من (٤٢) مؤشرًا على (٩٤) معلمة لغة عربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف خلال الفصل الثاني ١٤٤٤هـ. تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، بينت النتائج توافر جميع مستويات فهم المقروء في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي، ولكن بنسب مختلفة، حيث تكررت مؤشرات مستوى فهم المقروء الحرفي (٢١٣) مرة، والاستنتاجي (٩٨) مرة، والناقد (٤٤) مرة، والتذوقي (٤٣) مرة، والإبداعي (١٨) مرة، كما أن معلمات اللغة العربية وظفن جميع مستويات فهم المقروء بدرجة تراوحت بين كبيرة لمستويي فهم المقروء (الحرفي والاستنتاجي)، وبدرجة متوسطة لمستويات فهم المقروء (الناقد والتذوقي والإبداعي).

الكلمات المفتاحية: مستويات فهم المقروء، المرحلة الابتدائية، معلمات اللغة العربية.

Abstract

The study aimed to reveal the levels of reading comprehension available in My Beautiful Language textbook for the 4th elementary grade, and the degree of using it by female teachers. The descriptive approach (analytical and survey) was used, where the content analysis tool was applied to analyze the My Beautiful Language textbook in Saudi Arabia, and a questionnaire was applied to (94) Arabic language female teachers at the elementary stage in Taif during the second semester 1444 AH. They were selected in a simple random way. The results showed that all levels of reading comprehension are available in the My Beautiful Language textbook for the 4th grade, but in different proportions. The indicators of the literal reading comprehension level were repeated (213) times, the deductive (98) times, and the critical (44) times. Arabic language female teachers using all reading comprehension levels in a degree that ranged between large for the two levels of reading comprehension (literal and deductive), and to a medium degree for the levels of reading comprehension (critical, tasteful, and creative).

Keywords: Levels of reading comprehension, Elementary stage, Arabic language female teachers.

المقدمة

في ضوء التطور العلمي والتقني الذي يشهده العصر الحالي؛ يحتاج النظام التربوي والتعليمي للتطور والتغير بشكل مستمر، وحيث إن الأنظمة التربوية تمتلك قناعة بأن الاتصال والتواصل اللغوي أساس لتقدم المجتمعات وتحقيق أهداف العملية التعليمية، فإن النجاح يعتمد على امتلاك الطلبة لمهارات التواصل اللغوي المتمثلة في القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، فمن خلال مهارة القراءة يتم فك الرموز وفهمها، أما مهارة الكتابة فيتم من خلالها إنتاج الأفكار وبناؤها، ومن خلال مهارة التحدث يتم ترجمة الأفكار على شكل ألفاظ، ومن خلال مهارة الاستماع يتم فهم وإدراك جميع المهارات اللغوية السابقة (الصاوي، ٢٠١١ ؛ الرشيدي، ٢٠٢٢ ؛ Learner, 2000).

وحيث إن مهارة القراءة تمكن الطلبة من الاطلاع على التجارب والخبرات المختلفة، وهي الوسيلة المهمة في تغيير سلوكهم، فقد اهتم بها المعلمون والتربويون على اختلاف مراكزهم وأدوارهم بها، فهم يعدوها الوسيلة الأساسية والمهمة في اكتساب المعارف وتحقيق الفهم والإدراك المنشودين، وهي الأساس في وصول البشرية بشكل عام إلى ما وصلت إليه من تراث وثقافة ومعارف ومهارات مختلفة (حبيب الله، ٢٠٠٨؛ الجبيلي، ٢٠٠٩).

ويقترن تحقيق أهداف التعلم وإدراكه بمهارة القراءة، فإذا قرأ الطالب ولم يفهم ما قرأه، فلن يكون لجهده في ممارسة هذه المهارة معنى، فقد بين كل من (حبيب، ٢٠٠٨؛ لافي، ٢٠١٢) أن الفهم المتحقق لدى الطالب من القراءة الجيدة، يُحَسِّن من ممارسته للحياة، ومهاراته اللغوية، ويجعله يكتسب أفكارًا فعالة، ومعارف ومعلومات ذات فائدة، ويجعله يعطي آراءً نيرة، ويمكنه من حل ما يواجهه من مشكلات بفاعلية.

وبين خضير (٢٠١٠) أن القراءة عملية تتم وفق خطوتين، هما فك الرموز والاستيعاب، فمن خلال فك الرموز، تتم ترجمة الكلمات المطبوعة إلى كلمات ملفوظة، فالطالب ذو الكفاءة القرائية العالية، يتمكن من فك الرموز بسهولة، ويركز انتباهه في عملية استيعابها وفهمها، بينما الطالب ذو الكفاءة المتدنية، يأخذ وقتًا طويلًا في فك هذه الرموز. فالاستيعاب (الفهم) القرائي

(المقروء) وتعليمه للطالب بمستويات مختلفة، يعني أنه سيبحث ويتعلم ويكتشف من النصوص المقروءة بطرق ومستويات مختلفة (Nakjan, 2002).

وقد بين (الرشيدي وحاجي، ٢٠٢١ ؛ Dalton, 2013) أن طلبة المرحلة الابتدائية وبشكل خاص طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس (الصفوف العليا)، يصلون بسهولة خلال دراستهم إلى فهم مناسب وجيد أثناء تعاملهم مع ما يقرأون من كلمات مكتوبة، وبالتالي فهم متمكنون من إنتاج كلمات جديدة، بالإضافة إلى اكتسابهم للمهارات القرائية المختلفة، وأكد العجمي والسعدية (٢٠٢٢) –ذلك أيضًا– إلى أن هؤلاء الطلبة يمتلكون القدرة على تعرّف الكلمات؛ وبهذا يجب أن يتم التركيز على أن يستوعبوا ما يقرأون ويفهمونه، ويحددوا أفكاره ومعانيه، ويستوعبوا كذلك آليات تنظيمه، وهذا يتطلب أن يتاح لهم الفرصة لطرح الأسئلة التي تحقق الفهم التفسيري والاستكشافي والتطبيقي حتى يعتادوا على ذلك، وتصبح سهلة بالنسبة لهم في مراحل التعليم الأعلى.

ويتلقى طلبة المرحلة الابتدائية (لأنها أولى المراحل التعليمية) المهارات القرائية المختلفة ويتم تأسيسهم بها، حيث يتم تعليمهم مهارة القراءة ليتمكنوا من ممارسة القراءة، أما في المراحل الأخرى فإن هؤلاء الطلبة يمارسون القراءة ومهاراتها ليتعلموا المعارف والمهارات المنشودة، فالقراءة في المرحلة الابتدائية وما بعدها تساعد الطلبة وتسهل مهمات التعلم التي يحتاجونها (الرشيدي وحاجي، ٢٠٢١ ؛ الشكور، ٢٠٢٢)، كما أنها تعد جزءًا مهمًا ومحوريًا لتحقيق أهداف دراسة جميع المواد الدراسية، وهذا يقود إلى حقيقة بينتها دراسة عزيز (٢٠١٩) بأن نجاح الطلبة وتقدمهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وزيادة تحصيلهم العلمي يعتمد بشكل أساسي على مهاراتهم وقدراتهم في القراءة وفهم ما يقرأونه.

ويتضمن فهم المقروء مهارات عقلية عديدة، ويستند إلى التفاعل بشكل إيجابي بين الطالب والنصوص المقروءة، كما يرتكز في هذا التفاعل إلى التعرف على المفردات اللغوية وإجراءاتها واستخلاص الأفكار منها وتحليلها وتقويمها؛ ولهذا فإن فهم المقروء، يأخذ مستويات متعددة، تتمثل في الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي، حيث اعتبر فهم المقروء من أهم

المهارات القرائية، وأساس العمليات القرائية، ومن خلاله يستطيع الطالب القارئ أن يستخلص المعاني ويبنيها من خلال تفاعله مع النصوص المقروءة، فهو يملأ الفجوات الموجودة بين المعلومات التي ترد في النصوص وما لديه من معلومات سابقة؛ ليتمكن من تقديم تعلم من دون معنى (Snow, 2002؛ الشرع، ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة:

تسعى مناهج اللغة العربية بصورتها الحالية إلى جعل الطلبة محورًا للعملية التعليمية، وهذا بدوره يعود إلى إيمان مؤلفيها ومصمميها بأهمية أن يصل الطلبة لتحقيق الأهداف المنشودة ويبنوا معارفهم بأنفسهم، حيث يضمن ذلك استيعابهم للمعارف والمهارات اللغوية التي يكتسبونها وفهمها، ولتحقيق ذلك؛ يفترض أن تحرص هذه المناهج على أن يصل الطلبة إلى فهم واستيعاب ما يعرض عليهم من مواقف وخبرات لغوية مختلفة، وأهمها تحقيق فهم واستيعاب ما يقرؤه هؤلاء الطلبة بأشكاله المختلفة.

وقد أكدت دراسات عدة (إرشيد، ٢٠٢٢ ؛ الربعي، ٢٠١٩) على أهمية أن يكتسب الطلبة في جميع المراحل وبشكل خاص في المرحلة الابتدائية مهارات فهم المقروء بجميع مستوياته، لما تؤديه من دور مهم في توجيههم ومساعدتهم على أن يحددوا العلاقات بين الكلمات، والجمل، والنصوص المختلفة ويتوصلوا بذلك إلى فهم صحيح وسليم للأفكار التي تحتويها تلك الكلمات والنصوص، ثم تحليلها وتحديد ما ترمي لها وما دلالتها.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت قياس مهارات الطلبة في مستويات فهم المقروء (العجمي والحوسنية، ٢٠١٩ ؛ الجويجي، ٢٠١١ ؛ Karamallah, 2013)، وبالنظر إلى مخرجات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ يلاحظ تدني المستوى اللغوي والمهارات اللغوية لدى الطلبة؛ ويظهر كذلك وجود ضعف لديهم في مستويات فهم المقروء، حيث يظهر ذلك جليًا عندما يجيب الطلبة على أسئلة تحتاج مستوى عالٍ من الفهم، وهذا يعود إلى أسباب عدة، منها عدم التركيز على مستويات فهم المقروء في مناهج اللغة العربية أو تدريسها، وهذا ما أظهرته دراسة كل من (الرويلي، ٢٠٠٨ ؛ الجويجي، ٢٠١١ ؛ بو حملة، ٢٠١٧ ؛ عفيفي، ٢٠١٧ ؛ الرشيدي

وحاجي، ٢٠٢١ ؛ عبدالجواد، ٢٠٢١ ؛ الشكور، ٢٠٢٢)، كما أشارت هذه الدراسات إلى أن معلم اللغة العربية ما زال يستخدم استراتيجيات تدريس تقليدية، تركز على الحفظ، وقد أثرت بشكل سلبي في ممارسة وتحقيق الطلبة لفهم المقروء بمستوياته المختلفة بالشكل المناسب.

وبهذا؛ تظهر الحاجة لتقويم كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وتحليل محتواها تحليلًا دقيقًا؛ للكشف عن درجة مراعاتها وتضمنها لمستويات فهم المقروء أم لا، بالإضافة إلى الحاجة إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في هذه المرحلة للوقوف على درجة توظيفهن لهذه المستويات؛ خاصة في ظل ندرة الدراسات التي حاولت تناول هذه المشكلة في شقيها (تحليل المحتوى ومسح وجهات النظر). ولهذا حاولت الدراسة الحالية تحقيق ذلك من خلال الوقوف على كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي وتقويمه للكشف عن درجة تضمينه لمستويات فهم المقروء، وبالإضافة إلى الكشف عن درجة توظيف المعلمات لتلك المستويات؛ وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما درجة توافر مستويات فهم المقروء في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي؟ وما درجة توظيف معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لها؟"

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما مستويات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟

٢-ما درجة توافر مستويات الفهم المقروء في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي؟

٣-ما درجة توظيف المعلمات لمستويات فهم المقروء في تدريس موضوعات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن:

- مستويات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي.
- درجة توافر مستويات الفهم المقروء في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي.
- درجة توظيف المعلمات لمستويات الفهم المقروء في تدريس موضوعات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في تناولها لموضوع فهم المقروء؛ لأنه من الموضوعات التي تعد مكونًا أساسيًّا لكتب اللغة العربية وتدريسها في جميع مراحل التعليم، إضافة إلى أنها قدمت قائمة بمستويات فهم المقروء ومؤشراتها، يمكن الاستفادة منها عند تطوير وتصميم مناهج وكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وقد تسهم الدراسة في لفت نظر وزارة التعليم إلى أهمية تدريب المعلمات على توظيف مستويات فهم المقروء في التدريس، ويُؤمل أن تكون موجهًا لأبحاث أخرى في مجال فهم المقروء، سواء أكانت أبحاثًا تجريبية أو وصفية.

مصطلحات الدراسة:

مستويات فهم المقروء: يعد فهم المقروء عملية عقلية بنائية يمارسها القارئ بهدف إدراك معنى النص المقروء واستخلاص معناه (لافي، ٢٠١٢)، ومجموعة النشاطات العقلية التي تمارسها طالبة الصف الرابع الابتدائي خلال تفاعلها مع النص المقروء، تسمى مستويات فهم المقروء، وتتكون من خمسة مستويات، هي: الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي، وجرى قياسها باستخدام بطاقة التحليل، والاستبانة المعدة لهذا الغرض.

درجة توافر مستويات فهم المقروء: درجة احتواء محتوى كتاب (لغتي الجميلة) المقرر على طالبات الصف الرابع الابتدائي لمستويات فهم المقروء الخمسة (الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) ومؤشراتها، وتم قياسها من خلال أداة التحليل المعدة لهذا الغرض.

درجة توظيف المعلمات لمستويات فهم المقروء: درجة ممارسة المعلمات بالمرحلة الابتدائية للأفعال والممارسة خلال تدريس مقررات اللغة العربية التي ترتبط بمستويات فهم المقروء الخمسة ومؤشراتها الخمسة ومؤشراتها، وتم قياسها من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في:

- تم تحليل الكتاب وقياس درجة توظيف المعلمات لمستويات فهم المقروء التالية: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي).
- كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي، طبعة ١٤٤٤هـ.
- عينة من معلمات اللغة العربية بالمدارس الابتدائية في مدينة الطائف، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤هـ.

الإطار النظري:

تعد القراءة المهارة الثالثة من مهارات اللغة، وترتبط بمهارة الكتابة، حيث إن القراءة تعتمد على الكلمات المكتوبة، ولا تتم بدونها، والكتابة لا تتم إلا إذا قرأ الفرد كلمات، فالكلمة صورة ذهنية، تتشكل في الدماغ، يتعرف عليها الكاتب ويرسمها بالشكل الصحيح، وتشتمل القراءة على مهارات فسيولوجية، تتمثل في معرفة الكلمات والحروف ونطقها، وأخرى عقلية، تتمثل في ثروة المعلومات وإدراك الفكرة العامة والخاصة من المقروء، والتفاعل معها، فالقراءة تعنى بنطق الألفاظ والعبارات بصوت مسموع، سواء فهم القارئ أم لم يفهم ما يقرؤه، ولكن ترتفع مهارته في القراءة كلما أجاد النطق (الدليمي، ٢٠١٥).

وقد بين عبدالباري (٢٠١٣) أن القراءة تتكون من القارئ، والنص المقروء، والسياق القرائي، إلا أن الفهم يعد أساسًا لها، والغاية الرئيسية منها، فالفهم يقوم على تمثيل ذهني ومتسق للحالة التي تمثل موضوع القارئ، حيث يكون هذا التمثيل من معلومات صريحة منتظمة في جمل وفقرات أو عبارات، مراعيًا لقواعد تركيبية تخص نظام النحو وقواعد اللغة، وهذه العبارات والفقرات تتركب بشكل متوالٍ، يبني الموضوع أو النص المقروء.

ويمر الطالب القارئ أثناء القراءة حسب وجهة نظر عبد الوهاب وآخرين (٢٠٠٤) بمرحلة التهيئة، ثم مرحلة التعرف على الجمل والكلمات، وبعدها إلى مرحلة التحليل النصوص المقروءة،

وأخيرًا مرحلة التركيب، فيما بين الخفاجي (٢٠١٧) بأن هذا الطالب يمر بمرحلة الاستعداد للقراءة والتهيئة خلال مرحلة رياض الأطفال، ثم مرحلة التأسيس خلال الصف الأول الابتدائي ليتعرف على الكلمات والجمل، وبعد ذلك مرحلة التثبيت خلال الصفين الثاني والثالث الابتدائي لثبيت مهارات القراءة، ثم مرحلة التحليل والتركيب ليتم بلورة المهارات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وينتقل بعدها خلال المرحلة المتوسطة والثانوية إلى مرحلة صقل جميع المهارات وبلورتها.

ويعالج القارئ خلال قراءته للنصوص المعلومات المتضمنة بها بتكون عملية فهم لها، فالقراءة ليست مجرد مهارات لغوية؛ بل تعد مهارة إدراكية معرفية (Mckee, 2012)، وفهم المقروء يعد مطلبًا رئيسًا لإدراك النصوص القرائية، وهذا يتطلب من المناهج والمعلمين الحرص على جعل الطلبة يكتسبون مهاراته، فإتقانهم لها، يعد من الأهداف المهمة لتدريس اللغة العربية بجميع مراحل التعليم، (الشكور، ٢٠٢٢).

ويذكر (Donahue, et. al., 2001) أن فهم المقروء يمثل قدرة الطلبة على إظهار فهمهم العام للنصوص، وقدرتهم على المعرفة الحرفية والاستنتاج، إضافة إلى قدرتهم على توسيع أفكارهم في النصوص، ووصولهم للاستنتاجات والابتكارات وعمل روابط مع ما يمتلكونه من خبرات، وتتمثل مستويات فهم المقروء في: (البصيص، ٢٠١٥ ؛ زاير وهاشم، ٢٠١٧ ؛ الرشيدي، ٢٠٢٢):

- الفهم الحرفي (المباشر): ويركز على قراءة السطور، ويتضمن قدرة الطالب على فهم كلمات وجمل النص فهمًا مباشرًا كما وردت بشكل صريح في النص، ومن مهاراته: تحديد المعنى المناسب، تحديد المترادفات، تحديد الأضداد.

- الفهم الاستنتاجي: ويركز على قراءة ما بين السطور، ويتضمن قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية التي يرمي لها المؤلف ولكن لم تظهر بشكل صريح في النص، ومن مهاراته: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، تحديد أهداف النص، إدراك العلاقات السببية.

- الفهم الناقد: ويركز على ما وراء السطور، وإصدار قرار حول النصوص لغويًا، ومن مهاراته: التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، والتمييز بين الرأي والحقيقة، وربط الوقائع ببعضها، والتمييز بين المعقول وغير المعقول.

- الفهم التذوقي: ويركز على الفهم العميق، المرتكز على خبرات الطالب التأملية، وإحساسه بما يحس به مؤلف النصوص، ومن مهاراته: إدراك القيم الجمالية والإيحائية للنص، والحالة الشعورية، وترتيب الأدبيات حسب قوة المعنى.

- الفهم الإبداعي: ويركز على الفهم الابتكاري وإنتاج أفكار جديدة وأصيلة بعد قراءة النصوص، ومن مهاراته: اقتراح حلول جديدة، والتنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء مما تجري قراءته، وتحديد نهاية للنصوص المقروءة لم يحددها مؤلفها.

ومما سبق يتبين أن فهم المقروء ومستوياته من أكثر المهارات القرائية أهمية، وتعد الهدف الأساسي للقراءة ومهاراتها وإجراءاتها، حيث إن التطور العلمي والتقني أصبح تحديًا لما يمتلكونه من قدرات ومهارات، وهذا بدوره وجه المسؤولين في وزارة التعليم إلى إيلاء المهارات اللغوية العليا من تحليل وتذوق وإبداع وتنميتها لدى الطلبة مكانة خاصة في مناهج التعليم المختلفة وبشكل خاص مناهج اللغة العربية (Cain, 2015).

وتعد كتب اللغة العربية ومناهجها ذات دور كبير في تنمية وتنشئة طلبة يمتلكون المهارات القرائية ومهارات التفكير المختلفة بالشكل المطلوب، فمن خلالها يستطيع هؤلاء الطلبة أن يفهموا ويستنتجوا ويبدعوا وينقدوا ويبتكروا، فالاهتمام بهذه الكتب من بداية السلم التعليمي بمراحله المختلفة يحقق خدمة للعملية التعليمية ويلبي حاجات الطلبة المختلفة، ولهذا يجب أن تحتوي هذه الكتب بمحتواها وأنشطتها المختلفة على خبرات تتيح للطلبة الوصول إلى مستويات عليا من المهارات المختلفة وبشكل خاص مستويات فهم المقروء (Chair, 2012).

ويعد الكشف عن مستويات فهم المقروء في محتوى كتب اللغة العربية من المهمات المستمرة ما دام هناك تقدم علمي وتقني، وضرورية لتسهيل مهمة المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية التعلمية في إعدادهم لأهداف النصوص المقروءة، وتحيد المستوى الذي يحتاجه الطلبة ليتمكنوا من تحسين قدراتهم على فهم ما يقرأونه، بالإضافة إلى مساعدة معلم اللغة العربية في بناء وتصميم مواقف وأنشطة تتناسب مع الأهداف المرجوة من القراءة (الصيداوي، ٢٠١٦ ؛ الرشيدي، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة:

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع مستويات فهم المقروء، وتناولها من حيث الهدف والمنهجية وأدوات البحث وطبيعة العينة وأبرز النتائج وفق العرض التالي:

هدفت دراسة البصيص (٢٠١٥) إلى تحديد مهارات الفهم القرآني المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب (العربية لغتي) للصف الخامس الأساسي، ودرجة مراعاته لها، استخدم المنهج التحليلي بتطبيق بطاقة تحليل اشتملت على مهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي، وأظهرت النتائج أن محتوى الكتاب راعى بدرجة جيدة مستويات الفهم القرائي ومهاراته، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، كما ظهر تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكرارها، وإغفال بعضها.

وكان الهدف من دراسة الدليمي (٢٠١٥) استقصاء مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب (لغتنا العربية) للصف السابع الأساسي في الأردن، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم بطاقة تحليل المحتوى، وفق مستويات للفهم، هي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، وأظهرت النتائج أن مهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي حصلتا على أكثر تكرار وبدرجة عالية، أما مهارات الفهم التذوقي والفهم الإبداعي فقد ظهرتا بدرجة متوسطة، ومهارات الفهم النقدي بدرجة قليلة، كما هدفت دراسة العبد العالي والرشيدي (٢٠١٧)، إلى تحديد مهارات الفهم القرائي في تدريبات النصوص القرائية، ودرجة توافر المستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) في هذه التدريبات، وقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم بطاقة لتحليل المحتوى، وبينت النتائج أن مهارات الفهم القرائي حصلت على نسب غير متوازنة في التدريبات، ونالت مهارات المستوى الفهم الحرفي أعلى نسبة توافر، وافتقرت التدريبات لجميع مهارات مستوى الفهم التذوقي، وروعيت المهارات الباقية بنسب ضعيفة.

فيما هدفت دراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وتقويم الأنشطة اللغوية في كتاب (لغتي الخالدة) في ضوئها، وقد

استخدم أسلوب تحليل المحتوى، بأداة تحليل الأنشطة اللغوية في الكتاب، وتوصلت النتائج إلى تحديد (٢٩) مهارة من مهارات الفهم القرائي اللازمة للطالبات، موزعة على مستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، وضعف تضمينها في كتاب (لغتي الخالدة)، وخصوصًا مهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي.

كما هدفت دراسة العطوي وعلي (٢٠١٩) إلى التعرف على مدى تضمين مستويات الفهم القرائي في (كتاب اللغة الإنجليزية) للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك، وقد اتبع المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٨٠) معلماً، طبق عليهم استبانة، اشتملت على (٢٠) فقرة، موزعة على مستويات الفهم (الأفقي والرئيسي، الاستنتاجي والنقدي، التذوقي والإبداعي)، أظهرت النتائج أن تلك المستويات متضمنة بدرجة كبيرة في الكتاب. أما دراسة البنداري (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع ابتدائي في مصر، في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي (المباشر، والتفسيري، والاستنتاجي)، وتم إعداد استمارة تحليل لمحتوى الكتاب، فبينت النتائج عدم توافر مستويات الفهم القرائي بشكل مناسب في محتوى الكتاب.

وهدفت دراسة هاني (٢٠٢٠) إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها في محتوى كتاب (العربية لغتي) للصف السادس الأساسي في سورية، ودرجة مراعاة مستويات الفهم القرائي، ونسب توزعها في التدريبات القرائية، وتوضيح مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في التدريبات القرائية، وقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استمارة تحليل المحتوى، احتوت على مهارات الفهم القرائي، الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي، وأظهرت النتائج أن الكتاب راعى بدرجة متوسطة مستويات الفهم القرائي ومهاراته، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، وتبين إغفال العديد من المهارات التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

وهدفت دراسة الجعافرة (٢٠٢١) إلى تحديد درجة ممارسة الطالبات المعلمات، لأساليب تعليم القراءة الجهرية في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى خلال فترة التطبيق العملي، تكونت

العينة من (٤٠) طالبة ومعلمة، أعدت بطاقة ملاحظة تكونت من مجالات: مهارات تعرف المقروء، ونطق المقروء، وفهم المقروء، والطلاقة، وتوصلت إلى درجة متوسطة لممارسة المعلمات لأساليب تعليم القراءة الجهرية للصفوف الثلاثة الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات، تبعًا لمتغير المعدل التراكمي، ولصالح الممتاز.

وهدفت دراسة لعرابي ورشيد (٢٠٢١) إلى موازنة ديداكتيكية بين أسئلة القراءة في كتاب (اللغة العربية) الجزائري وكتاب (دروب الحوار) التونسي، للسنة الرابعة ابتدائي، من حيث أنواع الأسئلة ومستوياتها والمهارات القرائية التي تنميها، وأنواع المهارات التي تركز عليها وتلك التي تتجاهلها ومستوى الفهم المطلوب الذي يصل إليه متعلمو المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج وجود تباين في طريقة وضع أسئلة القراءة في الكتابين، حيث اشتمل الكتاب الجزائري على (٧١) سؤالًا تقيس المستوى الحرفي، و(٣٢) سؤالًا تقيس مستوى الفهم الاستنتاجي، ولم ترد فيه أسئلة تقيس مستويات الفهم الأخرى، بينما الكتاب التونسي توزعت أغلب الأسئلة فيه على مستويات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي.

وهدفت دراسة قاسم وآخرين (٢٠٢١) إلى تعرف مدى تضمن مهارات الفهم القرائي في مادة (العربية لغتي) للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، وقد أُعدت قائمة مهارات الفهم القرائي الواجب تضمنها في مادة (العربية لغتي) للصف الرابع الأساسي، وأداة لتحليل المحتوى في ضوء مهارات الفهم القرائي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج المستوى الاستنتاجي جاء في المرتبة الأولى، والمباشر بالمرتبة الثانية، بينما حصل المستوى الإبداعي على المرتبة الثالثة، والناقد على المرتبة الرابعة، وجاء المستوى التذوقي في المرتبة الأخيرة.

وهدفت دراسة الأكلبي (٢٠٢٢) إلى تحديد مهارات الفهم القرائي الخاصة بالصف الخامس الابتدائي، وتحديد المتوافر منها في محتوى مقرر (لغتي) للصف الخامس الابتدائي في السعودية، واتبع المنهج الوصفي، مستخدمًا بطاقة تحليل المحتوى المشتملة على مستويات الفهم القرائي الخمسة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، وقد أظهرت النتائج قائمة بأهم مهارات الفهم القرائي في مقرر (لغتي) للصف الخامس، وبينت اختلافًا في نسب مستويات الفهم

القرائي الخمسة ومؤشراتها في كلا الفصلين الدراسيين، وجاءت نسب بعض مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها في الفصلين الدراسيين مرتفعة وبعضها منخفضة.

كما قام الأنصاري (٢٠٢٢) بدراسة للكشف عن درجة توافر مهارات الفهم القرائي في كتاب (لغتي) للصف الثالث الابتدائي، متبعًا المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل محتوى كتاب (لغتي) للصف الثالث الابتدائي في السعودية، باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وقد أظهرت النتائج أن مهارات الفهم الاستنتاجي حلت في الترتيب الأول، بدرجة تضمين متوسطة، يليها جميع مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الإبداعي، التذوقي، النقدي) بدرجة تضمين منخفضة وعلى الترتيب، كما كان الهدف من دراسة الرشيدي (٢٠٢٢) الكشف عن درجة تضمين مستويات فهم المقروء في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمًا بطاقة لتحليل كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء خمسة مستويات لفهم المقروء (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي)، وقد بينت النتائج درجة متدنية لتضمين مستويات فهم المقروء في تلك الكتب، وذلك لجميع المستويات، باستثناء مستوى الفهم الحرفي الذي جاء بدرجة متوسطة، كما تبين عدم وجود تتابع واستمرارية في باقي المستويات.

وهدفت دراسة صبح وآخرين (٢٠٢٢) إلى التعرف على مدى توافر مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي غير الناطقين بها في مصر، وقد أُعدت قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لهم، تضمنت خمسة مستويات رئيسة، اتبع المنهج الوصفي، وأعدَّ اختبارًا طبقه على (٩) تلاميذ بالصف الأول الإعدادي، وقد أظهرت النتائج وجود ضعف ملحوظ في مستوى الفهم القرائي لديهم، فيما هدفت دراسة العجمي والسعدية (٢٠٢٢) إلى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة، وكشف مدى توافر مستويات الفهم القرائي في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان، اتبع المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمًا بطاقة تحليل المحتوى، وقد أظهرت النتائج قائمة تتضمن (٤٣) مهارة موزعة على مستويات الفهم القرائي، وتضمن الكتاب (٣٨) مهارة منها، ونسب تضمين الأنشطة التقويمية للمستويات الستة متفاوتة.

من العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات اتبع منهج تحليل المحتوى، مثل: (هاني، ٢٠٢٠ ؛ الأحمدي وبريكيت، ٢٠١٩ ؛ الدليمي، ٢٠١٥ ؛ البصيص، ٢٠١٥ ؛ لعرابي ورشيد، ٢٠٢١ ؛ قاسم وآخرون، ٢٠٢١ ؛ الأكلبي، ٢٠٢٢ ؛ الأنصاري، ٢٠٢٢)، فيما اتبعت العطوي وعلي (٢٠١٩) المنهج الوصفي المسحي، فيما تميزت الدراسة الحالية باستخدام المنهجين تحليل المحتوى والمسحي.

كما يلاحظ أيضًا تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تناولت كتب المرحلة الابتدائية، مثل: (البصيص، ٢٠١٥ ؛ هاني، ٢٠٢٠ ، الجعافرة، ٢٠٢١ ؛ قاسم وآخرين، ٢٠٢١ ؛ الأكلبي، ٢٠٢٢ ؛ الأنصاري، ٢٠٢٢ ؛ العجمي والسعدية، ٢٠٢٢)، فيما اختلفت مع بعضها والتي تناولت كتب المرحلة المتوسطة والثانوية، مثل: (صبح وآخرين، ٢٠٢٢ ؛ الدليمي، ٢٠١٥ ؛ الأحمدي وبريكيت، ٢٠١٩ ؛ العطوي وعلي، ٢٠١٩ ؛ الرشيدي، ٢٠٢٢).

كما أن نتائج الدراسات السابقة تفاوتت في نتائجها، فبعضها ظهرت بتدني تضمين مستويات فهم المقروء في الكتب والمناهج المدرسية، وبعضها ظهرت بدرجة متوسطة، وأخرى ظهرت بدرجة مرتفعة، وهذا يعد حافزًا لإجراء دراسة للكشف عن درجة توافر هذه المستويات في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

وبهذا يلاحظ أن الدراسة الحالية تتميز عنها بتناولها مستويات الفهم المقروء في محتوى كتب اللغة العربية، إضافة إلى درجة توظيفها في أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، واستفادت الدراسة الحالية من الرجوع إلى الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري، وتحديد مشكلة الدراسة، وإجراءاتها، إضافة إلى تحديد مستويات الفهم المقروء التي تناسب طالبات المرحلة الابتدائية، كما استُفيد منها في بناء أداة التحليل، وإجراء المقارنات بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ونتائج هذه الدراسات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

جاءت الدراسة وفق المنهج الوصفي (تحليل المحتوى والمسحي)، من خلال تحليل محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي، باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، والكشف عن وجهات نظر معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية حول درجة توظيف مستويات فهم المقروء في التدريس من خلال تطبيق استبانة أُعدت لهذا الغرض.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي، طبعة ١٤٤٤هـ، حيث تكون بفصليه الأول والثاني من (٢٦٢) صفحة، وزعت موضوعاته على وحديتن دراسيتين هما (صحتي وبيئتي) و(مناسبات ورحلات)، وتمثلت عينة الدراسة البشرية من (٩٤) معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف، خلال الفصل الثاني من العام ١٤٤٤هـ، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة:

أولاً- بطاقة تحليل المحتوى: مر إعداد بطاقة تحليل المحتوى بالخطوات التالية:

١-تم مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي ترتبط بموضوع فهم المقروء ومستوياته (البصيص، ٢٠١٥ ؛ الدليمي، ٢٠١٥ ؛ العبد العالي والرشيدي، ٢٠١٧ ؛ الأحمدي وبريكيت، ٢٠١٩ ؛ البنداري، ٢٠٢٠ ؛ هاني، ٢٠٢٠ ؛ قاسم وآخرون، ٢٠٢١ ؛ الأكلبي، ٢٠٢٢ ؛ الأنصاري، ٢٠٢٢ ؛ صبح وآخرون، ٢٠٢٢ ؛ العجمي والسعدية، ٢٠٢٢).

٢-بناء قائمة بمؤشرات مستويات فهم المقروء المناسبة لطالبات المرحلة الابتدائية، وهي (٤٢) مؤشرًا، تمثل خمسة مستويات رئيسة: الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي.

٣-تم عرض القائمة بصورتها الأولية على سبعة محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وخمسة من مشرفي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها؛ فجرى حذف فقرتين هما (تحديد الأدلة في النصوص) و(انتاج أفكار تختلف عن النص المقروء)، وتعديل صياغة خمسة مؤشرات وهي (تحديد التسلسل الزمني للأحداث في النصوص المقروءة)، و(تحديد التسلسل المكاني للأحداث في النصوص المقروءة)، و(استنتاج نهاية متوقعة للأحداث الواردة في النصوص المقروءة)، و(إعادة صياغة الأحداث الواردة في النص المقروء بصورة مبتكرة)، و(اقتراح أفكار بديلة للمواقف والأفكار الواردة في النص المقروء).

٤-أصبحت القائمة تتكون من (٤٠) مؤشرًا في صورتها النهائية (١٠ مؤشرات في مستوى الفهم الحرفي) و(٨ مؤشرات في مستوى الفهم الاستنتاجي)، و(٧ مؤشرات في مستوى الفهم الناقد)، و(٧ مؤشرات في مستوى الفهم التذوقي)، و(٨ مؤشرات في مستوى الفهم الإبداعي).

٥-تحويل القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى، حيث اعتبرت البطاقة صادقة؛ بناء على آراء المحكمين حول القائمة وتعديلاتها.

٦-وللتحقق من ثبات التحليل؛ حسبت نسبة الاتفاق بين تحليل إحدى الزميلات (أستاذ مساعد في المناهج وطرق التدريس) لثلاثة دروس من الكتاب، وتحليل الباحثة لتلك الدروس، وفق معادلة كوبر (Cooper):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليلين} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

الجدول (١) نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الزميلة

تحليل الباحثة	تحليل الزميلة	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق	النسبة المئوية للثبات
٢٢	٢٥	٣	٢٢	٨٨٪

يظهر الجدول (١) أن نسبة ثبات التحليل (٨٨٪)، وقيمة تدل على ثبات التحليل.

خطوات تحليل كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي:

طُبقت بطاقة تحليل المحتوى وفق الخطوات التالية:

- تحديد عينة التحليل: دروس وموضوعات كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي.
- تحديد وحدة التحليل: وهي الفقرة أو الفكرة المتوافرة في فقرات وأشكال دروس الكتاب.
- فئة التحليل: وهي مستويات فهم المقروء التي تم التوصل لها، الموزعة على خمسة مستويات، هي: (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي).
- ضوابط عملية التحليل: رُوعيت الضوابط التالية أثناء عملية التحليل:

– يتم في إطار التعريف الإجرائي لمستويات فهم المقروء.

– يشمل جميع دروس وموضوعات الكتاب، وما فيها من رسوم وأشكال وصور، وأنشطة، وأسئلة.

ثانياً– استبانة درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمستويات فهم المقروء:

للكشف عن درجة توظيف معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمستويات فهم المقروء في التدريس؛ بُنيت استبانة وفق الخطوات التالية:

– إعادة صياغة مؤشرات قائمة مستويات فهم المقروء، وذلك لتعبر عن آليات توظيف المعلمة لها، حيث وزعت هذه المؤشرات على خمسة مستويات، هي (توظيف المعلمات لمستويات الفهم الحرفي، توظيف المعلمات لمستويات الفهم الاستنتاجي، توظيف المعلمات لمستويات الفهم الناقد، توظيف المعلمات لمستويات الفهم التذوقي، توظيف المعلمات لمستويات الفهم الإبداعي).

– عُرضت الاستبانة على سبعة محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وخمسة من مشرفي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها، وبعد الأخذ بملاحظاتهم التي تمثلت في الصياغة اللغوية لبعض المؤشرات؛ أصبحت الاستبانة تتكون من (٤٠) مؤشرًا.

– اعتُمد مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدًّا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًّا) للإجابة عن فقراتها.

– طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية، مكونة من (٣٠) معلمة لغة عربية بالمرحلة الابتدائية، وحسب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وبلغ (٠,٨٥)؛ وبهذا تعد الاستبانة ثابتة.

– للحكم على النتائج؛ حسب طول الفترة {(٥-١) /٥=٠,٨٠}، ثم إضافته لبداية كل فترة، فأصبح: بدرجة قليلة جدًّا (١,٠٠- ١,٨٠)، بدرجة قليلة (أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠)، بدرجة متوسطة (أكبر من ٢,٦٠- ٣,٤٠)، بدرجة كبيرة (أكبر من ٣,٤٠- ٤,٢٠)، بدرجة كبيرة جدًّا (أكبر من ٤,٢٠ -٥).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما مستويات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟ "، تم مراجعة عدد من الدراسات السابقة مثل (البصيص، ٢٠١٥ ؛ الدليمي، ٢٠١٥ ؛ العبد العالي والرشيدي، ٢٠١٧ ؛ الأحمدي وبريكيت، ٢٠١٩ ؛ البنداري، ٢٠٢٠ ؛ هاني، ٢٠٢٠ ؛ قاسم وآخرين، ٢٠٢١ ؛ الأكلبي، ٢٠٢٢ ؛ الأنصاري، ٢٠٢٢ ؛ صبح وآخرين، ٢٠٢٢ ؛ العجمي والسعدية، ٢٠٢٢)، واشتاق قائمة بمستويات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي مكونة من مستويات الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي)، يتبعها (٤٢) مؤشرًا كما يظهرها الجدول (٢):

الجدول (٢) مستويات فهم المقروء ومؤشراتها المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي

مستوى الفهم	م	المؤشرات
الفهم الحرفي	١	تحديد الفكرة الرئيسة الصريحة للنصوص المقروءة.
	٢	تحديد المعاني الصريحة لكلمات النصوص المقروءة.
	٣	تحديد مرادف للكلمات الواردة في النصوص المقروءة.
	٤	تحديد مضاد للكلمات الواردة في النصوص المقروءة.
	٥	تحديد التسلسل الزمني للأحداث في النصوص المقروءة.

مستوى الفهم	م	المؤشرات
	٦	تحديد التسلسل المكاني للأحداث في النصوص المقروءة.
	٧	تحديد الأفكار من الرسوم التوضيحية أو الجداول أو الأشكال.
	٨	تحديد الضمائر وما ترجع لها من أسماء.
	٩	تحديد الجمع والمثنى والمفرد.
	١٠	تحديد الجمل المفتاحية لفقرات النص المقروء.
لفهم الاستنتاجي	١	استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها في النصوص المقروءة.
	٢	استخلاص المعاني والعبر المستفادة من النصوص المقروءة.
	٣	استنتاج العلاقات السببية المتضمنة في النصوص المقروءة.
	٤	استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في فقرات النصوص المقروءة.
	٥	استخلاص القيم والاتجاهات المتضمنة في النصوص المقروءة.
	٦	استخلاص عنوان مناسب لموضوع النص المقروء.
	٧	استنباط العاطفة المتضمنة في النصوص المقروءة.
	٨	استنتاج نهاية متوقعة للأحداث الواردة في النصوص المقروءة.
الفهم الناقد	١	التمييز بين الرأي والحقيقة في النصوص المقروءة.
	٢	التمييز بين الحقيقة والخيال في النصوص المقروءة.
	٣	إصدار الأحكام حول الأفكار والقضايا المعروضة في النصوص المقروءة.
	٤	تحديد جوانب الأفكار والحجج القوية والضعيفة في النصوص المقروءة وجملها.
	٥	التمييز بين الأفكار المرتبطة بموضوع النص المقروء وغير المرتبطة.
	٦	التمييز بين الأفكار الصريحة والضمنية الواردة في النص المقروء.
	٧	اقتراح أفكار بديلة للمواقف والأفكار الواردة في النص المقروء.
الفهم التذوقي	١	تحديد واكتشاف الدلالات الإيحائية لجمل النصوص المقروءة وكلماتها.
	٢	تحديد واكتشاف مواطن الجمال وصوره في النص المقروء.
	٣	تحديد واكتشاف معاني ودلالات الصور الخيالية في النص المقروء.
	٤	تحديد القيم الإيجابية في النصوص المقروءة وتنميتها.
	٥	تحديد العاطفة والشعور العاطفي الذي تعبر عنه النصوص المقروءة.
	٦	تحديد الصور الفنية والأدبية في النصوص المقروءة وتحليلها.
	٧	تحديد تأثير الصور والرسوم التوضيحية المضمنة في النصوص المقروءة.
الفهم الإبداعي	١	اقتراح حلول للمشكلات التي ترد في النصوص المقروءة.
	٢	تقديم حجج ودلائل جديدة، تدعم أفكار النصوص المقروءة.
	٣	إنتاج أفكار وألفاظ جديدة، ترتبط بموضوع وفكرة النصوص المقروءة.

مستوى الفهم	م	المؤشرات
	٤	إعادة صياغة الأحداث الواردة في النص المقروء بصورة مبتكرة.
	٥	اقتراح أكبر عدد من العناوين المتنوعة للنص المقروء.
	٦	ابتكار عناوين مبتكرة للنصوص المقروءة.
	٧	اقتراح آليات الاستفادة والانتفاع بالنص المقروء في مواجهة مشكلات الحياة.
	٨	اقتراح نهاية (خاتمة) جديدة ومبتكرة للأحداث الواردة في النص المقروء.

ثانياً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما درجة توافر مستويات الفهم المقروء في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي؟ "، تم تحليل كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، ورصد تكرارات توافر مستويات فهم المقروء فيه، فكانت النتائج كما يلي:

- مستوى الفهم الحرفي:

يظهر الجدول (٣) نتائج تحليل كتاب (لغتي الجميلة) في ضوء مستوى الفهم الحرفي:

الجدول (٣) تحليل كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مستوى الفهم الحرفي

م	مستوى الفهم الحرفي	كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي						
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحديد الفكرة الرئيسة الصريحة للنصوص المقروءة	١٢	١١,٠١	١٥	١٤,٤٢	٢٧	١٢,٦٨	٤
٢	تحديد المعاني الصريحة لكلمات النصوص المقروءة	٣٥	٣٢,١١	٢٧	٢٥,٩٦	٦٢	٢٩,١١	١
٣	تحديد مرادف للكلمات الواردة في النصوص المقروءة	٩	٨,٢٦	١١	١٠,٥٨	٢٠	٩,٣٩	٥
٤	تحديد مضاد للكلمات الواردة في النصوص المقروءة	٨	٧,٣٤	٦	٥,٧٧	١٤	٦,٥٨	٦
٥	تحديد التسلسل الزمني للأحداث في النصوص المقروءة	١	٠,٩٢	٣	٢,٨٨	٤	١,٨٨	٨
٦	تحديد التسلسل المكاني للأحداث في النصوص المقروءة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٠
٧	تحديد الأفكار من الرسوم التوضيحية أو الجداول أو الأشكال	٢٥	٢٢,٩٣	١٦	١٥,٣٨	٤١	١٩,٢٥	٢
٨	تحديد الضمائر وما ترجع لها من أسماء	١٥	١٣,٧٦	١٨	١٧,٣١	٣٣	١٥,٤٩	٣
٩	تحديد الجمع والمثنى والمفرد	٤	٣,٦٧	٧	٦,٧٣	١١	٥,١٦	٧
١٠	تحديد الجمل المفتاحية لفقرات النص المقروء	٠	٠	١	٠,٩٦	١	٠,٤٧	٩
	الكلي	١٠٩	٥١,١٧	١٠٤	٤٨,٨٣	٢١٣	٪١٠٠	

يُظهر الجدول (٣) أن جميع مؤشرات مستوى الفهم الحرفي توافرت في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي باستثناء (تحديد التسلسل المكاني للأحداث في النصوص)، كما يتبن أن المؤشرات تكررت (٢١٣) مرة، توزعت إلى (١٠٩) مرات في الفصل الأول، بنسبة مئوية بلغت (٥١,١٧٪)، و(١٠٤) مرات في الفصل الثاني، بنسبة مئوية بلغت (٤٨,٨٣٪).

كما ظهر تفاوت توافر مؤشرات مستوى الفهم الحرفي في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي؛ فقد ركز الكتاب على عدد من المؤشرات أكثر من غيرها، ومن بين هذه المؤشرات (تحديد المعاني الصريحة لكلمات النصوص المقروءة)، الذي حل بالمرتبة الأولى وبتكرار (٦٢) مرة، شكلت (٢٩,١١ %) من مجموع التكرارات في الكتاب؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى أن هذا المؤشر يعد أساسًا للموضوعات اللغوية، كما حل بالمرتبة الثانية مؤشر (تحديد الأفكار من الرسوم التوضيحية أو الجداول أو الأشكال) بتكرار (٤١) مرة، شكلت (١٩,٢٥٪) من مجموع التكرارات؛ ويمكن عزو ذلك إلى تعليق الكتاب على فكرة كل شكل أو رسم أو جدول، إضافة إلى قناعة مؤلفي الكتاب بأن المرحلة الابتدائية تحتاج بطبيعتها إلى استخدام هذه الرسوم والأشكال في تحقيق التعلم الفعال.

كما تبين أن أقل مؤشرين تكرارًا هما مؤشر (تحديد الجمل المفتاحية لفقرات النص المقروء) وحل بالمرتبة التاسعة بتكرار مرة واحدة فقط وبنسبة (٠,٤٧٪)، ومؤشر (تحديد التسلسل المكاني للأحداث في النصوص المقروءة) الذي انعدم في محتوى الكتاب وحل بالمرتبة العاشرة والأخيرة. وعلى الرغم من التفاوت في توافر تلك المؤشرات في الكتاب، فإن هذه المؤشرات قد توافر أغلبها في الكتاب، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة (الأكلبي والشهراني، ٢٠٢٢ ؛ هاني، ٢٠٢٠ ؛ قاسم وآخرين، ٢٠٢١ ؛ الأنصاري، ٢٠٢٢ ؛ البصيص، ٢٠١٥) التي بينت تضمين جميع مؤشرات مستوى الفهم الحرفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وكذلك مع دراسة (الدليمي، ٢٠١٥؛ الرشيدي، ٢٠٢٢) التي بينت تضمين جميع المؤشرات في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية والأساسية، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) التي

بينت أن ثلاثة من تلك المؤشرات لم تُضمَّن في محتوى كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط.

- مستوى الفهم الاستنتاجي:

يظهر الجدول (٤) نتائج تحليل كتاب (لغتي الجميلة) في ضوء مستوى الفهم الاستنتاجي:

الجدول (٤) تحليل كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي في ضوء مستوى الفهم الاستنتاجي

م	مستوى الفهم الاستنتاجي	كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي						
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها في النصوص المقروءة	١٥	٣٣,٣٣	١٤	٢٦,٤١	٢٩	٢٩,٥٩	١
٢	استخلاص المعاني والعبر المستفادة من النصوص المقروءة.	١٠	٢٢,٢٢	١٢	٢٢,٦٤	٢٢	٢٢,٤٥	٢
٣	استنتاج العلاقات السببية المتضمنة في النصوص المقروءة	٥	١١,١١	٧	١٣,٢١	١٢	١٢,٢٤	٤
٤	استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في فقرات النصوص المقروءة.	٨	١٧,٧٨	١١	٢٠,٧٥	١٩	١٩,٣٩	٣
٥	استخلاص القيم والاتجاهات المتضمنة في النصوص المقروءة.	٤	٨,٨٩	٣	٥,٦٦	٧	٧,١٤	٦
٦	استخلاص عنوان مناسب لموضوع النص المقروء.	٢	٤,٤٤	٦	١١,٣٢	٨	٨,١٦	٥
٧	استنباط العاطفة المتضمنة في النصوص المقروءة.	١	٢,٢٢	٠	٠	١	١,٠٢	٧
٨	استنتاج نهاية متوقعة للأحداث الواردة في النصوص المقروءة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٨
	الكلي	٤٥	٤٥,٩٢	٥٣	٥٤,٠٩	٩٨	١٠٠	

يُظهر الجدول (٤) أن أغلب مؤشرات مستوى الفهم الاستنتاجي قد توفرت في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي، باستثناء مؤشر واحد فقط هو (استنتاج نهاية متوقعة للأحداث الواردة في النصوص المقروءة)، حيث تكررت المؤشرات (٩٨) مرة، توزعت إلى (٤٥) مرة في الفصل الأول بنسبة مئوية بلغت (٤٥,٩٢٪)، و(٥٣) مرة في الفصل الثاني بنسبة مئوية بلغت (٥٤,٠٩٪).

كما اتضح تفاوت في توافر المؤشرات في الكتاب؛ فقد حل المؤشر (استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها في النصوص المقروءة) بالمرتبة الأولى وبتكرار (٢٩) مرة، شكلت (٢٩,٥٩٪) من مجموع تكرارات مؤشرات مستوى الفهم الاستنتاجي المتوافرة في الكتاب؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى

طبيعة نصوص كتب اللغة العربية بشكل عام التي توفر جمل أدبية، توجه الطالبات لاستنتاج المعاني والأفكار المخفية بين كلماتها وحروفها، كما حل بالمرتبة الثانية مؤشر (استخلاص المعاني والعبر المستفادة من النصوص المقروءة) بتكرار (٢٢) مرة، شكلت، (٢٢,٤٥٪) من مجموع التكرارات؛ ويمكن عزو ذلك إلى أن محتوى دروس هذا الكتاب يركز على الدروس الاجتماعية والإسلامية والوطنية التي ترتبط ارتباطًا كبيرًا بحياة المجتمع وأفراده، ويمكن للطالبة أن تستخلص العبر والمعاني الإيجابية لها ولمجتمعها.

كما يتبين أيضًا أن أقل مؤشرين تكرارًا هما مؤشر (استنباط العاطفة المتضمنة في النصوص المقروءة) وحل بالمرتبة السابعة، حيث تكرر مرة واحدة فقط، وبنسبة (١,٠٢٪)؛ وهذا يبين أهمية مراجعة التركيز على الأهداف الوجدانية في مناهج اللغة العربية، ومؤشر (استنتاج نهاية متوقعة للأحداث الواردة في النصوص المقروءة) الذي انعدم من محتوى الكتاب، وحل بالمرتبة الثامنة والأخيرة.

وعلى الرغم من تفاوت نسب توافر تلك المؤشرات في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي، فإن أغلب هذه المؤشرات قد توافرت، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة (هاني، ٢٠٢٠ ؛ قاسم وآخرين، ٢٠٢١ ؛ الأنصاري، ٢٠٢٢ ؛ الدليمي، ٢٠١٥ ؛ الأكلبي والشهراني، ٢٠٢٢ ؛ البصيص، ٢٠١٥) التي بينت توافر جميع مؤشرات مستوى الفهم الاستنتاجي في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وكذلك مع دراسة (العطوي وعلي، ٢٠١٩ ؛ الرشيدي، ٢٠٢٢ ؛ والعبد العالي والرشيدي، ٢٠١٧) التي بينت توافر جميع المؤشرات في كتب اللغة العربية واللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) التي بينت أن جميع المؤشرات توافرت في محتوى كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط.

- مستوى الفهم الناقد:

يظهر الجدول (٥) نتائج تحليل كتاب (لغتي الجميلة) في ضوء مستوى الفهم الناقد:

الجدول (٥) تحليل كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي في ضوء مستوى الفهم الناقد

م	مستوى الفهم الناقد	كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي						
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	التمييز بين الرأي والحقيقة في النصوص المقروءة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
٢	التمييز بين الحقيقة والخيال في النصوص المقروءة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
٣	إصدار الأحكام حول الأفكار والقضايا المعروضة في النصوص المقروءة	٩	٤٧,٣٧	١٢	٤٨,٠٠	٢١	٤٧,٧٣	١
٤	تحديد جوانب الأفكار والحجج القوية والضعيفة في النصوص المقروءة وجملها	٦	٣١,٥٨	٤	١٦,٠٠	١٠	٢٢,٧٣	٢
٥	التمييز بين الأفكار المرتبطة بموضوع النص المقروء وغير المرتبطة	٢	١٠,٥٣	٤	١٦,٠٠	٦	١٣,٦٤	٤
٦	التمييز بين الأفكار الصريحة والضمنية الواردة في النص المقروء	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
٧	اقتراح أفكار بديلة للمواقف والأفكار الواردة في النص المقروء	٢	١٠,٥٣	٥	٢٠,٠٠	٧	١٥,٩١	٣
	الكلي	١٩	٤٣,١٨	٢٥	٥٦,٨٢	٤٤	١٠٠	

يتضح من الجدول (٥) أن أربعة مؤشرات للفهم الناقد قد توافرت في محتوى الكتاب، وثلاثة لم تتوافر، حيث تكررت (٤٤) مرة، توزعت إلى (١٩) مرة في الفصل الأول بنسبة (٤٣,١٨٪)، و(٢٥) مرة في الفصل الثاني بنسبة (٥٦,٨٢٪).

كما اتضح تفاوت في توافر المؤشرات؛ فقد حل المؤشر (إصدار الأحكام حول الأفكار والقضايا المعروضة في النصوص المقروءة) بالمرتبة الأولى، بتكرار (٢١) مرة، شكل (٤٧,٧٣٪) من مجموع التكرارات؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى أن أغلب نصوص هذا الكتاب تتناول قضايا اجتماعية؛ وهذا يتطلب أن يجري التحقق من إدراك الطالبة لها، من خلال توجيه الكتاب لهذه الطالبة مهمة إصدار الأحكام حول تلك القضايا، وإبداء وجهة نظرها حولها، وحل بالمرتبة الثانية المؤشر (تحديد جوانب الأفكار والحجج القوية والضعيفة في النصوص المقروءة وجملها) بتكرار (١٠) مرات، شكلت (٢٢,٧٣٪) من مجموع التكرارات؛ ويمكن عزو ذلك إلى قناعة مؤلفي الكتاب بأهمية استناد الطالبة إلى أدلة وحجج قوية في إبداء آرائها، وأن طبيعة القضايا الاجتماعية المتناولة في نصوص الكتاب ترتبط في حياة الطالبة ومجتمعها، وتحتاج عند مناقشتها أدلة وحججًا قوية من قبل الطالبة.

كما يتبين أيضًا أن ثلاثة مؤشرات انعدمت ولم تتوافر في محتوى الكتاب وهي (التمييز بين الرأي والحقيقة في النصوص المقروءة)، و(التمييز بين الحقيقة والخيال في النصوص المقروءة)، والتمييز بين الأفكار الصريحة والضمنية الواردة في النص المقروء)؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مؤلفي الكتاب يعتقدون بأن طالبة المرحلة الابتدائية ما زالت غير قادة على ممارسة مهارات التفكير الناقد.

وبهذا يظهر غياب التوازن والمنهجية العلمية في تناول مؤشرات مستوى الفهم الناقد في محتوى الكتاب، وهذا يعني وجود خلل في منهجية بناء المحتوى وتنظيمه –حسب مؤشرات الفهم الناقد اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي– على الرغم من أهمية هذه المؤشرات في الوقت الحالي الذي يتميز بالأفكار والتوجهات المختلفة التي تتطلب نقدها وتمحيصها لاختيار المناسب منها، ثم تحصين الطالبات فكريًا واجتماعيًا وثقافيًا ضد الأفكار والتوجهات غير السليمة، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الرشيدي، ٢٠٢٢ ؛ العبدالعالي والرشيدي، ٢٠١٧ ؛ العطوي وعلي، ٢٠١٩) التي بينت توافر مؤشرات، ولكن بنسب متدنية في كتب اللغة العربية واللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية، كما اتفقت مع نتائج دراسة الأكلبي والشهراني (٢٠٢٢) التي بينت تدني توافر مؤشرات مستوى الفهم الناقد في كتاب (لغتي) للصف الخامس الابتدائي، وكذلك اتفقت أيضًا مع نتائج دراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) التي بينت أن ثلاثة مؤشرات من مؤشرات مستوى الفهم الناقد، انعدمت من محتوى كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط.

- مستوى الفهم التذوقي:

يظهر الجدول (٦) نتائج تحليل كتاب (لغتي الجميلة) في ضوء مستوى الفهم التذوقي:

الجدول (٦) تحليل كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي في ضوء مستوى الفهم التذوقي

م	مستوى الفهم التذوقي	كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي						
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحديد واكتشاف الدلالات الإيحائية لجمل النصوص المقروءة وكلماتها	١	٥,٢٦	٤	١٦,٦٧	٥	١١,٦٨	٤
٢	تحديد واكتشاف مواطن الجمال وصوره في النص المقروء	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٦

م	مستوى الفهم التذوقي	كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي						
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
٣	تحديد واكتشاف معاني ودلالات الصور الخيالية في النص المقروء	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٦
٤	تحديد القيم الإيجابية في النصوص المقروءة وتنميتها	١١	٥٧,٨٩	١٣	٥٤,١٧	٢٤	٥٥,٨١	١
٥	تحديد العاطفة والشعور العاطفي الذي تعبر عنه النصوص المقروءة	٢	١٠,٥٣	٤	١٦,٦٧	٦	١٣,٩٥	٣
٦	تحديد الصور الفنية والأدبية في النصوص المقروءة وتحليلها.	١	٥,٢٦	٠	٠	١	٢,٣٢	٥
٧	تحديد تأثير الصور والرسوم التوضيحية المضمنة في النصوص المقروءة.	٤	٢١,٠٥	٣	١٢,٥	٧	١٦,٢٨	٢
	الكلي	١٩	٤٤,١٩	٢٤	٥٥,٨١	٤٣	١٠٠	

يتضح من الجدول (٦) أن خمسة مؤشرات في مستوى الفهم التذوقي قد توافرت في محتوى الكتاب، ومؤشرين لم يتوافرا، حيث تكررت المؤشرات (٤٣) مرة، توزعت إلى (١٩) مرة في الفصل الأول، بنسبة (٤٤,١٩٪)، و(٢٥) مرة في الفصل الثاني، بنسبة (٥٥,٨١٪).

وحل المؤشر (تحديد القيم الإيجابية في النصوص المقروءة وتنميتها) بالمرتبة الأولى وبتكرار (٢٤) مرة، شكل (٥٥,٨١٪) من مجموع تكرارات المؤشرات في الكتاب؛ ويعود ذلك إلى أن أغلب نصوص هذا الكتاب تتناول قضايا اجتماعية وأخلاقية؛ وهذا يشجع الطالبة على اكتساب القيم وتنميتها، كما حل بالمرتبة الثانية المؤشر (تحديد تأثير الصور والرسوم التوضيحية المضمنة في النصوص المقروءة) بتكرار (٧) مرات، شكل (١٦,٢٨٪)؛ وهذا يعود إلى مراعاة هذا الكتاب – إلى حد ما– طبيعة طالبات المرحلة الابتدائية التي تعتمد في تعلمها على الأشياء المحسوسة.

وانعدم توافر المؤشرين (تحديد واكتشاف مواطن الجمال وصوره في النص المقروء) و(تحديد واكتشاف معاني ودلالات الصور الخيالية في النص المقروء)؛ ويعود ذلك إلى اعتقاد المؤلفين بأن طالبة المرحلة الابتدائية ما زالت غير قادة على ممارسة التأمل ومهاراته، وهذا يبين غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مستوى الفهم التذوقي في الكتاب، على الرغم من أهميتها، واتفق ذلك مع نتائج دراسة (الدليمي، ٢٠١٥ ؛ الرشيدي، ٢٠٢٢ ؛ العطوي وعلي، ٢٠١٩ ؛ العبد العالي والرشيدي، ٢٠١٧) التي بينت توافر تلك المؤشرات، ولكن بنسب متدنية في كتب اللغة العربية واللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية، كما اتفقت مع نتائج دراسة الأكلبي والشهراني (٢٠٢٢) التي بينت تدني توافرها في كتاب (لغتي) للصف الخامس الابتدائي وبطريقة غير منظمة، واختلفت

مع نتائج دراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) التي بينت أن جميع مؤشرات مستوى الفهم التذوقي قد ضُمِّنت في كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط، ولكن بنسب ضعيفة.

- مستوى الفهم الإبداعي:

يظهر الجدول (٧) نتائج تحليل كتاب (لغتي الجميلة) في ضوء مستوى الفهم الإبداعي:

الجدول (٧) تحليل كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي في ضوء مستوى الفهم الإبداعي

م	مستوى الفهم الإبداعي	كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي						
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	اقتراح حلول للمشكلات التي ترد في النصوص المقروءة	٤	٥٠,٠٠	٢	٢٠,٠٠	٦	٣٣,٣٣	٢
٢	تقديم حجج ودلائل جديدة، تدعم أفكار النصوص المقروءة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
٣	إنتاج أفكار وألفاظ جديدة، ترتبط بموضوع وفكرة النصوص المقروءة	٣	٣٧,٥٠	٤	٤٠,٠٠	٧	٣٨,٨٩	١
٤	إعادة صياغة الأحداث الواردة في النص المقروء بصورة مبتكرة	١	١٢,٥٠	٣	٣٠,٠٠	٤	٢٢,٢٢	٣
٥	اقتراح أكبر عدد من العناوين المتنوعة للنص المقروء	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
٦	ابتكار عناوين مبتكرة للنصوص المقروءة	٠	٠	١	١٠,٠٠	١	٥,٥٦	٤
٧	اقتراح آليات الاستفادة والانتفاع بالنص المقروء في مواجهة مشكلات الحياة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
٨	اقتراح نهاية (خاتمة) جديدة ومبتكرة للأحداث الواردة في النص المقروء	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
	الكلي	٨	٤٤,٤٤	١٠	٥٥,٥٦	١٨	١٠٠	

يتضح من الجدول (٧) أن ستة مؤشرات في مستوى الفهم الإبداعي قد توافرت، ومؤشرين لم يتوافرا، حيث تكررت المؤشرات (١٨) مرة، توزعت إلى (٨) مرات في الفصل الأول، بنسبة (٤٤,٤٤٪)، و(١٠) مرات في الفصل الثاني، بنسبة (٥٥,٥٦٪).

وحل المؤشر (إنتاج أفكار وألفاظ جديدة ترتبط بموضوع وفكرة النصوص المقروءة) بالمرتبة الأولى وبتكرار (٧) مرات، شكل (٣٨,٨٩٪) من مجموع تكرارات المؤشرات في الكتاب، كما

حل بالمرتبة الثانية المؤشر(اقتراح حلول للمشكلات التي ترد في النصوص المقروءة) بتكرار (٦) مرات، بنسبة (٣٣,٣٣٪)، وانعدم توافر المؤشرين (اقتراح أكبر عدد من العناوين المتنوعة للنص المقروء) و(اقتراح آليات الاستفادة والانتفاع بالنص المقروء في مواجهة مشكلات الحياة)؛ وقد يعود تدني تناول الكتاب لمؤشرات الفهم الإبداعي بشكل عام إلى اعتقاد المؤلفين أن طالبة المرحلة الابتدائية ما زالت غير قادة على ممارسة مهارات التفكير العليا، وأهمها مهارات التفكير الإبداعي، واتفق ذلك مع نتائج دراسة (الرشيدي، ٢٠٢٢ ؛ الأكلبي والشهراني، ٢٠٢٢ ؛ قاسم وآخرين، ٢٠٢١ ؛ الأحمدي وبريكيت، ٢٠١٩ ؛ العبدالعالي والرشيدي، ٢٠١٧) التي بينت تدني توافرها في الكتب وبطريقة غير منظمة.

ثالثاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما درجة توظيف المعلمات لمستويات فهم المقروء في تدريس موضوعات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟"، تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجاباتهن، وكانت النتائج كما يلي:

- توظيف المعلمات لمستويات الفهم الحرفي:

يظهر الجدول (٨) درجة تفعيل معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمؤشرات مستوى الفهم الحرفي.

الجدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على مؤشرات مستوى الفهم الحرفي

م	إجراءات توظيف المعلمات لمستوى الفهم الحرفي	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أصمم نصوصًا، وأكلف الطالبات بتحديد الأفكار الرئيسة فيها بعد قراءتها.	٤,٠٤	٠,٨١	كبيرة
٢	أعرض نصوصًا، وأكلف الطالبات بقراءتها وتحديد المعاني الصريحة للكلمات فيها	٣,٩٠	٠,٦٧	كبيرة
٣	أعرض نصوصًا، وأكلف الطالبات بقراءتها وتحديد الكلمات الرئيسة فيها والمرادف لها	٣,٨٣	٠,٧٣	كبيرة
٤	أصمم نصوصًا، وأكلف الطالبات بقراءتها وتحديد الكلمات الرئيسة فيها والمضاد لها	٣,٩٨	٠,٧٠	كبيرة
٥	أكلف الطالبات بتحديد التسلسل الزمني للأحداث في النصوص المقروءة	٣,٢٣	٠,٧٧	متوسطة

٦	أعرض نصوصًا تحتوي أحداثًا ومواقف، وأكلف الطالبات بتحديد التسلسل المكاني فيها	٣,٧٢	٠,٧١	كبيرة
٧	أعرض رسومًا وأشكالًا وجداول وصورًا، وأوجه الطالبات بتحديد الأفكار الصريحة فيها	٣,٠٤	٠,٧٢	متوسطة
٨	أعرض نصوصًا، وأوجه الطالبات بقراءتها؛ لتحديد الضمائر وما ترجع لها من أسماء فيها	٣,٥٠	٠,٦٢	كبيرة
٩	أكلف الطالبات بتحديد الجمع والمثنى والمفرد لبعض المفردات	٣,٥٤	٠,٦٣	كبيرة
١٠	أعرض نصوصًا، وأكلف الطالبات بقراءتها وتحديد الجمل المفتاحية لفقراتها	٣,٤٩	٠,٥٨	كبيرة
	الكلي	٣,٦٣	٠,٢٧	كبيرة

يُظهر الجدول (٨) أن قيم المتوسط تراوحت بين (٣,٠٤) و(٤,٠٤)؛ وهذا يعني أن درجة توظيف المعلمات لمؤشرات الفهم الحرفي، تراوحت بين متوسطة وكبيرة، فيما كان المتوسط الكلي (٣,٦٣) بدرجة كبيرة.

وتبين توظيفهن لجميع المؤشرات بدرجة كبيرة، باستثناء مؤشرين بدرجة متوسطة، وهما (أكلف الطالبات بتحديد التسلسل الزمني للأحداث في النصوص المقروءة) و(أعرض رسومًا وأشكالًا وجداول وصورًا، وأوجه الطالبات بتحديد الأفكار الصريحة فيها)؛ ويعود ذلك إلى طبيعة موضوعات اللغة العربية التي تتطلب من المعلمة توفير مواقف تمارس من خلالها الطالبة مهارات الفهم الحرفي، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة الجعافرة (٢٠٢١) التي بينت أن المعلمات يمارسن أساليب تعليم القراءة بشكل كبير لكثير منها ومتوسط لبعضها.

- توظيف المعلمات لمستويات الفهم الاستنتاجي:

يظهر الجدول (٩) درجة تفعيل معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمؤشرات مستوى الفهم الاستنتاجي:

الجدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على مؤشرات مستوى الفهم الاستنتاجي

م	إجراءات توظيف المعلمات لمستوى الفهم الاستنتاجي	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أوجه الطالبات لقراءة نصوص، واستنتاج المعاني الضمنية غير المصرح الواردة فيها	٣,٥٩	٠,٦٦	كبيرة
٢	أعرض نصوصًا، وأطلب من الطالبات قراءتها واستخلاص المعاني والعبر المستفادة منها	٣,٠٣	٠,٧٧	متوسطة
٣	أعرض نصوصًا؛ لتتمكن الطالبات من قراءتها واستنتاج العلاقات السببية المتضمنة فيها	٣,٧٠	٠,٧٠	كبيرة
٤	أعرض نصوصًا، وأوجه الطالبات لقراءتها واستنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في فقراتها	٣,٥٥	٠,٦٣	كبيرة
٥	أعرض نصوصًا، وأوجه الطالبات لقراءتها واستخلاص القيم والاتجاهات المتضمنة فيها	٢,٩٧	٠,٦٩	متوسطة
٦	أوجه الطالبات لقراءة نصوص واستخلاص عناوين مناسب لها	٣,٤٩	٠,٥٨	كبيرة
٧	أتيح للطالبات الفرصة لقراءة نصوص واستنباط العاطفة المتضمنة فيها	٣,٠٠	٠,٨٤	متوسطة
٨	أعرض نصوصًا، وأوجه الطالبات لقراءتها واستنتاج نهاية متوقعة لأحداثها	٣,٨٧	٠,٧٢	كبيرة
	الكلي	٣,٤٠	٠,٢٩	متوسطة

يظهر الجدول (٩) أن قيم المتوسط تراوحت بين (٢,٩٧) و(٣,٨٧)، وهو ما يعني أن درجة توظيف المعلمات لمؤشرات الفهم الاستنتاجي تراوحت بين متوسطة وكبيرة، وكان المتوسط الكلي (٣,٤٠) بدرجة متوسطة، وتبين توظيفهن لخمسة مؤشرات بدرجة كبيرة، وثلاثة مؤشرات بدرجة متوسطة؛ وهذا التباين يبين – على الرغم من اقتناع المعلمات بأهمية مهارات التفكير الاستنتاجي– أن هناك ضبابية لديهن في مفهومه ومفهوم المهارات التي تحققه.

- توظيف المعلمات لمستويات الفهم الناقد:

يظهر الجدول (١٠) درجة تفعيل معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمؤشرات مستوى الفهم الناقد

الجدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على مؤشرات مستوى الفهم الناقد

م	إجراءات توظيف المعلمات لمستوى الفهم الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أكلف الطالبات بالتمييز بين الرأي والحقيقة في النصوص المقروءة	٣,٢٨	٠,٨٧	متوسطة
٢	أوفر نصوصًا؛ لتتمكن الطالبات من التمييز بين الحقيقة والخيال في أفكارها بعد قراءتها	٣,٢٠	٠,٨٧	متوسطة
٣	أوجه الطالبات لإصدار الأحكام حول الأفكار والقضايا المعروضة في النصوص المقروءة	٢,٩٧	٠,٨١	متوسطة
٤	أوجه الطالبات لتحديد الأفكار والحجج القوية والضعيفة في النصوص المقروءة وجملها	٣,٢٥	٠,٧٧	متوسطة
٥	أكلف الطالبات للتمييز بين الأفكار المرتبطة بموضوع النص المقروء وغير المرتبطة	٣,١٠	٠,٧٤	متوسطة
٦	أكلف الطالبات للتمييز بين الأفكار الصريحة والضمنية الواردة في النص المقروء	٣,١٢	٠,٦٧	متوسطة
٧	أطلب من الطالبات اقتراح أفكار بديلة للمواقف والأفكار الواردة في النص المقروء	٣,٤٦	٠,٧٠	كبيرة
	الكلي	٣,٢٠	٠,٣٦	متوسطة

يظهر الجدول (١٠) أن قيم المتوسط تراوحت بين (٢,٩٧) و(٣,٤٦)، وهو ما يعني درجة متوسطة لتوظيف المعلمات لجميع مؤشرات الفهم الناقد باستثناء المؤشر (أطلب من الطالبات اقتراح أفكار بديلة للمواقف والأفكار الواردة في النص المقروء) الذي ظهر بدرجة كبيرة، وكان المتوسط الكلي (٣,٢٠)، وهذا يتناسب مع ما أظهرته نتائج تحليل المحتوى التي بينت توافر هذه المؤشرات بتكرار (٤٤) مرة فقط، وحيث إن المعلمات لديهن قناعة بأهمية التفكير الناقد، فإن ما تواجهه المعلمات من معيقات وطبيعة المقرر وما تحتويه من تلك المؤشرات بتكرارات قليلة أدى إلى ممارستهن لها بدرجة متوسطة.

- توظيف المعلمات لمستويات الفهم التذوقي:

يظهر الجدول (١١) درجة تفعيل معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمؤشرات مستوى الفهم التذوقي:

الجدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على مؤشرات مستوى الفهم التذوقي

م	إجراءات توظيف المعلمات لمستوى الفهم التذوقي	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أشجع الطالبات على تحديد الدلالات الإيحائية لجمل النصوص المقروءة وكلماتها	٢,٩٨	٠,٨٠	متوسطة
٢	أعرض نصوصًا، وأطلب من الطالبات قراءتها واكتشاف مواطن الجمال وصوره فيها	٣,٢٤	٠,٨٩	متوسطة
٣	أعرض نصوصًا، وأوجه الطالبات لتحديد معاني ودلالات الصور الخيالية فيها	٣,٠٦	٠,٨٧	متوسطة
٤	أوجه الطالبات لتحديد القيم الإيجابية في النصوص بعد قراءتها	٣,١٩	٠,٨٨	متوسطة
٥	أكلف الطالبات باستشعار العاطفة تجاه النصوص المقروءة	٣,٣٣	٠,٨٣	متوسطة
٦	أوجه الطالبات لاستشعار الصور الفنية والأدبية في النصوص المقروءة وتحليلها	٣,٣٢	٠,٧٨	متوسطة
٧	أطلب من الطالبات وصف تأثير الصور والرسوم المرفقة في النصوص المقروءة	٣,٣٨	٠,٨٠	متوسطة
	الكلي	٣,٢٢	٠,٤٠	متوسطة

يظهر الجدول (١١) أن قيم المتوسط تراوحت بين (٢,٩٨-٣,٣٨)، وهو ما يعني درجة متوسطة لتوظيف المعلمات لجميع مؤشرات الفهم التذوقي، وكان المتوسط الكلي (٣,٢٢) بدرجة متوسطة، هذا يتناسب مع ما أظهرته نتائج تحليل المحتوى التي بينت توافر هذه المؤشرات بتكرار (٤٣) مرة فقط، وحيث إن المعلمات لديهن قناعة بأهمية الفهم التذوقي في تدريس الموضوعات اللغوية، فإن ما تواجهه المعلمات من معيقات وطبيعة المقرر وما تحتويه من تلك المؤشرات بتكرارات قليلة أدى إلى ممارستهن لها بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة اتفقت جزئيًا مع نتائج دراسة الجعافرة (٢٠٢١) التي بينت أن المعلمات يمارسن أساليب تعليم القراءة بشكل كبير لكثير منها ومتوسط لبعضها.

- توظيف المعلمات لمستويات الفهم الإبداعي:

يظهر الجدول (١٢) درجة تفعيل معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمؤشرات مستوى الفهم الإبداعي:

الجدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على مؤشرات مستوى الفهم الإبداعي

م	إجراءات توظيف المعلمات لمستوى الفهم الإبداعي	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أصمم نصوصًا تحتوي على مشكلات وأكلف الطالبات باقتراح حلول لها	٣,٠١	٠,٧٨	متوسطة
٢	أكلف الطالبات تقديم حجج ودلائل جديدة، تدعم أفكار النصوص المقروءة	٣,٢٩	٠,٨٩	متوسطة
٣	أطلب من الطالبات إنتاج أفكار وألفاظ جديدة، ترتبط بموضوع وفكرة النصوص المقروءة	٣,١٧	٠,٩٥	متوسطة
٤	أوجه الطالبات لإعادة صياغة الأحداث الواردة في النص المقروء بصورة مبتكرة	٣,٢٦	٠,٩٠	متوسطة
٥	أطلب من الطالبات اقتراح أكبر عدد من العناوين المتنوعة للنصوص المقروءة	٣,٢٠	٠,٨٦	متوسطة
٦	أعرض نصوصًا على الطالبات، وأكلفهن قراءتها وابتكار عناوين جديدة لها	٣,٣٢	٠,٨١	متوسطة
٧	أوجه الطالبات لتقديم مقترحات؛ للاستفادة والانتفاع من النصوص المقروءة	٣,٤١	٠,٨٣	كبيرة
٨	أكلف الطالبات لاقتراح نهاية أو خاتمة جديدة ومبتكرة للأحداث الواردة في النص المقروء	٣,٣٤	٠,٨٠	متوسطة
	الكلي	٣,٢٥	٠,٤٤	متوسطة

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم المتوسط تراوحت بين (٣,٠١) و(٣,٤١)، وهو ما يعني أن درجة توظيف المعلمات لمؤشرات الفهم الإبداعي تراوحت بين متوسطة وكبيرة، فيما كان المتوسط الكلي (٣,٢٥) بدرجة متوسطة، هذا يتناسب مع ما أظهرته نتائج تحليل المحتوى التي بينت توافر هذه المؤشرات بتكرار (١٨) مرة فقط، فعلى الرغم من أن المعلمات لديهن قناعة بأهمية التفكير الإبداعي، فإن ما يواجهن من معيقات وطبيعة المقرر وما تحتويه من تلك المؤشرات بتكرارات قليلة أدى إلى ممارستهن لها بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة اتفقت نتائج دراسة الجعافرة (٢٠٢١) التي بينت أن المعلمات يمارسن أساليب تعليم القراءة بشكل كبير لكثير منها ومتوسط لبعضها.

التوصيات والمقترحات:

١. إثراء كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي بمؤشرات مستويات فهم المقروء التي ظهرت بتكرارات متدنية أو معدومة.

٢. إعطاء أهمية لمؤشرات مستويات فهم المقروء (الفهم الناقد، الإبداعي، التذوقي) في محتوى وأنشطة كتاب (لغتي الجميلة) بشكل أفضل.

٣. نشر الوعي بين معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمستويات فهم المقروء، وتدريبهم على آليات توظيفها في تدريس اللغة العربية.

٤. إجراء دراسة للكشف عن درجة توافر مستويات فهم المقروء في كتب اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتحديد التطور الرأسي لهذه المستويات في تلك الكتب.

٥. إجراء دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي لمعلمات اللغة العربية في تنمية مهاراتهن في توظيف مستويات فهم المقروء خلال عملية التدريس.

المراجع

المراجع العربية:

الأحمدي، حنان وبريكيت، أكرم. (٢٠١٩). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١١٤، ٣٨٩- ٤١٢.

إرشيد، إيمان. (٢٠٢٢). أثر استخدام الصف المعكوس في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر في لواء الرمثا. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٨(١)، ٨٩ - ١١٩ .

الأكلبي، صالح والشهراني، سعيد. (٢٠٢٢). تقويم محتوى مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤٣، ١٦١- ١٩٢.

الأنصاري، سلطان. (٢٠٢٢). درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع٣٠، ٣٠٣- ٣٤٦.

البصيص، حاتم. (٢٠١٥). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة تحليلية. مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، ملحق، ٦١٥- ٦٤٠.

البنداري، هدى. (٢٠٢٠). تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي. مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، ع٣٠، ٢٦٢- ٢٨٠.

بو حملة، عمر. (٢٠١٧). مهارات فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية: السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجاً. مجلة الممارسات اللغوية، ع٤١، ١٧١- ١٩٠.

الجبيلي، سجيع. (٢٠٠٩). مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي. طرابلس: مؤسسة الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

الجعافرة، خضراء. (٢٠٢١). درجة ممارسة الطالبات المعلمات، لأساليب تعليم القراءة الجهرية في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى خلال فترة التطبيق العلمي. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٧(ملحق)، ٦٨-١٠١.

الجويجي، خليل. (٢٠١١). مستويات الفهم القرائي وعلاقتها بمهارات التفكير الابتكاري لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧٣)، ١٦١- ١٩٦.

حبيب الله، محمد. (٢٠٠٨). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمار للطباعة والنشر والتوزيع.

خضير، رائد. (٢٠١٠). أثر طريقيتي القراءة المتكررة والواسعة في تنمية مهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الخفاجي، عدنان. (٢٠١٧). أساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين. الهيئة المصرية العامة للكتاب

الدليمي، أحمد. (٢٠١٥). مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الربعي، فهد. (٢٠١٩). فاعلية الطريقة الكلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الرشيدي، شمايل. (٢٠٢٢). درجة تضمين مستويات فهم المقروء في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الرشيدي، ميعاد وحاجي، خديجة. (٢٠٢١). مستوى تمكن تلميذات المرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٤٨)، ٥٢-٨٦.

الرويلي، محمد. (٢٠٠٨). تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

زاير، سعد وهاشم، عهود. (٢٠١٧). الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع١٢٨، ١-٢٥.

الشرع، هديل. (٢٠٢١). مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

الشكور، ميساء. (٢٠٢٢). درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨(٤)، ٢٢٣- ٢٤٩.

الصاوي، إسماعيل (٢٠١١). صعوبات الفهم القرائي المعرفية. القاهرة: دار الفكر العربي.

صبح، نجلاء وعبدالقادر، عبدالرزاق وعلي، رقية. (٢٠٢٢). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين بها. مجلة كلية التربية جامعة جنوب الوادي، ٥(١)، ١١٤- ١٤٩.

الصيداوي، سناء. (٢٠١٦). درجة توافر مهارات الفهم القرائي في كتب اللغة العربية للصفوف (الرابع الخامس السادس) الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عبدالباري، ماهر. (٢٠١٣). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالجواد، الشيماء. (٢٠٢١). تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي *PIRLS*. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ع٩١، ٢٠٣٠-٢١٠٧.

العبد العالي، أبرار والرشيدي، هنادي. (٢٠١٧). تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٣)، ١٣٠- ١٤٨.

عبد الوهاب، سمير والكردي، أحمد وجلال، محمود. (٢٠٠٤). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، (رؤية تربوية)، ط ٢. دار الدقهلية.

العجمي، محمد والحوسنية، ناجية. (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص. المؤتمر الدولي السابع للغة العربية، أبريل ١٧ — ٢١، دبي.

العجمي، محمد والسعدية، شيخة. (٢٠٢٢). مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(١٧)، ٦١- ٨٨.

عزيز، سيف. (٢٠١٩). علاقة الفهم القرائي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة الفتح، ٧٨، ١٧٣ – ١٩٢ .

العطوي، عبدالرحمن وعلي، يحيى. (٢٠١٩). مستويات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٣)، ٣٨٠– ٤٠٧.

عفيفي، منال. (٢٠١٧). الفهم القرائي للنصوص العلمية وعلاقته بالاستقلال الإدراكي وقلق قراءة النص العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، ع٣٩، ١٤٧– ٢٠٨.

قاسم، رهام وديوب، وائل وشاهين، رباب. (٢٠٢١). مهارات الفهم القرائي المتضمنة في مادة العربية لغتي للصف الرابع الأساسي في سورية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٤٣(٤)، ٥٣٧– ٥٥٦.

لافي، سعيد (٢٠١٢). تنمية مهارات اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.

لعرابي، طارق ورشيد، حليم. (٢٠٢١). تقويم مستويات الفهم القرائي في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في الجزائر وتونس: دراسة موازنة. مختبر اللهجات ومعالجة الكلام، جامعة أحمد وهران، ٦(٢)، ٧٧٧– ٧٩٥.

هاني، صفاء. (٢٠٢٠).تحليل محتوى كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي في سورية استنادًا إلى مهارات الفهم القرائي . مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، ٤٢(٤٨)، ١٢٣–١٥٤.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Bary, M. (2013). The psychology of reading and its educational applications. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution (in Arabic).

Abdel-Jawad, A. (2021). Evaluation of the fourth grade students' levels of mastery of the comprehension processes necessary to pass the progress tests in the International Reading Enlightenment Study (PIRLS). Educational Journal, Sohag University, 91, 2030-2107 (in Arabic).

Abd al-Wahhab, S, al-Kurdi, A. & Jalal, M. (2004). Teaching reading and writing at the primary stage, (educational vision), 2nd edition, Dar Dakahlia (in Arabic).

Afifi, M. (2017). Reading Comprehension of Scientific Texts and its Relationship to Cognitive Independence and Scientific Text Reading Anxiety among Preparatory Stage Pupils. College of Education Journal in Ismailia, Suez Canal University, 39, 147-208 (in Arabic).

Al-Abdalali, A., & Al-Rashidi, H. (2017). Evaluation of learning activities in the English textbook for the first secondary grade in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of reading comprehension skills. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(3), 130-148 (in Arabic).

Alahmadi, I., & Brikeet, A. (2019). Evaluation of Language Activities of My Eternal language Textbook of grade Third Intermediation Light of the Skills of the Reading Comprehension. Arabic Studies in Education and Psychology, 114, 389-412 (in Arabic).

Alajami, M. Alhsania, N. (2018). The effect of using reciprocal teaching strategy among tenth grade female students to acquire reading comprehension skills in texts. The 7th International Conference on the Arabic Language, April 17-21, Dubai (in Arabic).

Alajami, M., & Alsaadioah, S. (2022). The Extent of Availability of Reading Comprehension Levels in Assessment Activities in The Fifth Grade Arabic Language Textbook in The Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(17), 61-88 (in Arabic).

Al-Ansari, S. (2022). The degree of availability of reading comprehension skills in my language book for the third grade of primary school. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 30, 303-346 (in Arabic).

Al-Aklabi, S., & Al Shahrani, S. (2022). Evaluating the content of my language course for the fifth grade in the light of reading comprehension skills. Arabic Studies in Education and Psychology, 143, 161-192 (in Arabic).

Al-Atwi, A., & Ali, Y. (2019). Levels of reading comprehension included in the English textbook for the first secondary grade from the point of view of teachers in Tabuk. College of Education Journal, Assiut University, 35(3), 380-407 (in Arabic).

Al Bandary, H. (2020). Evaluating the content of reading topics for the fourth grade in the primary stage in the light of some levels of reading comprehension. College of Education Journal, Por Said University, 30, 262-280 (in Arabic).

Albases, H. (2015). Representation Level of Reading Comprehension Skills in Arabic Language Textbook for Grade Five from Basic Education-Analasis Study. College of Arts Journal, University of Baghdad, supplement, 615-640 (in Arabic).

Al-Dulaimi, A. (2015). Reading Comprehension Skills Included In Lughatuna Alarabiyah Text Book for the Seventh grade in Jordan. Unpublished master's thesis, Mu'tah University (in Arabic).

Al-Jaafara, K. (2021). The degree of female students teachers practice teaching methods in Arabic for the first three grades during the practical period. Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research, 7 (supplement), 68-101 (in Arabic).

Al-Jubaili, S. (2009). Reading comprehension and literary appreciation skills (in Arabic). Tripoli: Al-Kitab Al-Hadith Foundation for Publishing and Distribution (in Arabic).

Al-Juwaiji, K. (2011). The levels of reading comprehension and their relationship to the skills of creative thinking in primary pupils stage. Egyptian Journal of Psychological Studies, 21 (73), 161-196 (in Arabic).

Al-Khafaji, A. (2017). Fundamentals of methods for teaching reading to beginners. Egyptian General Book Authority (in Arabic).

Al-Rabee, F. (2019). The effectiveness of the total method in developing reading comprehension skills among primary school students in Jeddah. Unpublished PhD thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University (in Arabic).

AL-Rashidi, M., & Haji, K. (2021). The proficiency Level of Female Primary School Pupils in Reading Comprehension Skills from the Viewpoint of their Teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(48), 52-86 (in Arabic).

Alrashedi, S. (2022). The degree of inclusion reading comprehension levels in the Arabic language textbooks for the secondary stage in Kuwait. Unpublished master's thesis, Yarmouk University (in Arabic).

Al-Ruwaili, M. (2008). Diagnosis of levels of reading comprehension among third grade intermediate students in Qurayyat Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished master's thesis, Yarmouk University (in Arabic).

Al Sawy, I. (2011). Cognitive reading comprehension difficulties. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi (in Arabic).

Al-Sidawi, S. (2016). The degree of availability of reading comprehension skills in Arabic language textbooks for grades (fourth, fifth, sixth) in the Hashemite Kingdom of Jordan. Unpublished master's thesis, University of Jordan, Amman (in Arabic).

Al-shara, H. (2021). The Level of Reading Comprehension and its Relation to the Ability of Written Expression among Female Sixth Grade Students. Unpublished master's thesis, International Islamic Sciences University, Amman (in Arabic).

Al-Shukour, M. (2022). The degree of possession of reading comprehension skills in the Arabic language by third-grade female students in the schools of the Northern Ghoor District from the teachers' point of view. College of Education Journal, Assiut University, 38 (4), 223-249 (in Arabic).

Aziz, S. (2019). The relationship of reading comprehension with the academic achievement of the second intermediate grade students. Al-Fath Journal, 78, 173-192 (in Arabic).

Bou Hamleh, O. (2017). Written comprehension skills in light of the textual approach: the second year of primary education as a model. Journal of Linguistic Practices, 41, 171-190 (in Arabic).

Habibullah, M. (2008). Foundations of reading and reading comprehension between theory and practice. Amman: Dar Ammar for printing, publishing and distribution (in Arabic).

Hani, S. (2020). Analysis of the content of the Arabic Lughati book for the sixth grade in Syria, based on reading comprehension skills. Al-Baath University Journal, Educational Sciences Series, 42 (48), 123-154 (in Arabic).

Irsheed, I. (2022). The effect of using the flipped classroom on developing reading comprehension skills in the English language for tenth grade female students in Ramtha District. Journal of the College of Education in Assiut, 38(1), 89-119 (in Arabic).

Kassem, R., Dyoub, W., & Shaheen, R. (2021). Reading comprehension skills included in Arabic is my language for the fourth grade in Syria. Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies, 43 (4), 537- 556 (in Arabic).

Khudair, R. (2010). The effect of the repetitive and extensive reading methods on developing the skills of oral reading fluency and expressive writing among seventh grade students. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid (in Arabic).

Larabi, T., & Rashid, H. (2021). Evaluation of reading comprehension levels in the Arabic language books for the fourth year of primary school in Algeria and Tunisia: a balancing study. Dialect and Speech Processing Laboratory, Ahmed Oran University, 6(2), 777-795 (in Arabic).

Lavie, S. (2012). Developing Arabic language skills. Cairo: World of Books (in Arabic).

Sobh, N., Abdel-Qader, A. & Ali, R. (2022). Reading comprehension skills in the Arabic language and its availability for non-native middle school students. College of Education Journal, South Valley University, 5 (1), 114-149 (in Arabic).

Zayer, S., & Hashem, O. (2017). Reading comprehension and reading comprehension strategies. Journal of Educational and Psychological Sciences, 128, 1-25 (in Arabic).

المراجع الأجنبية:

Cain, K. (2015). Reading Development and Difficulties 1st Edition. BPS Blackwell

Dalton, K. (2013). The effects of implementing a Reader's Theatre intervention in a first grade classroom. Unpublished doctoral dissertation, Eastern Illinois University.

Donahue, P., Finnegan, R., Lutkus, A., Allen, N., & Campbell, J. (2001). National Center for Education Statistics. The Nation's Report Card: Fourth-Grade Reading 2000. U. S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.

Karamallah, S. (2013). Using certain techniques to teach the literary section of "iraq opportunities" to develop EFL learners' reading comprehension, Unpublished master's thesis, Al-Mustansiriyah University, Iraq.

Learner, J. (2000). Learning Disabilities: Theories. Diagnosis. and Teaching Strategies. 7th Edition. Houghton Mifflin College. USA.

Snow, C. (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. The office of education research and improvement (OERI).

Mckee, S. (2012). Reading Comprehension. What We Know: A Review of Research 1995 to 2011. Language Testing in Asia. 2(1). 45-58. https://doi.org/10.1186/2229-0443-2-1-45

Nakjan, S. (2002). A content analysis of reading software commercially available for Pre-K to 3rd grade children. Phd dissertation. University of north Texas.

الصمت التنظيمي وعلاقته بالفاعلية التنظيمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة الحدود الشمالية

Organizational silence and its relationship to organizational effectiveness from the viewpoint of academic leaders at Northern Border University

إعداد

د. يوسف بن محمد النصير

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

جامعة الحدود الشمالية

Dr. Yousif Muhammad Al-Naser

Associate Professor

Northern Border University

DOI:10.36046/2162-000-016-006

د. يوسف بن محمد النصير

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/٢٥ م

المستخلص

هدفَت الدِّراسة إلى التَّعرفِ على الصَّمتِ التنظيميّ وعلاقتِه بالفاعليّة التنظيميّةِ من وِجهة نظر القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة في المملكة العربيَّةِ السعوديَّة. وتمَّ ذلك بناءً على أبعادٍ تُمثِّلُ الصَّمتَ التنظيميّ وتُمثِّل الفاعليّة التنظيميّة، واعتمدت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ المسحيَّ باستقصاءِ آراءِ (٩٣) قياديًّا من وجهةِ نظرِ القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة في المملكة العربيةِ السعودية عن طريق استبانة مُحكَّمة، وقد أظهرت النتائجُ أنَّ مستوى الصَّمت التنظيميّ كان متوسِّطاً، وأنَّ الفاعليّة التنظيميّة كانت متوسِّطة، وأنَّ هناك علاقةً سلبيةً قويَّةً بين الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة، وقد أوصت الدِّراسة بضرورةِ الاهتمام بالصَّمت التنظيميّ من خلال تطويرِ الأنظمة والإجراءات التي تحفِّزُ القياداتِ الأكاديميَّة على كسرِ الصَّمت، إضافةً إلى ضرورةِ العمل على إيجاد آليَّاتٍ مناسبةٍ لتعزيزِ الفاعليّة التنظيميّة، وتطويرِ ممارساتِ الصَّمتِ التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة بما يُعزِّزُ الآثارَ الإيجابيَّة ويقلِّلُ الآثارَ السلبية.

الكلمات المفتاحية: الصَّمتُ التنظيميّ، الفاعليّة التنظيميّة، القياداتُ الأكاديمية.

Abstract

The study aimed to identify organizational silence and its relationship to organizational effectiveness from the point of view of academic leaders at Northern Border University in the Kingdom of Saudi Arabia. This was done based on dimensions that represent organizational silence and organizational effectiveness. The study adopted the descriptive survey method by surveying the opinions of 93 students from the point of view of academic leaders at the Northern Border University in the Kingdom of Saudi Arabia through a controlled questionnaire. The results showed that the level of organizational silence was medium, that organizational effectiveness was medium, and that there was a strong negative relationship between organizational silence and organizational effectiveness. The need to work on finding appropriate mechanisms to enhance organizational effectiveness, and to develop practices of organizational silence and organizational effectiveness in a way that enhances positive effects and minimizes negative ones.

Keywords: organizational silence, organizational effectiveness, academic leaders

المقدمة

تسعى دولُ العالم إلى تحقيقِ التنميةِ المستدامةِ لمواطنيها من خلال مؤسساتِها التعليمية التي تعملُ على استقطاب مواردِها البشريَّة المؤهَّلة وذات الكفاءة التي تمكِّنها من تحقيق أهدافها، ويتزايدُ الاهتمام بالمواردِ البشريَّة في الجامعات في مختلف الدول نظراً لإسهاماتها في تحقيقِ التنمية الشاملة من خلال ما تقدّمه من أفكارٍ ومشاريعَ وبرامجَ إبداعيَّةٍ ومقترحاتٍ في عملية التدريسِ والبحث العلميّ وخدمةِ المجتمع، فهي الأصولُ التي ترتكزُ عليها الجامعات في تحقيقِ التنمية المستدامةِ للمواطنين سياسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا وثقافيًّا من خلال تأثيرها المباشرِ في تهيئة وإعداد القوى البشريَّة المؤهَّلة التي تقودُ عملية التنمية، إلا أنَّ نجاحَ الموارِدِ البشريَّة في تحقيق أهدافِها يرتبطُ بكثيرٍ من المتغيّرات التي تؤثّر عليها، ومنها الأنظمةُ واللوائح، والقيادةُ الأكاديمية، والمناخُ التنظيميّ، والحوافزُ، والسياسات، والبُنية التحتيَّة، والهيكل الإداريُّ، وكيفيةُ اتخاذ القرارات.

وقد تضمَّنت رؤيةُ المملكة ٢٠٣٠ إيجاد وتكوين حكومةٍ فاعلةٍ قادرةٍ على مواجهة التحدّيات، تعتمدُ على الشفافيَّة والمساءلة، وتتفاعلُ مع الجميعِ من خلال فتحِ قنواتِ التواصلِ وتشجيعِها وتدعيمها داخل الأجهزةِ الحكومية، وما بين الأجهزة الحكوميَّة وقطاعِ الأعمال، كما تشجّع على الاستماع إلى آراءِ الجميع في تلبيةِ احتياجات المواطن، وتحسينِ جَودَة الخدمات المقدَّمة من خلالِ تفاعلِ جميع الأطراف، والمبادرة عبر المشاركةِ بالآراءِ والمقترحات، والعملِ على تحقيق التطلعاتِ والآمال من جميعِ الأجهزة الحكوميّة.

وقد أشار نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحها في المملكة العربيَّةِ السعودية في عدد من المواد إلى أنَّ الموارِدَ البشريَّة في الجامعات تعملُ في وظائف التعليم والبحثِ العلميّ وخدمة المجتمع، وتُعدُّ مرتكزاً أساسيًّا ومُهمًّا في التَّقدم والابتكار وتطويرِ التَّنمية المختلفة، وذلك يتطلَّب أن يشاركَ الأكاديميون في التطويرِ والتغييرِ في البيئة التَّنظيميّة والتعليميَّة والمجتمعيَّةِ من خلالِ آرائِهم ومقترحاتِهم ومبادراتهم ومشاريعِهم بحريَّة تامَّة، إلا أنَّ بعض الدراساتِ تشير إلى أنَّ الأكاديميين مترددون في طرحِ أفكارهم وآرائهم ومقترحاتهم ومبادراتهم ومشاريعهم، وهو ما يشار إليه بالصَّمتِ

التنظيميّ، والذي يعني عجْزَ الأكاديميين عن التعبيرِ عن أفكارهم وآرائهم ومقترحاتهم، وتفضيلهم الصَّمت، وهو سلوكٌ غيرُ مرغوب فيه، وقد يتسبب في كثيرٍ من النتائج السلبيَّة على الجامعات وعلى قدرتها على تحقيق أهدافها.

ويُعدُّ الصَّمت التنظيميّ من المواضيع المهمَّةِ جداً للجامعات، إذ يستطيعُ أن يعزّزَ من الآثارِ الإيجابيَّة ويقلّل الآثارَ السلبيَّة، فمن خلاله تستطيع الجامعةُ أن تعزّز من كفاءتِها وفاعليّتِها التنظيميّة، وتستطيع ترشيدَ اتخاذِ القرار فيها، وخلقَ بيئةٍ تنظيمية مناسبةٍ لها، وتعزيزَ الالتزام التنظيميّ فيها، وزيادةَ الولاء لها، كما يمكن أن يساعدَ في معالجةِ القضايا والمشاكلِ التي تعترضُ عملَها، ويخلقَ فرصاً للتطوير والتحسينِ في مختلف جوانبِ البيئة التّعليمية والمجتمعيَّة.

مشكلةُ الدّراسة:

تشيرُ بعضُ التقاريرِ الدولية ومنها تقريرُ منظمةِ التَّعاونِ الاقتصادي والتنمية ٢٠١٩ إلى أهميَّة تحفيزِ القائمين على التعليم، ليكونوا أكثر تطويراً لأعمالهم التي يقومون بها، لتحسينِ جودةِ تعليم الطُّلاب، ودفعِ أعمال الجودة، وزيادةِ مرونة المديرين واستقلاليتِهم في ممارسة القيادةِ بدلاً من تنفيذِ التعليمات والتَّقيُّدِ باللوائح المنظَّمة، وهذا يعني أهميةَ إعطاءِ القادةِ السلطاتِ الكافية لاتخاذ القراراتِ وعدمِ انتظارِ التعليماتِ من الجهاتِ الإشرافيّة للتَّعامل مع المشاكلِ والقضايا التي تواجهُها المؤسساتُ التربويَّة، كما يشير تقريرُ البنك الدوليّ ٢٠٢٠ إلى أهميَّة التفاعل بين جميعِ أفرادِ المجتمعِ والسياسيين، ورجالِ الإدارة، وقادةِ المجتمع، ورجال الدِّين، وأولياء الأمور، والمعلمين، والمديرين، والطلابِ أنفسِهم في مواجهةِ التَّحدياتِ التي تواجه التعليمَ، والمتمثّلة بالمهارات والشهادات، والانضباطِ والاستلام، والسَّيطرةِ والاستقلاليَّة، والتقليدِ والجرأة، والتي تمثّل عائقاً أمامَ تطويرِ التعليم، وتتطلب تلك التحدياتُ التفاعلَ المطلوبَ والمبادرةَ والمشاركةَ في حلِّ القضايا والمشاكل التي تواجهُ المؤسساتِ التعليمية، وعَدَمَ التزامِ الصَّمت أو اللامبالاة تجاه تلك القضايا، وقد تضمَّنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ العملَ على المبادرةِ في تلبية احتياجاتِ المواطنين وتحسين جودةِ الخدمات من خلال تقديمِ الآراءِ والمقترحات، والمشاركةِ في ذلك من قِبل الجميع، كما تضمَّنت رؤيةُ المملكة أن تعملَ الجامعات على سدِّ الفجوةِ بين مُخرَجات التعليمِ العالي ومتطلباتِ سوقِ

العمل، وتضمَّنت أيضاً أن تصبحَ خمسُ جامعات على الأقل من أفضلِ ٢٠٠ جامعةٍ دولية، وتمكِّن طلابَنا من إحرازِ نتائجَ متقدمةٍ، مقارنةً بمتوسِّط النتائج الدوليَّة، والحصول على تصنيفٍ متقدِّم في المؤشرات العالميَّة للتحصيلِ العلمي، وإضافة إلى ذلك فقد أشارت بعضُ الدراسات في عدد من الجامعات في المملكةِ العربية السعودية – ومنها دراسة: (الوزرة،٢٠١٦) – إلى أنَّ الصَّمتَ التنظيميّ موجودٌ بدرجةٍ متوسِّطةٍ لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمدِ بنِ سعود، وكذلك دراسة: (الغامدي،٢٠٢١) التي أشارت إلى أنَّ الصَّمتَ التنظيميّ موجودٌ لدى رؤساءِ الأقسامِ بجامعة الباحةِ بدرجةٍ متوسِّطةٍ، وكذلك دراسة: (الضويان، ٢٠٢١) التي أشارت إلى أنَّ مستوى الصَّمت التنظيميّ موجودٌ بدرجةٍ متوسِّطةٍ أيضاً لدى أعضاء هيئةِ التدريس في جامعة القصيم، ومن خلال عملِ الباحث في كثير من الورش واللجانِ والمجالس، فقد لوحظ أنَّ بعض القادة الأكاديميين يلتزمون الصَّمتَ في تقديمِ المبادرات والآراءِ والمقترحات تجاه بعضِ البرامج والمشاريعِ والمبادرات، والقضايا والمشاكل المهمَّة والمؤثرة التي تتطلَّبُ ميزانياتٍ عالية، والامتناعَ عن التعليق أو الرَّد، والتزامَ الصَّمت، خاصةً وأنَّ هؤلاءِ القادةَ لديهم المعلوماتِ ووجهاتِ النَّظر المهمَّة تجاه تلك القضايا والمشاريع والبرامج، وهذا الصَّمتُ سيترتب عليه بعضُ النتائج التي قد تكون آثارُها سلبيةً على فعالية الجامعة وعلى قدرتها على تحقيقِ أهدافها، وتوظيفِ مواردها، وتحقيقِ رضا المستفيدين من خدماتِها، وقدرتِها على التطويرِ والتغييرِ، وانعكاس ذلك على عمليةِ التَّنمية في المملكة، خاصة في ضوءِ محدوديَّة الموارد، وانخفاضِ الميزانيات، والاتجاه لزيادة كفاءةِ الإنفاق، وعليه تتمثَّل مشكلةُ الدِّراسة في دراسةِ الصَّمت التنظيميّ وعلاقتِه بالفاعليّة التنظيميّة من وجهةِ نظر القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة.

أسئلةُ الدِّراسة:

تتفرع عن مُشكلة الدِّراسة الأسئلةُ التالية:

١- ما مستوى الصَّمتِ التنظيميّ لدى القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة؟

٢- ما مستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة؟

٣- ما العلاقةُ بين الصَّمتِ التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة لدى القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة؟

أهدافُ الدِّراسة:

تهدف هذه الدِّراسة إلى تحقيقِ مجموعةٍ من الأهدافِ والمتمثلة في:

١-التَّعرف على مستوى الصَّمتِ التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة.

٢- التَّعرف على مستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة.

٣- التَّعرف على العلاقةِ بين الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة.

أهميةُ الدِّراسة:

تبرزُ أهميةُ الدِّراسة الحاليَّة من خلال التَّعرفِ على الإطار النظريّ للصَّمتِ التنظيميّ من حيث تعريفِه ومبادئه وأسبابه في المنظَّماتِ، وأنواعِه المختلفة وآثاره الإيجابيَّة والسلبية، وعلاقتِه بالفاعليّة التنظيميّة، كما تنبع أهميَّةُ الدِّراسة من خلال قلَّةِ الدراساتِ التي ربطت ما بين الصَّمتِ التنظيميّ وعلاقتِه بالفاعليّة التنظيميّة، إذ لم يجد الباحثُ حسْب علمِه أي دراسةٍ تتضمَّن دراسةَ الصَّمتِ التنظيميّ وعلاقته بالفاعليّة التنظيميّة بشكل مباشر.

أما من الناحيةِ العمليَّة فتبرزُ أهميَّة الدِّراسة من خلالِ محاولة إيجاد منهجيَّة علمية تركِّزُ على وضع التشريعات والأنظمةِ واللوائح التي تكفُل كسرَ الصَّمت التنظيميّ والاستفادة من الأفكار والآراء والمقترحات في محاولة تعزيزِ الآثار الإيجابيةِ وتقليل الآثارِ السلبية التي تحقِّق الفاعليّة التنظيميّة للجامعة في ضَوء مبادراتِها ومشاريعِها وخِططها المستقبلية.

حدودُ الدِّراسة:

اقتصَرت الدِّراسة على الحدود الموضوعيَّةِ والبشريَّة والزمانيّة والمكانيّة الآتية:

١-الحدود الموضوعيَّة: تناولت الدِّراسة مستوى الصَّمتَ التنظيميّ وعلاقتَه بالفاعليّة التنظيميّة من خلال أربعة أبعاد هي تحقيق الأهداف، وتوظيف الموارد، ورضا المشارك، والتطوير الذاتي.

٢-الحدود البشريَّة: اقتصرت الدِّراسة على القيادات الأكاديميَّة في الكلِّيات في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة.

٣-الحدود الزمانيَّة: طُبقت الدِّراسة على الفصلِ الدراسيِّ الثالث: ١٤٤٤/١٤٤٥.

٤-الحدود المكانيَّة: طُبقت الدِّراسة على جامعة الحدودِ الشمالية.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

الصَّمتُ التنظيميّ: عَرَّف (Millike & Morrison،٢٠٠٠) الصَّمتَ التنظيميَّ بأنَّه اختيار الموظَّف لحجْب المعلوماتِ والأداء والمقترحاتِ عن المشاكلِ والقضايا التنظيميّة؛ بسبب خوفهم على أنفسهم من المشرفين والرُّؤساء. ويعرف إجرائيًّا بأنه الامتناع عن إبداء الرأي المستقل في قضايا العمل للعديد من الأسباب والتي قد تسبب في آثار سلبية على الجامعة لدى (٩٣) قائداً أكاديميا يعملون في كليات جامعة الحدود الشمالية.

الفاعليّة التنظيميّة: ويعرِّفها (Daft, 2010, 62) بأنها: الدَّرجةُ التي تحقِّقُ بها المنظَّمةُ أهدافها، وتعرف إجرائيًّا بأنها قدرة جامعة الحدود الشمالية على تحقيق أهدافها، وتحقيق الأستخدام الأمثل لمواردها، وتحسين العمليات الداخلية بها، وتحقيق رضا المستفيدين لدى (٩٣) قائداً أكاديميًّا يعملون في كليات جامعة الحدود الشمالية.

القيادات الأكاديمية : هم عمداء الكليات ووكلاؤها ورؤساء الأقسام العلمية بها في جامعة الحدود الشمالية.

الإطارُ النظريّ:

تعتمدُ الدولُ في تحقيق أهدافها التنمويَّة على التعليم في تأهيل وتدريبِ الموارِدِ البشريَّة التي تتطلبها عمليّة التنمية المستدامة، وتُعدُّ الجامعات –من خلال إمكانياتِها الماديّة والبشرية– الركيزةَ الأساسية في تحقيق هذا الهدف، وبرغمِ الميزانيَّات الضَّخمة للصَّرف على التعليم العامّ وميزانية الجامعات للصَّرف على البنية التحتيَّة، وعلى الموارِدِ البشرية، وامتلاكِ البنيةِ التكنولوجية، والدَّعم للبحثِ العلمي فيها، فإنَّ التعليمَ العالي في المملكة العربية السعودية ما يزال محدودَ التأثير تجاه القضايا الرئيسة نحو فلسفتها، ومركزيَّتها، وسياستها العامَّة، وتحديد هويَّتها ونظامها الأساسيّ وتأثيرها على المجتمع (العيسى،٢٠١١).

وقد قامت وزارةُ التعليمِ بإطلاق العديدِ من المبادراتِ والمشاريع والبرامج بالتكاملِ مع الجامعات لزيادةِ التأثير على تحسين وتطويرِ الموارد البشريَّة التي تتطلبها عمليةُ التنمية في المملكة، وتمثَّلت في مجموعةٍ من المبادرات والمشاريعِ والأنظمة، ومن ضِمنها: الإطارُ السعوديُّ للمؤهِّلات، والتنصيفُ السعوديُّ الموحَّد للمستويات والتخصُّصات التعليميَّة، وإقرار نظامٍ جديد للجامعات، ودخولُ الجامعات في الاعتماد المؤسسيّ، والاعتماد لبرامجِها الأكاديمية، والبدءُ في تصنيف الجامعات (صقر) وَفق مؤشرات الأداء، كذلك إقرارُ اللائحة الماليَّة الجديدة، وإعادة هيكلةِ الجامعات والكليَّات والبرامجِ الأكاديميَّة حسْب ما صدر من قرارات مجلسِ شؤون الجامعات وَفقَ احتياجات سوقِ العمل، كما تعملُ الجامعات على العديدِ من المشاريعِ والمبادرات والبرامجِ من خلال خِططها الاستراتيجيَّة الممتدةِ لخمسِ سنوات فأكثر.

إنَّ تنفيذَ تلك المبادرات والمشاريعِ في الجامعات يتطلَّب وجودَ مواردَ بشريةٍ مؤهَّلةٍ وقادرة وذات كفاءة لتنفيذها وَفق ما تقدِّمه من آراءَ ومبادراتٍ ومشاريعَ وحلولٍ لكثير من البرامجِ والمشاريع والمشاكل والقضايا التي تعمل عليها، إلا أنَّ بعض الدراساتِ تشير إلى أنَّ الموارِدَ البشريَّة في الجامعات تلتزم الصَّمت وعدمَ القدرة على التعبيرِ عن الآراء والمقترحات والتفاعلِ مع الآخرين، كما أنَّ العديد من الموارد البشريَّة أفادوا بأنَّ مؤسساتِهم لا تدعم التَّواصلَ وتبادل المعلوماتِ والمعرفة، وهي بعضُ أسباب فشل برامجِ إدارة التغيير(Vakola,٢٠٠٥) كما أنَّ أحد العقباتِ

الرئيسة أمام التطوير والتغيير قلّة توافر المعلومات من الموارد البشريَّة، وانعدامُ الثقةِ بينها، وهو ماعرَّفه (Milliken & Morrison, ٢٠٠٠) بالصَّمتِ التنظيميّ: وهو اختيار الموظَّف لحجبِ المعلومات والآراءِ والمقترحات عن المشاكل والقضايا التنظيميّة بسبب خوفِهم على أنفسهم من المشرفين والرؤساء، وكما أوضح (Millken, Morrison & Elizabeth, Pathicia,2003) بأنَّ الأفراد الذين يعملون في المنظَّمات يلتزمون الصَّمتَ وعدم التحدث والمشاركة بسبب المخاوفِ التي لديهم في العمل.

وقد تمَّ اكتشاف الصَّمتِ التنظيميّ عام: ١٩٧٠ (Lehner٢٠٢٢,) إذ يُعدُّ مفهوماً شائعاً إلى حدٍّ ما، وقد تمَّ التركيزُ عليه بشكلٍ أكبر من كلٍّ من: (Milliken & Morrison٢٠٠٠,) وقد تمَّ انتشاره بين الموارد البشريَّة بعدَ نشرِ مقالةٍ علميةٍ من: (Morrison٢٠١٤,) التي تضمَّنت دراسةَ أسباب صمتِ الموظَّفين، وآثارها على مستوى الموارد البشريَّة وعلى مستوى المنظَّمة.

وقد عُرِّف الصَّمتُ التنظيميّ بأنَّه "حجبُ أيِّ شكلٍ من أشكالِ التعبير الحقيقيّ عن التقييمات السلوكيّة والمعرفيَّة والعاطفيّة للفرد؛ لظروفه التنظيميّةِ، للذين هم قادرين على إحداث التغيير (Pinder &Harlos ,٢٠٠١)، كما يُعرَّفُ بأنَّه: الامتناع عمداً عن طرحِ الأفكار والمعلوماتِ والآراء المتعلّقة بالعمل (Dyan٢٠٠٣,).

ويحدثُ الصَّمت التنظيميّ في المنظَّماتِ للعديدِ من الأسباب، فقد يعود بعضها كما أوضح (Pindar & Harlos٢٠٠١,) إلى الظُّلم الذي يسود المنظَّمات تجاه الموارد البشرية، وإلى خوف الموارد البشريَّة من الرؤساء (Milliken٢٠٠٣,)، وقد حدَّد (Meliana٢٠٢٢,) و(Soderlind,2019) أسباب الصَّمت بالآتي:

١-أسبابٌ إداريَّة: مثل ردَّة فعلِ المديرين السلبيَّة على التعليقاتِ من الموارد البشرية، وإلى مُناخِ عدم الثِّقة بين الموارد البشريَّة نفسها، وإلى القيادة التسلُّطيَّة التي تقود المنظَّمة.

٢-أسباب تنظيمية: مثل الجمودِ الوظيفيّ في المنظَّمة، ونقصِ التغذية الراجعة.

٣-أسباب اجتماعيّة: مثل الامتثالِ لزملاءِ العمل، والتركيز على مسؤوليَّة الجماعة بدلاً من المساءلة الفردية.

وتتعـدَّد أنـواع الصَّـمتِ التنظيمـيّ في المنظَّمـات، فقـد حـدَّد: (Dyan ,2003)، (Meliana ,2022)، (Dalli,2022) أنواع الصَّمتِ بالآتي:

١-الصَّمتُ المكتسَب: وهو حجبُ المعلومات والأفكارِ والآراء ذات الصِّلة.

٢-الصَّمتُ الدفاعيُّ: وهو حجبُ الأفكار والمعلوماتِ والآراء بسبب الخوف.

٣-الصَّمتُ الاجتماعيّ: وهو حجبُ الأفكار والمعلومات والآراءِ الخاصَّة بمساعدة الآخرين.

ويُؤثِّر الصَّمتُ التنظيميُّ على الموارد البشريَّة وعلى المنظَّمة، بما أبرزه: (Lehner,٢٠٢٢) كانخفاضِ الالتزامِ التنظيميّ، وسوءِ الأداء التنظيميّ، وعدمِ فعالية التغيير التنظيميّ، وانخفاضِ الابتكار، وعدمِ رضا الموارد البشريَّة، والدوافعِ المتناقضة، وزيادةِ التوتر، وزيادةِ التخريبِ والانحراف، ويمكن التغلُّب عليه من خلال التواصل، وسلوكِ المشرفين تجاه الموظَّفين، والسَّلامة النفسية، والمناخ التنظيميّ، والإنصاف، والثِّقة، والتعلُّم التنظيميّ، والتغذيةِ العكسيَّة، والعلاقةِ بزملاء العمل.

وكلُّ تلك الآثار والنتائجِ تنعكس على فاعليَّة المنظَّمة سلباً (Vakola,٢٠٠٥) كما أبرز (Meliana,٢٠٢٢) أنَّ هناك علاقةً بين الصَّمتِ التنظيميّ وفاعلية المنظَّمة، وتُعرف الفاعليّة التنظيميّة بأنَّها الدرجة التي تُحقِّق بها المنظَّمة أهدافها (Daft,2010)، أمَّا (عبدالرحمن، ٢٠١٧) فيُعرِّفها بأنَّها قدرةُ المنظَّمة على إدارةِ بيئتِها الداخلية والخارجيَّة بالطريقةِ التي تمكِّنها من تحقيق أهدافها وتحقيقِ التكيُّف مع المتغيرات البيئيةِ بما يحقِّقُ رضا أصحابِ المصالحِ المستفيدين منها.

وتتضمن مداخلُ الفاعليّة التنظيميّة كما أبرزها: (Daft,2010) نوعين من المداخل: وهي المداخلُ التقليديَّة: وتتضمَّن مدخلَ الأهداف، ومدخلَ الموارد، ومدخلَ العمليات الدَّاخلية، ومن المداخل الحديثة: بطاقةُ الأداء المتوازنِ التي تتضمَّن قياسَ فعالية وحدات المنظَّمة المختلفة، حيثُ تُجمَعُ عدَّة مؤشرات للفعاليَّة في إطارٍ واحد، وبما يوازنُ ما بين التدابيرِ الماليَّة التقليدية وما بينَ التدابيرِ التشغيليَّة المتعلِّقة بالنجاحِ الحاسم للشركة.

وتركِّز بطاقةُ الأداء المتوازن على كلِّ مجالٍ من مجالات الفعالية: كالأداء المالي، وصِدق العملاء، والعملياتِ الداخلية، والتعلُّمِ والنُّمو، ويتضمَّن قياسَ الفاعليّة التنظيميّة كما أبرزت

(المجالي،٢٠١٠) مجموعةً من الجوانب تتمثَّل في تحقيقِ الأهداف، وهي قدرةُ القيادات الأكاديميَّة على تحقيق الأهداف والتطويرِ الذاتي، والمتمثِّلةِ في وعي القيادات الأكاديميَّة بطبيعةِ عملياتها الداخليةِ والعواملِ التي تحكم أداءها وتُحدِّدُ علاقتَها مع بيئتها الخارجية، ورضا القيادات الأكاديميَّة عن إشباع حاجاتِها ورغباتها من الجامعة، وتوظيف الموارد، والمتمثِّل في قدرةِ القيادات الأكاديميَّة على الاستغلالِ الأمثل للموارد.

ويرتبطُ الصَّمتُ التنظيميّ بالفاعليّة التنظيميّة فقد أشارت العديدُ من الدراسات ومنها دارسة: (Hosseini & Enayati,2014) إلى أنَّ هناك علاقةً عكسية بين الصَّمتِ التنظيميّ وأداء الموظَّفين، فكلَّما زاد الصَّمتُ التنظيميّ في المنظَّمة تأثَّرت الفاعليّة التنظيميّة وقلَّ أداء الموظَّفين، كما أشارت دراسة: (Ghanbai & Beheshti,2016) إلى أنَّ الصَّمتَ التنظيميّ له علاقةٌ مباشرة في تقليلِ العملِ الجماعي، وتقليل الأداء التنظيميّ، وربَطَ (Dedahanov & Rhee,2015) ما بين الصَّمتِ التنظيميّ في مكان العمل ومقاييس الكفاءة والفاعليَّة، كما أبرز: (Saaed,2019) أنَّ الصَّمت التنظيميَّ له آثارٌ سلبية على تفاني العمَّال وثقتهم، وأنَّه مرهق ويؤدي إلى تبدُّد الشخصية، وضَعفِ الشعور بالنجاح، وإعطاء نظرةٍ سلبيةٍ عن مكان العمل، ويضيف: (Hozouri,2018) إلى أنَّ الصَّمت التنظيميّ يؤدي إلى إعاقة التَّواصل والقدرة على اتخاذ القرارات والتكُّيف مع التغيُّر، وقد أضاف: (Bagheri-Lankarani,2016) أنَّ هناك علاقةً عكسية بين الصَّمت التنظيميّ وأداءِ الموظَّفين، ويشير(Morrison٢٠٠٠,): إلى أنَّ الصَّمت التنظيميّ يؤثِّر على جودة القرار وفاعليته، وعلى التغيير والعمليات، فهو يحمِل العديدَ من النتائج السلبية على قدرة المنظَّمات على التغيير والتطوير، كما أنَّه يقوِّض من صنعِ القرار، وتصحيح الأخطاء، وإلحاقِ الضَّرر بثقة الموظَّف (Morrison٢٠٠٣,) وأنَّ الصَّمتَ التنظيميّ يرتبط بصعوبةِ تصحيح المشكلات، والاستفادة من الأفكار الجيِّدة (Morrison٢٠١٤,)، كما أنَّه يؤثِّر على فاعلية المنظَّمة من خلال عجزِ الموارد البشريَّة عن التعبير، وانخفاض الرضا الوظيفيّ، ودوران العمل (Millikan٢٠٠٣,)، وأنَّ الصَّمت التنظيميّ له علاقة سلبية بين الصَّمت التنظيميّ وأداء الموظَّفين، فكلَّما زاد الصَّمتُ قلَّ أداءُ

الموظَّفين(Francis,2020)، كما أشارت دراسة: (Soderlind٢٠١٩,) إلى أنَّ الصَّمت التنظيميّ أثَّر على الموظَّفين وعلى المنظَّمة.

الدِّراسات السابقة:

تناولت مجموعةٌ من الدِّراسات الصَّمتَ التنظيميَّ سواء في القِطاع التعليميّ أو القطاع الصناعيّ أو القطاع الطِّبي، ومن ضمن الدِّراسات التي تناولت دراسة الصَّمت التنظيميّ في القطاع التعلميّ:

دراسة لـ: (Milliken, ٢٠٠٣) عن ظلال الصَّمت: دمج المجالاتِ والاتجاهات المستقبليَّة للبحث عن الصَّمت في المنظَّمات، وقد هدفت الدِّراسة إلى تحديدِ العوامل المؤثِّرة على الصَّمت التنظيميّ بين مديري المستويات الوسطى، وكذلك تقديم الحلولِ لهذه المشكلة، وقد تمَّ استخدام المنهجِ النوعيّ من خلال دراسة المستوى لعام: ٢٠١٦/٢٠١٧، وقد دلَّت النتائجُ على أنَّ أسباب الصَّمت التنظيميّ التي تؤثِّر على المديرين هي ثلاثة أسباب: الأسباب التنظيميّة وتتضمَّن: الهيكلَ التنظيميّ، الاتصالَ التنظيميّ، الثقافةَ التنظيميّة، أمَّا الأسباب فتتضمَّن: الأسباب النفسيَّة، ومهاراتِ الاتصال، والأسباب الديموغرافية، وقد دلَّت النتائجُ أيضاً على أنَّ الصَّمت التنظيميّ موجود بين مديري الجامعات، وأنَّه يقلِّل من فعاليَّة عمليات صنعِ القرار والتغيير التنظيميّ.

وفي دراسة لـ: (الفاعوري،٢٠٠٤) عن أثرِ الصَّمت التنظيميّ على المشاركة في صنع القرارات التنظيميّة في جامعة مؤتة، فقد هدفت الدِّراسة إلى دراسةِ الصَّمتِ التنظيميّ وأثرِه على المشاركة في صنعِ القرارات التنظيميّة لدى مديري الدوائرِ ومساعديهم ورؤساء الشُّعبِ في جامعة مؤتة، باستخدامِ المنهج الوصفيّ من خلال استبانة، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من: (١٤٦)، ودلَّت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ هناك علاقة بين هدفِ المديرين في التغذيةِ العكسيَّة السلبية والمشاركةِ في صنع القراراتِ التنظيميّة، وأنَّ هناك علاقة بين أنانية المرؤوسين، ومعرفةِ الإدارة، وأهمية الاتفاق والمشاركةِ في صنعِ القرارات التنظيميّة، وأنَّه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين العواملِ المؤثِّرة في الصَّمت التنظيميّ تُعزى إلى المتغيِّرات الوسيطة كالعمُر، وعددِ سنوات الخبرة، والمؤهِّل العلميّ.

وفي دراسة لـ: (الشوابكة، ٢٠٠٧) عن مستوى الصَّمتِ التنظيميّ لدى القيادات الإداريَّة في الجامعات الأردنيَّة وعلاقته بالولاء التنظيميّ للمرؤوسين، والمشاركة في صنعِ القرارات التنظيميّة، فقد هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على مستوى الصَّمتِ التنظيميّ لدى القيادات الإداريَّة الأكاديميَّة في الجامعات الأردنيَّة العامة وعلاقته بكل من الولاءِ التنظيميّ والمشاركة في صنعِ القرارات التنظيميّة، وقد تكونت عيّنة الدِّراسة من: (٥٦١) فرداً من القيادات الإداريَّة الأكاديميَّة في الجامعات الأردنيَّة العامة باستخدامِ المنهج الوصفي المسحيّ من خلال استبانة، دلَّت فيها النتائجُ على أنَّ مستوى الولاءِ التنظيميّ لدى القيادات الإداريَّة الأكاديميَّة في الجامعات الأردنيَّة كان بدرجةٍ مرتفعةٍ، وأنَّ مشاركة القيادات الإداريَّة الأكاديميَّة في صنع القراراتِ التنظيميّة كان بدرجةٍ متوسِّطةٍ، وأنَّه لا توجد فروق دلالةٍ إحصائيةٍ في درجات الصَّمت التنظيميّ تعود للنوعِ الاجتماعي، ونوعِ الكليَّة، والمستوى الوظيفي، بينما توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة تعود للرتبةِ الأكاديمية وعددِ سنواتِ الخبرة، ومكانِ الحصول على الدكتوراه، كما أنَّ هناك علاقةً سلبيَّة بين مستوى الصَّمت التنظيميّ ودرجة الولاء التنظيميّ، وكذلك وجود علاقةٍ سلبية بين مستوى الصَّمت التنظيميّ ومستوى المشاركةِ في صنع القرارات التنظيميّة.

وفي دراسة لـ: (Jain, ٢٠١٥) عن منظور شخصي لدراسة الصَّمت في المنظَّمات الهندية: التحقيق في الأسباب وتطوير المقاييس، هدفت الدِّراسة إلى التحقُّق من أسبابِ الصَّمت للموظَّفين في الهندِ فيما يتعلق بالمشرفين وكيف يتوسَّط الرضا الوظفيُّ في العلاقة بين الحقّ والدوران باستخدامِ المنهجِ النوعي والكمي وقد تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من: (١١٦) من العاملين في المنظَّمات الخاصة، ودلَّت النتائجُ على وجود أربعة أسباب رئيسة للصَّمتِ في الهند وهي: الخوف من الانتقام، الدافع الداخليّ، الكفاءة الذاتيّة، الصورة الذاتيَّة.

وفي دراسة لـ: (Fapohunda ٢٠١٦,) عن الصَّمت التنظيميّ: التنبؤات والنتائج بين الموظَّفين الأكاديميين بالجامعة: فقد هدفَت الدِّراسة إلى التعرفِ على التهديدات والنتائج الرئيسيةِ لصمتِ الموظَّف، وقدَّمت أفكاراً للتغلب عليها من خلال استخدام المنهجِ الوصفيّ، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسة من: (٣٢١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات في لاجوس، ودلَّت

نتائج الدِّراسة على أنَّ معظم المبحوثين كانوا في مواقفَ أظهروا فيها الصَّمتَ تجاه بعض القضايا التنظيميّة المختلفة، وقد كانت الأسباب الأكثر تكراراً هي: المعتقدات الإداريَّة والتنظيميّة، والخوف من أن يتمَّ وصفُهم بشكل سلبي، وبالتالي الإضرار بالعلاقات، وقد دلَّت النتائجُ أيضاً على أنَّ هناك علاقةً مهمة بين الصَّمت التنظيميّ والإرهاق العاطفي، وعدم رضا الموظَّفين عن العملِ واللامبالاة.

وفي دراسة لـ: (Akin,٢٠١٦) عن العلاقة بين الصَّمت التنظيميّ والإرهاق، بين الأكاديميين، تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من: (١٩٠) أكاديميًّا يعملون في: (١٧) جامعةٍ حكومية تتبع (١٥) مقاطعة باستخدامِ مقياس الصَّمت التنظيميّ لأعضاء هيئة التدريس، وتشير الدِّراسة إلى أنَّ مستويات صمتِ الأكاديميين كانت متوسِّطة، كما أنَّ مستويات الإرهاقِ كانت منخفضة، وقد تمَّ تحديد العلاقة بوجود ارتباط إيجابي بين الصَّمت التنظيميّ ومستويات الإرهاق لدى الأكاديميين.

وفي دراسة لـ: (Meliani,٢٠١٦) عن الصَّمتِ التنظيميّ الإجهاد والضغط التنظيميّ والكفاءة ومستويات السلامة النَّفسية لموظَّفي قطاع التمويل، هدفت إلى دراسة تأثير الإجهاد التنظيميّ والصَّمت التنظيميّ على كفاءة الموظَّفين باستخدامِ المنهجِ النوعي، حيث تكوَّن مجتمع الدِّراسة من: (٧٠٠) موظَّف، أمَّا عيّنة الدِّراسة فتكوَّنت من: (٢٦٥) موظَّفاً، وقد دلَّت نتائجُ الدِّراسة على ارتباط السلامة النفسية بالصَّمت التنظيميّ، كما أنَّ هناك علاقةً بين الصَّمت التنظيميّ وأداءِ الموظَّفين فهم يلتزمون الصَّمت كوسيلة للحفاظِ على أنفسهم لأنهم يحبُّون السَّلام والهدوء.

وفي دراسة لـ: (Boufounoua، ٢٠١٦) عن الأزمةِ الماليةِ والسُّلوك التنظيميّ والصَّمت التنظيميّ في القطاع العام: دراسة حالة اليونان، هدفت الدِّراسة إلى استكشاف آثار الأزمةِ المالية الأخيرة على السلوك التنظيميّ في القطاع العام في اليونان باستخدامِ المنهج الوصفيّ من خلال استبيان شمل (٥٠٠) موظَّف في القطاع العام، وقد دلَّت النتائجُ على أنَّ واحداً من اثنين، وواحداً من ثلاثة موظَّفين التزموا الصَّمت وعدم إبداء الرأي، وأنَّ النساء يَحجُبن آراءهنَّ عن المشرفين أكثر

من الرجال، وأنَّ الرجال يقدِّرون ذواتَهم أكثر من النساء، وأنَّ المشاركة بفعاليةٍ في المناقشات بالآراء والمقترحات تختلف بين المستويات الإداريَّة حسب التسلسلِ الهرميّ.

وفي دراسة لـ: (الوزرة، ٢٠١٩) عن الصَّمت التنظيميّ وعلاقتِه بالمشاركة في القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيريَّة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، هدفت الدِّراسة إلى الكشفِ عن العلاقة بين الصَّمت التنظيميّ والمشاركةِ في صنع القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادةِ البرامج التحضيريَّةِ في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحيّ والمنهج الارتباطي، وتكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من: (٢٩٥) عضواً من خلال استبانة، أظهرت نتائجها أنَّ مستوى الصَّمتِ التنظيميّ والمشاركةِ في عملية صنعِ القرارِ جاء بمستوى متوسِّط، واتضح عدم وجودِ فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغيّر الجنس، بينما دلَّت النتائجُ على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ نحو سلوكِ الصَّمت لدى أعضاء هيئة التدريسِ وتجاه الإدارة في العمادَة نحو الصَّمت يُعزى لمتغيّر الجنس لدى الذكور، كما لا توجد فروقٌ تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، وقد وجدت الدِّراسة أنَّ هناك علاقة عكسية بين مستوى الصَّمتِ التنظيميّ ومستوى المشاركة في صنعِ القرار.

وفي دراسة لـ:(Soderlind,٢٠١٩) عن صمت الموظَّف: مراجعةٌ تحليلية متعدِّدة، هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على الآثار الهائلة للصَّمتِ التنظيميّ على أداء المنظَّمة حتى بقائها، وفي هذا البحث تمّ بحث: (٢٠) دراسة عن الصَّمت التنظيميّ للوصول إلى فهمٍ لصمتِ الموظَّفين من خلال استخدام التحليل السلوكي والمنهج النوعي باستخدامِ المقابلة، وقد شملت الدِّراسة (٢٠) دراسة، وأظهرت النتائج أنَّ أسباب الصَّمت التنظيميّ للموظَّفين تكوَّنت من أسباب تنظيميّة وإدارية واجتماعيّة وديموغرافية، وهذا الصَّمت يؤثِّر على الموظَّفين وعلى المنظَّمة.

وفي دراسة لـ: (Francis,٢٠٢٠) عن دور سلوكيات الصَّمتِ التنظيميّ في فاعلية الموظَّف، هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرف على تأثيرِ سلوكيات الصَّمت التنظيميّ على فاعليَّة الموظَّف في الجامعات الخاصَّة في ولاية أوجون في نيجريا، حيثُ تمَّ اختيارُ خمسِ جامعات من خلال استخدام

المنهجِ الوصفي باستخدامِ استبانة، إذ تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من: (٦٢٩) ودلّت نتائجُ الدِّراسة على أنَّ سلوكيات الصَّمت التنظيميّ لها تأثير إيجابي كبيرٌ على فعاليّة الموظَّف.

وفي دراسة لـ: (الغامدي،٢٠٢٠) عن القيادة التشاركيَّة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الباحة وعلاقتها بمستوى الصَّمتِ التنظيميّ لدى أعضاءِ هيئةِ التدريس، فقد هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادةِ التشاركيّة والصَّمت التنظيميّ، ولتحقيق هدفِ الدِّراسة استخدم الباحث المنهجَ الوصفيّ الارتباطي، من خلال استخدم استبانة كأداةٍ لجمع المعلومات من مجتمع الدِّراسة المكون من: (١٨٨٩) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت الدِّراسة التي أُجريت على عيّنة عشوائية مكوَّنة من: (٥١٣) فرداً أنَّ ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الباحةِ للقيادة التشاركيَّة جاءت بدرجة عالية، في حين جاء مستوى الصَّمت التنظيميّ بدرجةٍ متوسِّطةٍ، وخلُصت الدراسة إلى وجود علاقةٍ ارتباطية عكسيةٍ ذات دلالةٍ إحصائيّة بين ممارسة القيادةِ التشاركيَّة وسلوك الصَّمت التنظيميّ، كما أظهرت الدِّراسة وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة بين متوسِّط استجابات أفراد عيّنة الدِّراسة حول ممارسة القيادة التشاركيَّة تُعزى لمتغيِّر الجنسية لصالحِ غير السعوديين.

وفي دراسة لـ:(Cheong٢٠٢٠,) عن الآثار الوسيطة للصَّمتِ التنظيميّ بين التنمر في مكان العمل والأداء التنظيميّ بين الممرضات، هدفت الدِّراسة إلى تحليل العلاقةِ بين التنمر في مكان العمل والأداء التنظيميّ والتحقق من الآثار الوسيطة للصَّمتِ التنظيميّ بينهما، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام تحليل الانحدار، فتكوَّنت عيّنة الدِّراسة من: (٢٧٣) ممرضة في المستشفى الجامعي في سيئول، وقد دلَّت النتائجُ أنَّ التنمر يرتبط بشكل سلبي بالأداء التنظيميّ، وأنَّ التنمر له تأثير سلبي على الأداء التنظيميّ من خلال صمت القَبول، كما أنَّ الصَّمت الدفاعيَّ له دور وسيط وجزئي في العلاقةِ التباديليَّة.

وفي دراسة لـ: (الشنيفي،٢٠٢١) عن الصَّمت التنظيميّ في جامعة الملك سعود وعلاقته بالأداء الوظيفي، هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على مستوى الصَّمت التنظيميّ والأداءِ الوظيفيّ والعلاقة بينهما، والتعرُّف على مدى وجودِ فروق دالَّة إحصائياً في مستوى الصَّمت التنظيميّ،

وقد تكوَّن مجتمع الدِّراسة من الموظَّفات الإداريات في جامعة الملك سعود وعددهنَّ: (٤١٥) موظَّفة، وتمَّ استخدام المنهجِ المسحي الوصفي من خلال استخدامِ استبانةٍ لجمع المعلومات، وقد أظهرت النتائج حياد الموظَّفات فيما يختصُّ بالصَّمت التنظيميّ بشكل عام وأنَّ كلاً من صمت الإذعان والصَّمت الدفاعي موجودان بدرجةٍ متدنّية مع وجود علاقةٍ عكسية سالبةٍ بينهما وبين الأداءِ الوظيفي، أمَّا الصَّمت الإيجابيُّ الاجتماعيّ فهو موجود بدرجة مرتفعة مع وجودِ علاقةٍ طرديّة موجبة بينه وبين الأداءِ الوظيفي، وتوصَّلت الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة باختلاف الحالة الاجتماعية والمؤهِّل وسنوات الخبرة.

وفي دراسة لـ: (الضويان،٢٠٢١) عن واقع الصَّمت التنظيميّ لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات، هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على واقع الصَّمت التنظيميّ لدى أعضاء هيئة التدريسِ بجامعة القصيم من وجهةِ نظرهم، وعلاقته ببعضِ المتغيِّرات، وقد تمَّ استخدام المنهج الوصفي وتكوَّنت عيّنة الدِّراسة من: (١٩٤) عضوا من خلال استبانة، وقد دلت نتائج الدِّراسة أنها متحقِّقة بدرجة ضعيفة، وأنَّ الصَّمتَ المؤيَّد اجتماعيًّا جاء من المرتبة الأولى، ثمَّ الصَّمت الدفاعيّ جاء بدرجةٍ متوسّطةٍ، ثمَّ جاء محور الأسباب المؤدية للصَّمتِ التنظيميّ بدرجةٍ متوسّطةٍ، وكان من أهمها غموضُ دور عضو هيئة التدريس وتداخله مع الأدوار الأخرى، وقد جاء محور المقترحات الإجرائية للتغلب على الصَّمت التنظيميّ لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجةٍ كبيرة جداً وأنَّه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة تقود للنوع والدَّرجة العلمية وسنواتِ الخبرة.

وفي دراسة لـ: (Dalli,٢٠٢٢) عن توقع الصَّمت التنظيميّ للمعلم: الآثار التنبئيَّة لمركزِ التَّحكم والثِّقة بالنَّفس والدَّعم التنظيميّ المتصوّر، باستخدامِ المنهجِ الوصفيّ المسحي، تكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من: (٦٣٠) أمَّا عيّنة الدِّراسة فقد شملت: (٤٣٦) معلماً في: (١١٩) مدرسةً ثانوية للعام: ٢٠١٦/٢٠١٧ باستخدامِ مقياس الصَّمت، وقد دلَّت النتائجُ على وجود علاقةٍ سلبية بين السيطرةِ والثِّقة الداخلية بالنفس، والثقة الخارجية بالنَّفس، والدَّعم التنظيميّ، ويزداد قَبول الصَّمتِ والصَّمت الدفاعي كلما تحوَّل موضِع التحكم في الخارجِ إلى الدَّاخل.

وفي دراسة لـ: (Lehner ,٢٠٢٢) عن ظاهرة الصَّمت التنظيميّ: مراجعة الأدبيات، هدفت هذه الدِّراسة إلى بحث ظاهرةِ الصَّمت التنظيميّ والجوانبِ المختلفة فيه على المستوى الفردي، وكذلك أوجه الاختلاف والتشابة بين الصَّمت التنظيميّ وصمتِ الموظَّف من خلال استخدامِ المنهج النوعي بواسطة تلخيص ومقارنة الأبحاث عن الصَّمت التنظيميّ من عام: ٢٠٠٠ حتى: ٢٠٢٠، والتعرُّف إلى أين وصلت هذه الأبحاث، وكذلك العثور على العديدِ من العواملِ المؤثِّرة على نتائجِ الصَّمت التنظيميّ، وقد دلَّت النتائجُ على أنَّ بعض أسباب الصَّمت التنظيميّ تعود إلى سلوكِ الإدارة والظُّلم، وقلَّة التواصل وعدم الإنصاف، وكلُّ تلك الأسباب لها أثر على النتائجِ والتي تشمل انخفاضَ الدافعيّة أو التَّخريب أو زيادة التوتر، وبما أنَّ هذه النتائج لها تأثير سلبيٌّ على المنظَّمة نفسها، وعلى موظَّفي المنظَّمة، فهذه الدِّراسة تقدم آليات وأساليب عدَّة للتغلُّب على حالة الصَّمت.

وقد اتفقتْ الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات السَّابقة من حيث الهدفُ بالتعرُّف على الصَّمت التنظيميّ كما جاء في دراسة: (Akin,٢٠٢٢)، ودراسة: (Francis,٢٠٢٢) ودراسة: (Fapohunda,٢٠١٦) ودراسة: (الشوابكة،٢٠٠٧) ، ومن حيث استخدامُ المنهجية، باستخدامِ المنهج الوصفي، فقد اتفقتْ مع دراسة: (Melioni,٢٠٢٢) عن الصَّمت، ودراسة: (Akin,٢٠١٦) عن العلاقة بين الصَّمت والإرهاق، ودراسة: (Francis,٢٠٢٠) عن دور سلوكيات الموظَّف على فعاليَّة الموظَّف، ودراسة: (Fapahunda,٢٠١٦) عن التنبؤات للصَّمتِ التنظيميّ، ودراسة: (الشنيفي،٢٠٢١) عن الصَّمت التنظيميّ وعلاقته بالأداء الوظيفي، ودراسة: (الشوابكة،٢٠٠٧) عن مستوى الصَّمت وعلاقته بالأداء الوظيفي والمشاركة في وضع القرار، ودراسة: (الفاعوري،٢٠٠٤) عن أثر الصَّمت على المشاركة في صنع القرار، ودراسة (الغامدي،٢٠٢١) عن القيادة التَّشاركية والصَّمت، ودراسة: (الضويان،٢٠٢١) عن واقع الصَّمت التنظيميّ، ودراسة: (الوزرة، ٢٠١٩) عن المشاركة في القرارات، وتختلف هذه الدِّراسة عن غيرها في تناولها للمتغيِّر التابعِ المتمثِّل في الفاعليّة التنظيميّة بأبعادها المختلفة، حيث ركزت على علاقة الصمت التنظيمي بتحقيق الأهداف في الجامعة، وكذلك علاقة الصمت التنظيمي

بتوظيف الموارد، ورضا المشاركين، والتطوير الذاتي وهي من الأهمية بمكان للجامعات ان تتعرف على علاقة الصمت بفاعليتها وقدرتها على تحقيق أهدافها.

الإطارُ المنهجيُّ للدراسة:

اتبعت الدِّراسة المنهجَ الوصفيَّ وذلك من خلال إجراء مسحٍ لاستقصاء آراءِ القادة الأكاديميين في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة بُغية الحصول على البيانات عن العلاقة بين الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة في فترة زمنية معينة.

مجتمعُ الدراسة وعيِّنته:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع القادة الأكاديميين في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة، البالغ عددهم (١٠٠) قائد أكاديمي حسْب إحصائيّة جامعةِ الحدود الشمالية للفصل الدراسيِّ الثالث: ١٤٤٤/١٤٤٥، وقد تمَّ اختيار مجتمع الدِّراسة من القادةِ الأكاديميين نظراً لكونهم المسؤولين عن تطويرِ الجامعة والمسؤولين عن التَّغيير من خلال طرحِ اقتراحاتهم ووجهاتِ نظرهم المختلفة، وحسْب خلفياتهم العلميَّة والمهنيَّة في تحقيق أهداف الجامعة وبرامجها المختلفة، وتحقيق التغيير المنشودِ في إعداد القوى البشرية، كما أنها المسؤولة عن تبني مفاهيم الإدارة المؤثِّرة في المنظَّمات، وحصرِ وتحديدِ مشكلاتها التي تعترضُ سير عملها، والعمل على علاجها، كما أنَّها هي المسؤولة أمام الهيئات والمراكزِ والوزارات عن تحقيق الأهداف المرجوَّة.

وقد كانت شملت عيّنة الدِّراسة كامل مجتمع الدراسة والتي تكونت: (N=93) وتمَّ تحديد حجم العيِّنة المناسبة لمجتمع الدِّراسة حسْب (مورغن وكريشي): (Krejcie & Morgan, 1970).

جدول رقم (١) التوزيعُ حسب الجنسِ والرُّتب الوظيفية والأكاديمية

الجِنس والرُّتبة	عميد	وكيل	رئيس قسم	المجموع
أنثى	١	7	4	12
أستاذ مساعد	صفر	6	3	9
أستاذ مشارك	١	1	1	3
ذكر	١٠	10	61	81

أستاذ دكتور	١	صفر	5	6
أستاذ مساعد	٣	7	44	54
أستاذ مشارك	٦	3	12	21
المجموع	11	17	65	93

حيث يتضح من النتائج السابقة بالجدول ١ أن نسبة الذكور المشاركين في الدراسة بلغت ٨١٪ وأن نسبة الإناث كانت ١٩ %، كما بلغت نسبة القيادات الأكاديمية من العمداء ١١ % أما نسبة وكلاء الكليات فبلغت نسبة ١٧ % أما نسبة رؤساء الاقسام فقد بلغت نسبة ٦٥ %.

أداةُ الدِّراسة:

اعتمدت الدِّراسة على الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات الخاصَّة بالدراسة، وقد تمَّ تصميمها بناءً على الإطار النظري وعددٍ من الاستبانات التي تقيس موضوع الدِّراسة، كما تمَّ تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام وهي:

القسمُ الأوَّل: ويتضمَّن البيانات والمعلومات الأوليَّة للمبحوثين وهي: المسمَّى الوظيفي، الجنس، والمرتبة الأكاديمية.

القسمُ الثاني: ويتضمَّن مقياس المتغيِّر المستقل "الصَّمت التنظيميّ"، ويُقاس الصَّمتُ التنظيميّ اعتماداً على ما ورد في: (الشوابكة، ٢٠٠٧) من خلال مقياس (Ryan& Oestreich, 1991) ودراسة: (Morrison,2000) وتحتوي على: (٢٤) فقرة، وقد تمَّ استخدام مقياس (ليكرت) الخماسي الذي يتضمَّن: (أوافق بشدَّة، أوافق، غير متأكد، لا أوفق، لا أوافق بشدة).

القسمُ الثالث: وقد تضمَّن هذا المقياس المتغيِّر التابعَ وهو الفاعليّة التنظيميّة، وتمَّ استخدام مقياس يتكون من: (٤) أبعادٍ بناءً على دراسة العازمي: (٢٠١١) والتي اعتمدت بدورها على دراسة: (Griffin,1999)، ودراسة: (Robbins, 1990)، ودراسة: (Elmuti,1996) ، ودراسة: (العضايلة، ٢٠٠٦)، ودراسة: (القطارنة، ٢٠٠٦). الذي يحتوى على: (٢٠) فقرة تقيس تحقيق الأهداف بالفقرات: (٢٥-٢٩)، وتوظيف الموارد بالفقرات: (٣٠-٣٤)، ورضا المشارك بالفقرات: (٣٥-٣٩)، والتطوير الذاتي بالفقرات: (٤٠-٤٤)، وقد تمَّ استخدامُ مقياس (ليكرت) الخماسي والذي يتضمَّن (أوافق بشدَّة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدَّة)،

وقد حُدِّدت مستويات المتوسِّطاتِ حسب المعيار التالي: منخفض: إذا كان المتوسِّط بين: (١-٢,٣٣)، ومتوسِّط: إذا كان المتوسِّط بين: (٢,٣٤-٣,٦٦) ، ومرتفع: إذا كان المتوسِّط بين: (٣,٦٧-٥).

صِدقُ الاستبانة وثباتها:

للتحقق من صِدق الاستبانة، فقد تمَّ عرض الاستبانة على (١٠) محكِّمين من ذوي الاختصاص في مجالِ الإدارةِ التربويَّة في الجامعات السعوديَّة، وذلك للتأكُّدِ من مدى ملاءمة الفقرات وصحَّتها اللُّغوية، وفي ضَوء ما ورد من ملاحظات تمَّ إدخال بعضِ التعديلات لتكون أكثر وضوحاً، واستبعاد بعض العبارات لتكون المقاييسُ صادقةً في قياسِ ما صُمِّمَت من أجله، وقد بلغت نسبةُ الاتفاق: ٨٥٪ ما يعني أنَّ الأداة تتَّصفُ بالصِّدق.

ولقياس مُعامل ثباتِ الاتساق الداخليِّ للأداتين، فقد تمَّ استخدام مُعامل الثبات: (ألفا كرورنباخ) (Cronbach Alpha) بغرض اختبارِ ثبات الاتِّساق الداخلي للأداتين، إذ تراوحت قيم مُعامل (ألفا كرورنباخ) بين مستوى ثباتٍ مقبول، فكانت قيمُ مُعامل (ألفا كرورنباخ) تتراوح عند: (٠,٧٣٧) وجميعها قيم أكبر من: (٠,٦٠) وهي الحدُّ المقبول للحُكم على ثباتِ المقياس، وهذا يشير إلى إمكانيَّة استخدامها في الدِّراسة الحاليّة.

متغيِّرات الدِّراسة:

اشتملت هذه الدِّراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيِّرات المستقلّة: اشتملت الدِّراسة على المتغير المستقل، وهو مستوى الصَّمت التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة.

المتغيِّرات التابِعة: اشتملت الدِّراسة على المتغير التابع، وهو الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة.

المعالجاتُ الإحصائيَّة:

تمَّ استخراج البيانات المطلوبة لأسئلة الدِّراسة باستخدامِ برنامج: (SPSS) فقد تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لوصف خصائصِ مجتمعِ وعيِّنة الدِّراسة؛ للإجابة على

السؤال الأول والثاني، أمَّا بالنسبة للسؤال الثالث فقد تمَّ حساب مُعامل الارتباط (بيرسون) لحساب قوَّة العلاقة واتجاهها.

نتائجُ الدِّراسة:

أولاً: النتائجُ المتعلِّقةُ بالسؤال الأوَّل: ما مستوى الصَّمتِ التنظيميِّ في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة من وجهةِ نظرِ القيادات الأكاديميَّة بها؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تمَّ حسابُ المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، وبناءً عليه فقد تمَّ تحديد مستوى الصَّمتِ التنظيميّ في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة كما يتَّضح من الجدول (٢):

جدول رقم (٢) المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للصَّمتِ التنظيميّ

–	الصَّمت التنظيميّ	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	الرتبة	مستوى الصَّمت التنظيميّ
٢١	إنَّ السكوتَ والصَّمت يقتل الابتكار والإبداع في الجامعة.	4.18	0.93	١	مرتفع
٢٠	إنَّ السكوتَ وعدمَ قول الحقيقة يعيق تطور الجامعة بشكل عام.	4.08	1.02	٢	مرتفع
٢٤	إنَّ الصَّمت التنظيميّ في الجامعة يعمل على تدني الروح المعنويّة والاندفاع لدى العاملين فيها.	4.06	0.98	٣	مرتفع
٢٢	أخشى من تآكل الإدارةِ وخرابِها وإنهيارها إذا استمر وازداد الصَّمت التنظيميّ في الجامعة.	4.04	0.97	٤	مرتفع
١٨	يؤثِّر عدمُ قولي حقيقةَ ما تعانيه الكليّة أو الجامعة التي أعمل فيها من سلبيات على مستوى التعليم ومخرجاته فيها.	4.03	1.02	٥	مرتفع
١٩	إنَّ عدمَ البوحِ فيما تعانيه الجامعة أصبح ظاهرةً خطيرة تؤثر سلباً على مستوى ومخرجاتِ التعليم في الجامعة.	4.03	1.02	٥	مرتفع
١٧	يؤثِّر قولي الحقيقة فيما يتعلق بالسَّلبيات التي يمارسها المسؤولون الأعلى مني درجةً أو موقعاً إداريًّا على منافعي الشخصية في الجامعة.	3.71	1.13	٦	مرتفع
١٦	أخشى المساءلة من قبل المسؤولين الأعلى مني درجة عندما أقول حقيقة مؤكِّدة لما تعانيه الجامعة من سلبيات.	3.60	1.23	٧	متوسّط
٢٣	أبادرُ إلى طرح مقترحاتي ونصائحي التي أراها مفيدةً لمصلحة الجامعة بغض النظر عن ردود فعل المسؤولين تجاهي.	3.60	1.18	٧	متوسّط
٣	أتخوفُ أن يغضبَ رئيسي المباشرُ عند إخباره بحدوث مشكلة في العمل.	3.54	1.09	٨	متوسّط
٧	إنَّ رئيسي المباشرَ لا يحب سماعَ أيّة معلومات سلبية.	3.47	1.14	٩	متوسّط

٨	يحاولُ رئيسي المباشر حمايةَ نفسه من الانتقادات الموجهة له من خلال عدم السماح للمرؤوسين بطرح ما يخصُّ العمل.	3.46	1.17	١٠	متوسّط
٨	يحاولُ رئيسي المباشرُ حمايةَ نفسه من الانتقادات الموجهة له من خلال عدم السماح للمرؤوسين بطرح ما يخصُّ العمل.	3.46	1.17	١٠	متوسّط
١٤	يعتقدُ رئيسي أنَّ دوري ينحصرُ بتنفيذ ما أتلقّاه من توجيهات	3.46	1.11	١٠	متوسّط
١	يعدُّ رئيسي المباشر أيَّ انتقاد موجَّه لأسلوب عمله تحدّياً له.	3.45	1.06	١١	متوسّط
٥	إنَّ إخباري عن أيَّة معلومات غير سارَّة عن العمل قد تُلحق الضرر بي عند تقييمي من قِبل رئيسي المباشر.	3.45	1.09	١١	متوسّط
٦	يشكّكُ رئيسي المباشر بمصداقيّة المعلومات الدقيقة الواردة إليه ويعدُّها سلبيَّةً.	3.44	1.19	١٢	متوسّط
٤	يَعرُفُ رئيسي المباشر عن الاستماع إلى الانتقادات الموجَّهة له من قبل مرؤوسيه المتعلقة بأسلوب عمله.	3.41	1.03	١٣	متوسّط
١٢	يعدُّ رئيسي المباشرُ نفسَه الشخص الأكثرَ معرفة بمتطلبات العمل.	3.41	1.06	١٣	متوسّط
١٥	أترددُ في تقديم أيّة آراءٍ ومقترحات عندما تُطلب مني، لأنَّ رئيسي المباشر لا يأخذها بعينِ الاعتبار، ولم تَحظ مثلُ هذه المعلومات سابقاً باهتمامه.	3.40	1.25	١٤	متوسّط
١٠	يعتقدُ رئيسي المباشر أنَّ مرؤوسيه يفضّلون مصالحَهم الشخصية على مصلحة العمل.	3.38	1.20	١٥	متوسّط
١٣	يعتقدُ رئيسي المباشر بأنَّ عدم الاتفاق في وجهات النظر من شأنه إضعافُ الأداء في العمل.	3.38	1.06	١٥	متوسّط
٢	لا يهتمُّ رئيسي المباشرُ بالمعلومات السلبيَّة الواردة إليه من مرؤوسيه المتعلِّقة بأسلوب عمله.	3.33	1.11	١٦	متوسّط
٩	يعتقدُ رئيسي المباشرُ أنَّ مرؤوسيه يكرهون العمل.	3.29	1.18	١٧	متوسّط
١١	لا يثقُ رئيسي المباشرُ بمرؤوسيه الذين يعاونونه في العمل.	3.28	1.20	١٨	متوسّط
	الإجمالي	3.60	0.80		متوسّط

ويتبيَّن من الجدول رقم: (٢) أنَّ مستوى الصَّمت التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة كان متوسِّطاً، وقد بلغ المتوسّط الحسابيُّ الكليّ: (٣,٦٠)، والانحراف المعياريّ: (٠,٨٠)، ويتضح من الجدول ان المتوسط الحسابي لفقرات الصمت التنظيمي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية تراوحت بين المتوسطة والعالية، وقد كان أعلى المتوسطات للفقرة (٢١) وهي إنَّ السكوتَ والصَّمت يقتل الابتكار والإبداع في الجامعة بمتوسط حسابي (٤,١٨) وبانحراف معياري (٠,٩٣) وهي تعد درجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية الفقرة (٢٠) وهي إنَّ السكوتَ وعدمَ قول الحقيقة يعيق تطور الجامعة بشكل عام بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وبانحراف

معياري (١,٠٢) وهي تعد درجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة الفقرة (٢٤) وهي إنَّ الصَّمت التنظيميّ في الجامعة يعمل على تدني الروح المعنويّة والاندفاع لدى العاملين فيها بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وبانحراف معياري (٠,٩٨) وهي تعد درجة مرتفعة، وفي المرتبعة الرابعة الفقرة (٢٢) أخشى من تآكل الإدارةِ وخرابِها وإنهيارها إذا استمر وازداد الصَّمت التنظيميّ في الجامعة بمتوسط حسابي ((٤,٠٤ وبانحراف معياري (٠,٩٧) وهي تعد بدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الخامسة الفقرة (١٨) يؤثِّر عدمُ قولي حقيقةَ ما تعانيه الكليّة أو الجامعة التي أعمل فيها من سلبيات على مستوى التعليم ومخرجاته فيها بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبانحراف معياري (١,٠٢) وهي تعد بدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة كانت الفقرة (١١) لا يثقُ رئيسي المباشرُ بمرؤوسيه الذين يعاونونه في العمل بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وبانحراف معياري (١,٢٠) وبدرجة متوسطة، وقد أشارت جميع الفقرات إلى ان الصمت التنظيمي كان بدرجة متوسطة لدى جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الحدود الشمالية.

ثانياً: النتائجُ المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الفاعليّة التنظيميّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة من وجهة نظر القيادات الأكاديميَّة بها؟

وللإجابة على السؤال تمَّ حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة، ثمَّ تحديد مستوى الفاعليّة التنظيميّة للقيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة، ولجميعِ أبعادِ أداة الدِّراسة، كما يتضح من الجدول رقم: (٣) أنَّ المتوسّط الحسابي الكليَّ كان متوسّطاً: (٢,٩٣)، والانحراف المعياريّ: (٠,٩١) وجاءت جميع الفقرات في هذا المجال متوسّطة، وقد تراوحت المتوسّطات بين: (٢,٨٨) و: (٣,٠٦).

جدول رقم (٣) المتوسّطات والانحرافات لمستوى الفاعليّة التنظيميّة للقيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّةِ

الأبعاد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	المستوى
تحقيقُ الاهداف	٣,٠٦	٠,٨٨	1	متوسّط
توظيفُ الموارد	2.92	0.99	2	متوسّط
رضا المشارك	2.88	0.94	3	متوسّط

التطويرُ الذاتي	٢,٨٨	١,٠٦	4	متوسّط
الدرجةُ الكليةُ للفعالية التنظيميّة	٢,٩٣	٠,٩١	متوسّط	

ويتبين من الجدول رقم: (٣) أنَّ مستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة من وجهة نظرهم كان متوسّطاً، وقد بلغ المتوسّط الحسابيُّ الكلي: (٢,٩٣)، والانحراف المعياريّ: (٠,٩١) وجاءت أبعاد الفاعليّة التنظيميّة متوسّطة حيث جاء بعد تحقيق الأهداف في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣,٠٦) وبانحراف معياري (٠,٨٨)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد توظيف الموارد بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وبانحراف معياري ((٠,٩٩ وفي المرتبة الثالثة جاء بعد رضا المشارك بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحراف معياري (٠,٩٤) ، في المرتبة الرابعة جاء بعد التطوير الذاتي بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحراف معياري (١,٠٦).وهي على النحو الآتي:

١- بعد تحقيقِ الأهداف

تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة في بعد تحقيقِ الأهداف، وبناء على الجدول رقم: (٤) يتضح أنَّ المتوسّط الحسابيَّ الكليَّ كان متوسّطاً: (٣,٠٦)، والانحراف المعياريّ: (٠,٨٨) وجاءت الفقرات في هذا المجال متوسّطة وقد تراوحت المتوسّطات بين: (٢,٩٨) و (٣,٢٧).

جدول رقم (٤) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة وفقاً بعد تحقيق الأهداف

	فقراتُ تحقيقِ الأهداف				
	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الرتبة	مستوى تحقيق الأهداف
٢٠	تعملُ الجامعة على وضعِ الأهداف القابلة للتحقيق.	3.27	0.81	١	متوسّط
٢٥	تعدُّ المشاركة القاعدةَ الأساسيَّة في بلورة الأهداف الجديدة.	3.03	1.09	٢	متوسّط
٢٣	جميعُ الأهداف التي تتبناها الجامعة تحظى بقَبول الأعضاء بها.	3.02	1.05	٣	متوسّط
٢٤	تعتمدُ الجامعةُ استراتيجية الترابط بين الأهداف الفرعية والرئيسة.	3.00	1.15	٤	متوسّط
٢٢	هناك تطابقٌ مدروسٌ بين أهدافِ الجامعة وأهداف الموظَّفين فيها.	2.98	0.94	٥	متوسّط
	الإجمالي	3.06	0.88		متوسّط

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد تحقيق الأهداف من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت متوسطة، وقد كان أعلى المتوسطات للفقرة (٢٠) وهي تعملُ الجامعة على وضعِ الأهداف القابلة للتحقيق بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٨١) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة كانت الفقرة (٢٢) هناك تطابقٌ مدروسٌ بين أهدافِ الجامعة وأهداف الموظَّفين فيها بمتوسط حسابي(٢,٩٨) وبانحراف معياري (٠,٩٤) وبدرجة متوسطة، وقد أشارت جميع الفقرات الى ان بعد تحقيق الأهداف كان بدرجة متوسطة .

٢- بعدَ توظيفِ الموارد

تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة في بعد توظيف الموارد، وبناء على الجدول رقم: (٥) يتضح أنَّ المتوسِّط الحسابي الكليَّ كان متوسِّطاً: (٢,٩٢)، والانحراف المعياريّ: (٠,٩٩) وجاءت الفقرات في هذا المجال متوسِّطة وقد تراوحت المتوسِّطات بين: (٢,٧٨) و: (٣,٠٢).

جدول رقم (٥) المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة وفقاً لبعد توظيف الموارد

	فقرات توظيف الموارد				
	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الرتبة	مستوى توظيف الموارد
٢٧	تتفاعلُ الجامعة مع التحوُّلات الحاصلة في الموارد المتاحة فيها.	3.02	1.16	١	متوسّط
٢٨	للإدارة القدرةُ الكافية المحققة لتشغيل عملياتها الإدارية.	2.99	1.11	٢	متوسّط
٢٩	تعتمدُ الجامعة على التكيُّف المناسب مع التحوُّلات في البيئة الخارجيّة.	2.92	1.09	٣	متوسّط
٢٦	للإدارة استراتيجيةٌ فاعلةٌ لتحقيق أقصى الفوائد من الموارد المتاحة بها في جامعتي.	2.88	1.11	٤	متوسّط
٣٠	تحاولُ الجامعة إيجادَ بدائل تعويضية لمواجهة ندرة الموارد.	2.78	1.08	٥	متوسّط
	الإجمالي	2.99	0.99		متوسّط

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد توظيف الموارد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت متوسطة، وقد كان أعلى المتوسطات للفقرة (٢٧) وهي تتفاعلُ الجامعة مع التحوُّلات الحاصلة في الموارد المتاحة فيها بمتوسط حسابي (٣,٠٢) بانحراف معياري (١,١٦) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة كانت الفقرة (٣٠) تحاولُ الجامعة إيجادَ بدائل تعويضية لمواجهة ندرة الموارد بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وبانحراف معياري (١,٠٨) وبدرجة متوسطة، وقد أشارت جميع الفقرات إلى أن بعد توظيف الموارد كان بدرجة متوسطة.

٣- بعد رضا المشارك

تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة في بعد رضا المشارك، وبناء على الجدول رقم: (٦) يتضح أنَّ المتوسِّطَ الحسابيَّ الكليَّ كان متوسِّطاً: (٢,٨٨)، والانحراف المعياريّ: (٠,٩٤) وجاءت الفقرات في هذا المجال متوسِّطة وقد تراوحت المتوسِّطات بين: (٢,٧٨) و: (٣,١٢).

جدول رقم (٦) المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة وفقاً بعد رضا المشارك

	فقراتُ رضا المشارك				
	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الرتبة	مستوى رضا المشارك
٣٥	يحظى أعضاءُ هيئة التدريس بفُرص الترقية حسْب الاستحقاق.	3.12	1.05	١	متوسِّط
٣٤	يدركُ جميع المرتبطين في جامعتي بأنها المصدرَ الأساسي لإشباع حاجاتهم.	2.88	1.09	٢	متوسِّط
٣٢	هناك جمهورٌ واسعٌ يفضِّل التعامل مع دائرتي دون سواها.	2.86	1.06	٣	متوسِّط
٣٣	لجامعتي مكانةٌ مرموقةٌ للإسهام في التطوير الاجتماعي.	2.77	1.07	٤	متوسِّط
٣١	يشعرُ أعضاء هيئة التدريس بالرضا الفعلي عن عملهم.	2.75	1.03	٥	متوسِّط
	الإجمالي	2.88	0.94		متوسِّط

ويتضح من الجدول رقم (٦) إن المتوسط الحسابي لفقرات بعد رضا المشارك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت متوسطة، وقد كان أعلى المتوسطات للفقرة (٣٥) وهي يحظى أعضاءُ هيئة التدريس بفُرص الترقية حسْب الاستحقاق بمتوسط حسابي (٣,١٢) بانحراف معياري

(١,٠٥) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة كانت الفقرة (٣١) يشعرُ أعضاء هيئة التدريس بالرضا الفعلي عن عملهم بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وبانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة متوسطة، وقد أشارت جميع الفقرات الى ان بعد رضا المشارك كان بدرجة متوسطة.

٤- بعد التطويرِ الذاتيّ

تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في بعد التطوير الذاتي، وبناءً على الجدول رقم: (٧) يتضح أنَّ المتوسِّط الحسابيّ الكليّ كان متوسِّطاً: (٢,٨٨)، والانحراف المعياريّ: (١,٠٦) وجاءت الفقرات في هذا البعد متوسِّطة وقد تراوحت المتوسِّطات بين: (٢,٧٥) و: (٣,٠٣).

جدول رقم (٧) المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة وفقاً بعد التطوير الذاتي

	فقرات التطوير الذاتي				
	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الرتبة	مستوى التطوير الذاتي
٣٩	تسعى جامعتي للعمل على ما يعزز أداءها التنظيميّ.	3.03	1.14	١	متوسّط
٣٦	تحرصُ جامعتي على صنع مركزها الذاتي بين الجامعات الأخرى.	2.94	1.13	٢	متوسّط
٣٨	تشمل برامج التطويرُ في جامعتي كافة المستويات التنظيميّة.	2.90	1.16	٣	متوسّط
٣٧	لجامعتي ثقافةٌ تنظيميَّة تُسهم في إحلال التغيير المناسب.	2.78	1.18	٤	متوسّط
٤٠	تصنعُ جامعتي سيناريوهات متطورة لمواجهة الأزمات بثقة.	2.75	1.22	٥	متوسّط
	الإجمالي	٢,٨٨	١,٠٦		متوسّط

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي لفقرات بعد التطوير الذاتي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت متوسطة، وقد كان أعلى المتوسطات للفقرة (٣٩) وهي تسعى جامعتي للعمل على ما يعزز أداءها التنظيميّ بمتوسط حسابي (٣,٠٣) بانحراف معياري (١,١٤) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة كانت الفقرة (٣١) تصنعُ جامعتي سيناريوهات متطورة لمواجهة الأزمات بثقة بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وبانحراف معياري (١,٢٢) وبدرجة متوسطة، وقد أشارت جميع الفقرات إلى أن بعد التطوير الذاتي كان بدرجة متوسطة.

ثالثاً: النتائجُ المتعلِّقة بالإجابة على السؤال الثالث:

ما هي العلاقةُ بين الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة؟

وللإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب مُعامل الارتباط بين مستوى الصَّمت التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة ومستوى الفاعليّة التنظيمية باستخدامِ معامل الارتباط (بيرسون) وقد أظهرت النتائجُ وجود علاقة سلبيةٍ بين مستوى الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة إذ بلغَ مُعامل الارتباط: (-٧٣).

مناقشةُ النَّتائج:

سيتمُّ مناقشة النتائجِ وَفق ما توصَّلت إليه نتائجُ هذه الدِّراسة وذلك على النحو التالي:

اولاً: مناقشةُ النتائجِ المتعلِّقة بالسؤال الأول: ما مستوى الصَّمت التنظيميّ في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة من وجهة نظر القيادات الأكاديميَّة بها؟

يتضح من الجدول رقم: (٢) أنَّ مستوى الصَّمت التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة في المملكة العربية السعودية كان متوسِّطاً، وقد يُعزى ذلك إلى الخوف من الانتقام، والخوف من تشكيلِ صورة ذهنية سلبيَّة لدى الآخرين، وكذلك الخوف من توتُّر العلاقات مع الآخرين، وعدم الترشيح للمناصب الإداريَّة، بالاضافة إلى عدمِ الترقية، وكثرةِ المتاعب، وتتَّفقُ هذه الدِّراسة مع دراسة كلٍّ من: (Akin, 2016) التي تضمَّنت أنَّ الصَّمت التنظيميّ كان متوسِّطاً لدى الأكاديميين، وكذلك دراسة الشوابكة (٢٠٠٧) والتي دلَّت أنَّ الصَّمت التنظيميّ كانت متوسِّطاً بين الأكاديميين في الجامعات الأردنية، وكذلك دراسة الغامدي: (٢٠٢١) ودراسة الضويان: (٢٠٢١) ودراسة: (الوزرة،٢٠١٩).

ثانياً: مناقشةُ النتائجِ المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الفاعليّة التنظيميّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة من وجهة نظر القيادات الأكاديميَّة بها؟

يتَّضحُ من الجدول رقم: (٣) أنَّ مستوى الفاعليّة التنظيميّة لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة في المملكة العربيَة السعوديَّة كان متوسِّطاً، وقد جاء تحقيق الأهداف في المرتبة الأولى ثمَّ توظيفُ الموارد في المرتبة الثانية، ثمَّ رضا المشارك في المرتبة الثالثة، ثمَّ التطويرُ الذاتي

في المرتبة الرابعة، وقد يُعزى ذلك إلى قلَّة مشاركة القيادات الأكاديميَّة في وضع الأهداف، وفهمِ متطلبات تصميمها واختيارها، وكذلك المشاركة في تضمينها الخططَ التنفيذيَّة والتشغيليَّة، والمشاركة في عملية تنفيذ الأهداف، وعملية المتابعة لها، كما يعودُ ذلك إلى قلَّة المشاركة في التخطيطِ للموارد وكيفية استغلالها، بالإضافة إلى ضعفِ استيعاب المتغيّرات البيئيَّة والتكنولوجيَّة، وإلى التخطيطِ المركزيّ في تلبية الاحتياجات للموارد، بالإضافة إلى ضَعف تلبيةِ الاحتياجات والرَّغباتِ للقيادات الأكاديميَّة في أعمالهم، وضَعف الحوافز، والشعور بعدم الثِّقة، وضعفِ الوَلاء، وقد يعود ذلك إلى عدمِ شعور القيادات الأكاديميَّة بالقدرة على التَّطوير الشخصيّ، وتطويرِ العمليات الداخليَّة والأنشطة، والعاملين، وتحسين المخرجات.

ثالثاً: مناقشةُ النتائجِ المتعلِّقة بالسؤال الثالث: ما هي العلاقة بين الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة لدى القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة؟

تتَّضحُ نتائجُ السؤال الثالث عن وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائيّة سلبية قوية عند مستوى الدلالة بين الصَّمت التنظيميّ ومستوى الفاعليّة التنظيميّة، ويعني ذلك أنَّ زيادة الصَّمت التنظيميّ تؤدي إلى نُقصان الفاعليّة التنظيميّة.

وتتفق الدِّراسة مع نتائجِ كلٍّ من دارسة: (Hosseini&Enayati,2014)، ودراسة: (Ghanbai&Beheshti,2016)، ودراسة: (Dedahanov&Rhee,2015)، ودراسة: (Saaed,2019)، ودراسة: (Hozouri,2018)، ودراسة: (Bagheri-Lankarani,2016)، ودراسة: (Morrison٢٠٠٠,)، ودراسة: (Morrison٢٠٠٣,)، ودراسة: (Morrison٢٠١٤,)، ودراسة: (Millikan٢٠٠٣,)، ودراسة:(Francis,2020)، ودراسة: (Soderlind,٢٠١٩).

وبشكلٍ عامٍّ تشيرُ نتائج الدِّراسة إلى أنَّ الصَّمت التنظيميّ له علاقة سلبيَّة بالفاعليّة التنظيميّة من وجهة نظر القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة، إذ أشارت الدِّراسة إلى أنَّ هناك علاقة بين الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيمية، ويتَّضحُ من ذلك أهمية الانتباه للصَّمتِ التنظيميّ في الجامعات وعلاقته القوية مع الفاعليّة التنظيميّة، فكلَّما كان الصَّمتُ عالياً كانت الفاعليّة التنظيميّة منخفضة، وهذا يشير إلى عدمِ قدرة الجامعة على تحقيقِ أهدافها التي

تسعى إليها، كما تُشير إلى عجزها عن توظيف مواردِها بشكل كامل، كما أنَّ رضا القيادات الأكاديميَّة منخفض، وتشيرُ النَّتائجُ أيضاً إلى صعوبةِ التغييرِ والتطوير في الجامعة.

وتبرزُ أهمِّيةُ تلك النتيجة في أنّ الجامعةَ يجب أن يكون لديها الوعيُ الكافي بالصَّمت التنظيميّ ومصطلحاتِه وأنواعِه ومستوياته وكيفيَّة التعاملِ معه، وتقليلُ آثاره السلبيَّة على الجامعة وتأثيرُ العلاقة بين الصَّمت والفاعليّة التنظيميّة التي تسعى لها الجامعة، ويعملُ على قياسِه المركزُ الوطني للأداء حيث يؤثِّر بشكل مباشرٍ على قدرة الجامعة على تحقيقِ أهدافها، واستغلال مواردِها، وزيادةِ رضا مواردها البشرية، وترتبط نتيجةُ هذه الدِّراسة بكثير من الدراساتِ والأبحاث التي تناولت دراسةَ الصَّمت التنظيميّ وعلاقته بالفاعليّة التنظيميّة، حيث أشارت كثيرٌ من الدراسات التي تمَّ استعراضها إلى التأثيرِ المباشر والقويّ للصَّمتِ التنظيميّ على المنظَّمات سواء في القطاعِ العامّ وفي الجامعاتِ بشكل خاصٍّ، وبرغمِ الآثار الكبيرةِ لموضوع الدِّراسة إلا أنَّ هناك العديدَ من القيود التي واجهتها هذه الدِّراسة، ومنها الاقتصار على أدواتِ البحث الوصفيّ وعدم استخدامِ أدواتِ البحث النوعيّ، ومن القيود التي واجهت الدِّراسة: أهميةُ التحليلِ العميق لكثير من مصطلحاتِ الصَّمت التنظيميّ في الجامعات، كأسبابِه وأنواعِه ومستوياتِه وكيفيةِ التعاملِ معه، والنماذجِ المتعدِّدة له، ويضاف إلى هذه القيود التي واجهتها هذه الدِّراسة: قلَّة الدراساتِ العربيّة التي تناولت الصَّمت التنظيميّ وعلاقَته بالفاعليّة التنظيميّة في الجامعاتِ في المملكة العربيَّة والسعودية بشكل خاصّ.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدِّراسة فإنَّ الباحث يوصي بما يأتي:

- أشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ مستوى الصَّمت التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة كان متوسِّطاً، وعليه يوصي الباحثُ بضرورةِ الاهتمام بالصَّمت التنظيميّ من خلالِ تطويرِ الأنظمة والإجراءات التي تحفِّز القيادات الأكاديميَّة على كسرِ الصَّمت، وأن تكون تلك الإجراءات عادلة، وتشعر القيادات الأكاديميَّة بالأمان للتعبير عن آرائهم ومقترحاتِهم وتشجيعهم لتقديمِ أفكارِهم، كما يمكن تقديمُ العديد من البرامجِ والدوراتِ التدريبية عن كيفيةِ التعامل مع الصَّمت التنظيميّ.

- أشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ مستوى الفاعليّة التنظيميّة كانت بدرجةٍ متوسِّطةٍ لدى القيادات الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة، وعليه يوصي الباحثُ بضرورة العملِ على إيجادِ آليات مناسبة لتعزيزِ الفاعليّة التنظيميّة من خلالِ العمل على تحقيقِ الأهداف، وتوظيفِ الموارد، وتوسيعِ قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات، والتطويرِ والتحسينِ الذاتيّ.

- أشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ العلاقةَ بين الصَّمت التنظيميّ والفاعليّة التنظيميّة كانت سلبية، وعليه ينبغي تطويرُ ممارسات الصَّمت التنظيميّ في مجالاته كافة، وتطوير ممارسات الفاعليّة التنظيميّة بما يعزِّز الآثارَ الإيجابيَّةَ لكسرِ الصَّمت التنظيميّ وتقليلِ الآثارِ السلبية.

المراجع

المراجع العربية:

تقرير التنمية في منطقة الشرق الاوسط، الطريق غير المسلوك، أصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، البنك الدولي، ٢٠٠٧.

تقرير توقعات وتطلعات إطار جديد للتعليم في الشرق الاوسط وشمال أفريقيا، البنك الدولي، ٢٠٢٠.

رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الشنيفي، نجلاء. (٢٠٢١). الصمت التنظيمي في جامعة الملك سعود وعلاقته بالأداء الوظيفي، مجلة جامعة الملك سعود – العلوم الإدارية، م٩(٢) ١١٩-١٣٨.

الشوابكة، عساف. (٢٠٠٧). مستوى الصمت التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالولاء التنظيمي للمرؤسين والمشاركة في صنع القرارات التنظيمية، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

الضويان، حصة. (٢٠٢٢). واقع الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،١١(٣).

العازمي، محمد. (٢٠١١). أثر أعادة الهيكلة على الفعالية التنظيمية في الإدارات التابعة للوزارت السعودية بمنطقة الجوف، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

عبد الرحمن، طارق. (٢٠١٧). أثر الأبداع الإداري في العلاقة بين إستراتيجيات إدارة المعرفة التنظيمية والفعالية التنظيمية للوزارات في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، مجلة الإدارة العامة،٥٧(٣).

العيسى، احمد. (٢٠١١). التعليم العالي في السعودية دار الساقي، الطبعة الاولى.

الغامدي، فيصل. (٢٠٢١). القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة وعلاقتها بمستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٨ (٣).

الفاعوري، عبير. (٢٠٠٤). أثر الصمت التنظيمي على المشاركة في صنع القرارات التنظيمية جامعة مؤتة – دراسة حالة، مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩ (٢).

المجالي، آمال. (٢٠١٠). أثر المساءلة الادارية في فاعلية الجامعات الرسمية الأردنية، المؤتمر العربي الثالث – الجامعات العربية– التحديات والآفاق، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحة،٢٠٠٧.

الوزرة، عبد الله. (٢٠١٩). الصمت التنظيمي وعلاقته بالمشاركة في اتخاذ القرارات لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية في جامعة الامام محمد بن سعود الأسلامية، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية،١٤، ١٤٠-١٨٦.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul Rahman, Tariq (2017). The impact of administrative creativity on the relationship between organizational knowledge management strategies and the organizational effectiveness of ministries in the Kingdom of Saudi Arabia: a field study, Journal of Public Administration, 57(3).

Al-Azmi, Muhammad. (2011). the impact of restructuring on organizational effectiveness in the departments affiliated to the Saudi ministries in Al-Jouf region, master's thesis, Mu'tah University.

Al-Dowayan, Hessa (2022). The reality of organizational silence among faculty members at Qassim University and its relationship to some variables, International Journal of Educational and Psychological Studies, 11 (3).

Al-Essa, Ahmed. (2011). Higher education in Saudi Arabia, Dar Al-Saqi, first edition.

Al-Ghamdi, Faisal. (2021). Participatory leadership among the heads of academic departments at Al-Baha University and its relationship to the level of organizational silence among faculty members, King Khalid University Journal of Educational Sciences, 8 (3).

Al-Majali, Amal (2010). The Impact of Administrative Accountability on the Effectiveness of Jordanian Official Universities, The Third Arab Conference - Arab Universities - Challenges and Prospects, Arab Organization for Administrative Development.

Al-Shunaifi, Naglaa (2021). Organizational silence at King Saud University and its relationship to job performance, Journal of King Saud University - Administrative Sciences, vol. 9 (2) 119-138.

Al=Wazrah, Abdullah. (2019). Organizational silence and its relationship to participation in decision-making among faculty members at the Deanship of Preparatory Programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Arab Journal of Educational and Social Studies, 14, 140-186.

Council of Higher Education and Universities System and Regulations, 2007.

The Kingdom's Vision 2030.

OECD (2019). Reviews of National Policies for Education in Saudi Arabia.

OECD. (2020). Reviews of National Policies for Education in Saudi Arabia.

Middle East Development Report, the Road Not Taken, Education Reform in the Middle East and North Africa, World Bank, 2007.

Report of expectations and aspirations for a new framework for education in the Middle East and North Africa, World Bank, 2020.

المراجع الأجنبية:

Akın, Ugur, Ulusoy, Tarık. (2016). the Relationship between Organizational Silence and Burnout among Academicians: A Research on Universities in Turkey, International Journal of Higher Education, 5(2).

Bagheri-Lankarani, N., Zarei, F., Zandi, M., Omani Samani, R., & Karimi, M. (2016). The experiences of women fertilized through egg donation during their treatment process. Evidence Based Care, 6(1), 63- 70.

Boufounoua, Paraskevi, Avdib, Kallirroi. (2016). Financial Crisis, Organizational Behavior and Organizational Silence in the Public Sector: A Case Study for Greece, Journal of Economics and Business, 66 (1-2), 46-78.

Cheong, Jong One. (2020). Mediating Effects of Organizational Silence between Workplace Bullying and Organizational Performance among Nurses, Journal of Digital Convergence 18(1), 169-175.

Daft, Richard L. (2010). Organization Theory and Design, Southwestern, Cengage Learning.

Dalli, Hatice, Sezgin, Ferudun. (2022). Predicting Teacher Organizational Silence: The Predictive Effects of Locus of Control, Selfconfidence and Perceived Organizationa, Research in Educational Administration & Leadership, 7(1), 39-79.

Dedahanov, A. T., & Rhee, J. (2015). Examining the relationships among trust, silence and organizational commitment. Management Decision.

Dyne, Linn, Ang, Soon and Botero, Isabel. (2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs, Journal of Management Studies, 40(6), 1359-1392.

Faouri, Abeer. (2004). The impact of organizational silence on participation in organizational decision-making, Mutah University - a case study, Mutah Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series, 19(2).

Fapohunda, Tinuke. M. (2016). Organiztional Silence: Predictors and Consequences Among University Academic Staff, International Journal for Research in Social Science and Humanities Research, Lagos State University Ojo. Nigeria.

Francis-Odll, M.I. Oduyoye, O. Asikhia. (2020). Organizational Silence Behaviors Role on Employee Effectiveness, European Journal of Business and Management, 12(9).

Jain, Ajay. (2015). an interpersonal perspective to study silence in Indian Organizations Investigation of dimensionality and development of measures, Personnel Review, 44(6):1010-1036.

http://dx.doi.org/10.1108/PR-12-2013-0220

Ghanbari, S., & Beheshti, R. R. (2016). Investigating the effect of organizational silence on reduction of teamwork and organizational performance based on balanced scorecard (BSC) Case Study: Employees of Razi University of Kermanshah. Applied sociology, 27(64) 47-60.

Hosseini, S.F., & Enayati, T. (2014). Organizational silence relation with the performance of university staff. Journal of Ethics in Science and Technology, 9 (4), 73-82.

Hozouri, M., Yaghmaei, M., & Bordbar, H. (2018). Clarifying the impacts of organizational silence on organizational commitment with controlling the effects of organizational rumors. Management Science Letters, 8(6), 533-542.

Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Lehner, Christina. (2022). The Phenomnon of Organizational Silence: A literature Review, Master's Thesis, Johannes Kepler University Linz.

Meliani, Hadjer. (2022). A study on the organizational Silence, Organizationa Stress, Efficiency and Psychological Safety Levety Levels of Finance Sector Emoloyee, International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science,4(12).

Milliken, Frances and Morrison, Elizabeth. (2003). Shades of Silence: Emerging Themes and Future Directions for Research on Silence in Organizations, Journal of Management Studies 40(6) 0022-2380.

Millken, Frances, Morrison, Elizabeth, Hewlin, Pathicia. (2003). An Exploratory Study of Employee Silence: Issues That Employees Don't Communicate Upward and Why, Stern School of Business Department of Management and Organizational Behavior, Journal of Management Studies,40(6),1453-1476.

Morrison, Elizabeht, Milliken, Frances. (2000). Organiztional Silence: A barrier to Change and Development in A Pluralistic World, Academy of Management Review, 25(4)706-725.

Morrison, Elizabeth W. (2014). Employee Voice and Silence, Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, Annual-Review of Organizational-Psychology and Organizational Behavior, 2327-0608

Pinder, Craig and Harlos, Karen. (2001). Employee Silemce: Quiescence and Acquiescnce as Responses to Perceived Injustice, Research in Personnel and Human Resources Management, 20,331-369.

Saaed, H. K., Raheemah, S. H., & Shaalan, U. H. (2019). The Effect of Organizational Silence on Occupational Burnout. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (22), 875-891.

Soerlind, Johan & Geschwind, Lars. (2019). making sense of academic work: the influence of performance measurement in Swedish universities, Policy Reviews in Higher Education, 3(1), 75-93.

DOI: 10.1080/23322969.2018.1564354

Soummakie, Bushra, Talay, Işılay. (2016). Efficiency and Performance Measurement of Turkish Universities Via Data Envelpment Analysis, Hacettepe University Journal of Economics and Administrative Sciences, 38(1)115-138.

Vakola, Maria, Bouradas, Dimitris. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: an empirical investigation, Employee Relations, 27(5), 441-458.

الذكاء الثقافي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بجامعة تبوك

The cultural intelligence in Light of Some Demographic Variables among a sample students whom use social networks at University of Tabuk

إعداد

د. طه بن عقله الخرشه

أستاذ علم النفس التربوي والقياس والتقويم المشارك

جامعة تبوك

Dr: Taha okleh Alkursheh

Associate Professor of educational psychology measurement and evaluation

University of Tabuk

DOI:10.36046/2162-000-016-007

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٣/٢٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/١٣ م

المستخلص

هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بجامعة تبوك حسب جنس الطالب ومسارة العلمي وجهة التواصل، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الذكاء الثقافي فان دين وأنج وكوه (Van Dyne, Ang & Koh, 2009) بعد تكييفه للبيئة السعودية والتحقق من دلالات صدقه وثباته، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة تبوك فرع أملج، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي جاء مرتفعا، إذ جاء بعد (ماوراء المعرفي) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، تلاه في المرتبة الثانية بعد (المعرفي) بمستوى مرتفع، وبعد (السلوكي) في المرتبة الثالثة بمستوى متوسط، في حين جاء بعد (الدافعي) في المرتبة الرابعة بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج أيضا أن الذكاء الثقافي لا يختلف بإختلاف الجنس، أو المسار الدراسي، أو جهة الاتصال على الدرجة الكلية للمقياس وللأبعاد (ما وراء المعرفي، الدافعي، السلوكي)، في حين تبين أن الذكاء الثقافي المعرفي يختلف باختلاف الجنس ولصالح الإناث، وأن الذكاء الثقافي المعرفي يختلف باختلاف المسار الدراسي لصالح المسار العلمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء، الذكاء الثقافي، مواقع التواصل الاجتماعي، جهة الاتصال (داخلي/ خارجي)، جامعة تبوك.

Abstract

The study aimed to reveal the level of cultural intelligence among a sample student whom use social networks at University of Tabuk by gender, Academic stream and the Contact points. To achieve the objectives of the study, the researcher used the Cultural Intelligence Scale of Van Dyne, Ang & Koh (2009) after being adapted to Saudi environment. (20) items distributed on four dimensions (metacognitive, cognitive, motivation, and behavioral), validity and reliability were obtained. The sample of the study consisted of (400) male and female students. results reached to the enjoyment of the sample a high level of cultural intelligence, The (metacognitive) dimension ranked first with a high level, followed by the (cognitive) ranking second with a high level; the (behavioral) ranking third with a moderate level; and the (motivation) ranking forth with a moderate level, And that the cultural intelligence of the sample is not different in terms of sex, Academic stream, the Contact points on the total score of the scale and dimensions (metacognitive, motivation, and behavioral). It was found that cognitive cultural intelligence differs according to sex, in favor of females, and the cognitive of cultural intelligence varies according to the Academic stream of the student in favor of scientific stream students.

Keywords: Cultural Intelligence, Social networks, University of Tabuk

المقدمة

إن ما يدور في العالم من تغيرات هائلة ومتسارعة، شملت كافة مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وبشكل خاص في مجال التكنولوجيا والاتصالات وانتشار مواقع التواصل الاجتماعي قد فتحت الطريق للاتصال والتواصل بين الأشخاص من شتى بقاع الأرض على مختلف ثقافتهم، حيث أصبح العالم قرية صغيرة يتم الانتقال فيها من بلد إلى آخر بكل يسر وسهوله، هذا كله أوجد تحديات ومستجدات جديدة ومتسارعة أمام الأفراد تتمثل في القدرة على الفهم والتعامل مع الثقافات المختلفة (اللبدي وأخرون،٢٠١٩).

وعلى هذا الأساس يعدّ الذكاء بشكل عام من العوامل المهمة في التعامل الناجح مع المتغيرات الهائلة والمتسارعة في حياة الأفراد، حيث يشير مفهوم الذكاء بشكل عام إلى ما يتميز به العقل البشري من الكفاءة والجودة التي تسمح للإنسان الإمكانية والقدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها والتكيف والتأقلم مع المواقف الجديدة والمختلفة في الحياة، بالإضافة إلى القدرة على استيعاب المفاهيم المجردة ومعالجتها، والقدرة على استخدام المعرفة وتطبيقها لإحداث تغييرات في بيئة الأفراد، والذكاء ليس عملية ذهنية أو معرفية بشكل مطلق، بل هو خليط متجانس من العمليات التي تتضمن التكيف من حيث إحداث تغيير في ذات الفرد من أجل التعامل بفعالية أكبر مع البيئة المحيطة، أو العمل على تغيير البيئة بما يتناسب مع احتياجات الفرد أو إيجاد بيئة مختلفة وجديدة تماماً (Ang & Dyne, 2008).

ويعدّ مفهوم الذكاء من المفاهيم النفسية التي شغلت اهتمام العلماء والباحثين منذ قديم الزمن ودار حولها الكثير من النقاش حيث اتصف هذا المفهوم بتعدد تعريفاته وتنوعها، وذلك لعدم اتضاح المقصود منه على وجه التحديد، مما أدى إلى وجود اختلف لوجهات النظر حوله من قبل علماء النفس، واعتقد العلماء لفترات طويلة أن الذكاء يعدّ هبة فطرية تولد مع الإنسان وأن الذكاء يتمثل فقط بالأمور الدراسية والعلمية، لكن مع إجراء عدد كبير من الدراسات المتعلقة بنظريات الذكاء والتقدم العلمي، توصل العلماء إلى أن الذكاء فطري ولكن يمكن اكتسابه

بالتدريب والتأهيل، ولذلك تغيرت النظرة العامة للذكاء من نظرة القدرة العقلية الواحدة إلى نظرة القدرات العقلية المتعددة، وهذا التوجه أدى لظهور مفهوم الذكاءات المتعددة، حيث حددها جراند (Gardner,1993) بسبع ذكاءات لدى الأفراد يستطيعون تطويرها وتنميته، ويختلف الأفراد فيما بينهم في هذه القدرات وتنميتها ودرجة امتلاكهم للمهارات، ويحدد ذلك نوع الذكاء الذي يمتلكه الفرد ونسبة تفعيله وهذا يقود أن لكل فرد بصمة خاصة به للذكاء (المصري،٢٠١٧).

ونتيجة للدراسات المتخصصة في علم النفس الاجتماعي لنظرية الذكاءات المتعددة ظهر نوع جديد من الذكاء كضرورة ثقافية فرضها موضوع التلاقي والتقارب بين الحضارات، وهذا النوع ما يطلق عليه الذكاء الثقافي الذي يعني قدرة الأفراد على التعامل مع المواقف الجديدة على اختلاف تنوعها الثقافي (المصري،٢٠١٧). وقد حاز مفهوم الذكاء الثقافي على اهتمام كبير من الباحثين منذ بداية عام ٢٠٠٠، ونتيجة لذلك صدر أول كتاب في الذكاء الثقافي في العام ٢٠٠٣ م بعنوان: الذكاء الثقافي "التفاعلات الفردية عبر الثقافات" الذي تم نشره من خلال جامعة ستانفورد للمؤلفين إيرلي وأنج (Earley & Ang,2003) قدما فيه مفهوم الذكاء الثقافي (Cultural Intelligence) كمفهوم جديد وأساس لتفسير وتحديد الاختلاف بين الأفراد في القدرة على التعامل والتكيف والاندماج مع الثقافات الأخرى. (Ward et al., 2009).

وحدد (Earley & Ang,2003) أربعة أبعاد للذكاء الثقافي هي:

البعد الأول: ما وراء المعرفي (Meta- Cognitive): ويشير إلى العمليات التي يستخدمها الشخص لاكتساب معرفة وفهم بالثقافات الأخرى، والقدرة على التخطيط أثناء التفاعل مع بيئات ثقافية مختلفة، والوعي الثقافي للأفراد من خلال التعامل مع أفراد من ثقافات مختلفة، بحيث يعكس عمليات الاستخدام الفردية لاكتساب وفهم المعرفة الثقافية، والتي تبدو عندما يصدر الأفراد الأحكام عن عمليات التفكير الخاصة بهم وبالآخرين. ويشمل هذا البعد التخطيط الإستراتيجي قبل اللقاء بين الثقافي، والتحقق من الافتراضات أثناء اللقاء، وتعديل الخرائط العقلية أثناء التجارب الفعلية والتي تختلف عن التوقعات(Ang et al,2007).

البعد الثاني: المعرفي (Cognitive): ويشير إلى إدراك الأفراد ومعرفتهم بالممارسات والمعايير، والاتفاقيات الخاصة في المواقف الثقافية الجديدة والمختلفة (Ang, & Koh, 2006; Earley & Ang, 2003). ويشير أيضا إلى معرفة الأفراد بالاختلافات الثقافية مما يسمح للأفراد بتقييم أوجه الشبه والاختلاف بين الثقافات ومعرفة التفاصيل في الثقافات المختلفة عنهم، مثل العادات والأعراف والقيم والتقاليد وأنماط السلوك المختلفة (Ang et al., 2004). ويضم البعد المعرفي خمسة مجالات، وهي: (الاستدلال واتخاذ القرار، والاستدلال الاستقرائي، والإدراك الاجتماعي، والمعلومات الثقافية المحددة، والمرونة المعرفية).

البعد الثالث: الدافعي (Motivational): ويعرف بالحافز الشخصي للأفراد لتعلم المزيد والتعامل بفاعلية في مواقف ثقافية متنوعة ومتباينة ثقافيا، فهو يقيس حجم ومستوى الاهتمام والرغبة والطاقة التي يحتاجها الأفراد للتكيف والتأقلم مع الثقافات الأخرى. بالإضافة إلى التحديات والصراعات التي تمكن الأفراد من بناء الثقة ومواصلة القيام بالأعمال والاندماج والمحافظة على مستوى عال من القوة في مواجهة التحديات الثقافية. ويشمل البعد الدافعي في الذكاء الثقافي ثلاثة أبعاد فرعية، هي: أولا: الاهتمام الداخلي؛ ويشير إلى المتعة التي تنشأ من خلال التعرض إلى مواقف ثقافية متنوعة. وثانيا: الاهتمام الخارجي؛ ويشير إلى مقدار الاستفادة الفعلية من قبل الأفراد والتي يحصلون عليها نتيجة للخبرات الثقافية المتنوعة. وثالثا: الكفاءة الذاتية؛ وتشير إلى مقدار ثقة الفرد بنفسه وبقدراته عند مواجهة الأفراد من ثقافات أخرى. (Livermore & Dyne,2015) وتؤدي هذه المكونات الثلاثة دورا في ردم الفجوة وتقريب المسافة الثقافية بين الأفراد من الثقافات المختلفة. (عماد والجراح،٢٠١٨).

البعد الرابع: السلوكي (Behavioral): ويعكس مرونة الفرد في إدارة الاتصالات الملائمة والتوافق اللفظي وغير اللفظي عندما يتفاعل مع أفراد من خلفيات ثقافية أخرى مختلفة، ويتضمن البعد السلوكي ثلاثة أبعاد فرعية، أولها: إنتاج اللغة، وهو القدرة على التواصل مع لغة أجنبية، ويمثل القدرة على توظيف التعابير والكلمات المحددة عند التعامل مع أفراد من خلفيات ثقافية ولغة أخرى. وثانيا: تقديم الذات ويعدّ بُعد تقديم الذات شرطًا ضروريًّا في البعد السلوكي، ويشير

إلى السلوكيات الشعورية واللاشعورية لضبط الصورة المتوقعة في العلاقات الاجتماعية الواقعية أو المتصورة، وعندما تتصل هذه الصورة بالذات فإن السلوكيات تسمى تقديم الذات، ومن خلال هذا الاتصال فإن الفرد يحاول أن يبدو بصورة جذابة للآخرين، ويحاول الحصول على القوة الاجتماعية بواسطة تقديم صورة مقبولة اجتماعيا (عبدالواهب، ٢٠١١). ثالثا: السلوك غير اللفظي ويشير إلى قدرة الأفراد على تكييف فهمهم لمختلف التعابير والإيماءات الوجهية والجسدية وفقا لما يحتاجه.

وقد تناولت دراسات عديدة الذكاء الثقافي سواء في البيئات العربية أو الأجنبية، ومن هذه الدراسات دراسة الشريدة وملحم (٢٠٢١)، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بلغ حجمها (١٤٣) طالبا وطالبة، وقد تم استخدام مقياس لذكاء الثقافي مكون من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الثقافي لدى عينة الدراسة متوسط، وجاء بُعد ما وراء المعرفي في المرتبة الأولى، والبعد الثقافي المعرفي في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق في مستوى الذكاء الثقافي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص والمرحلة الدراسية.

وقام جاسم، والراشد (٢٠٢١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة، وطبقت الدراسة مقياس الذكاء الثقافي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى ذكاء ثقافي عال، وكذلك عدم وجود فروق تبعا للمتغيرات الديموغرافية.

وهدفت دراسة الجمل والعطار (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في مدينة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩٤) معلمة ومعلم، توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في مدينة عمان جاء بدرجة مرتفعة.

وفي دراسة اللبدي وآخرين (٢٠١٩) التي هدفت التعرف على مستوى الذكاء الثقافي عند الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء ودراسة علاقته ببعض المتغيرات الديوغرافية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ قام الباحثون بتعريب مقياس الذكاء الثقافي المكون من (٢٠) فقرة توزعت على أربعة أبعاد، هي: الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والذكاء الثقافي المعرفي، والذكاء الثقافي الدافعي، والذكاء الثقافي السلوكي. تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبًا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الطلاب العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية لذكائهم الثقافي كان مرتفعاً في جميع الأبعاد الفرعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في جامعة البلقاء التطبيقية في تقديرهم لذكائهم الثقافي، كما تبين أن تقدير الطلاب العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية تخصص العلوم التربوية لذكائهم الثقافي كان أعلى من تقدير الطلبة تخصص الأعمال وتخصص اللغات، وأن تقدير الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية لذكائهم الثقافي يزداد كلما ازداد المستوى الدراسي بشكل عام.

بالإضافة إلى دراسة (Mahasneh et al,2019) والتي هدفت إلى مقارنة مستوى الذكاء الثقافي بين المعلمين وطلبة الجامعات والكشف عن الفروق الإحصائية في مستوى الذكاء الثقافي تبعا لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم و(٤٠٠) طالب. وتم استخدام مقياس الذكاء الثقافي وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من الذكاء الثقافي عند المعلمين والطلاب وكذلك جوود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي تبعا لمتغير الجنس لصالح المعلمين.

وفي دراسة المصري (٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج موهبة الصيفي الإثرائي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) موهوبًا وموهوبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الثقافي إعداد هياجنة (٢٠١٤). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعا، وجاء مجال "ما وراء المعرفة" في المرتبة الأولى بينما جاء مجال "المعرفة" في المرتبة الأخيرة.

وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء لثقافي تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

وقام (Al-Momani & Atoum,2016) بدراسة هدفت للتعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة الأردنية، والكشف عن الفروق الإحصائية في مستوى الذكاء الثقافي تبعا لمتغير الجنس تكونت عينة الدراسة من (٣٦٦) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الأردنية، وتم تطوير واستخدام مقياس للذكاء الثقافي يتكون من (٣٠) فقرة، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الذكاء الثقافي على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد لدى عينة الدراسة، وأظهرت أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي تبعا لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة (Al-Jarrah,2016) التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الدوليين في الجامعات الأردنية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لجنس الطالب وجنسيته، وتم استخدام مقياس الذكاء الثقافي المطور من قبل (Yordonova,2011)، ويتكون المقياس من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالبا وطالبة من جنسيات متنوعة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الثقافي جاء مرتفعاً؛ كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لجنس الطالب، في حين وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى جنسية الطالب لصالح الطلاب الأمريكيين.

وفي دراسة (Brancu, Munteanu & Golet, 2016) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الدراسيين في كلية إدارة الأعمال في روما، تكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالبا وطالبة من مستوى السنة الثانية والثالثة، كشفت النتائج أن الطلبة الذين يدرسون في الخارج كانت دراجاتهم على البعد السلوكي في مقياس الذكاء الثقافي مرتفعة مقارنة بالطلبة الذين لم يدرسوا بالخارج. كما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وفي دراسة (Keavanloo, Seyedahmadi & Mokhtari, 2013) التي هدفت للكشف عن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الجامعيين الرياضيين وغير الرياضيين، وتكونت عينة الدراسة من

(٢٤٠) طالبا اختيروا بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج تفوق الطلبة الذكور في مستوى الذكاء الثقافي مقارنة بالإناث، كما أوضحت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الرياضيين.

مما سبق ومن خلال استعراض الإطار النظري ذي الصلة بموضوع الدراسة الحالية، لما تيسر للباحث الاطلاع عليه، لم يجد أي دراسة في البيئة السعودية تتعلق بموضوع الدراسة الحالية وتناولها موضوع مواقع التواصل الاجتماعي.

مشكلة البحث:

إن ما يشهده العالم من تغيرات هائلة وكبيرة في كافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والثقافية والتربوية وبشكل محدد في مجال الاتصالات والإنترنت سهّل التواصل والتفاعل بين الشعوب على مختلف ثقافاتهم، وجعل العالم قرية صغيرة يسهل فيها التنقل من بلد إلى آخر، حيث؛ برزت مواقع التواصل الاجتماعي وأصبحت من سمات العصر الحديث ودخلت جميع البيوت دون أي استئذان أو رقابة، وتؤدي دورا كبيرا في ترسيخ ونشر الأفكار وثقافة الحوار بين مختلف الأشخاص باختلاف أجناسهم وأعراقهم وجنسياتهم، وزيادة التعاون والتواصل والتفاعل الإيجابي بين الشعوب بمختلف الثقافات (اللبدي وأخرون،٢٠١٩)، ونشر القيم الإنسانية، وتبادل المهارات والخبرات واكتساب المعارف والمعلومات عن طريق تشجيع الفرد على تكوين صداقات والتواصل مع الآخرين من مختلف الثقافات، ولكن يسيء بعض مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي استخدامها؛ فكثير ما نشاهد ونتابع ما ينشر من تغريدات وتعليقات على مواقع التواصل الاجتماعي، وما يثار وينشر فيها من قضايا اجتماعية وسياسية ودينية وغيرها من القضايا، وما يتبعها من تعليقات وتغريدات ومشاركات غير مقبولة تعبر عن أمزجة انفعالية وتنافر معرفي وصراعات، وقد يعود ذلك إلى عدم القدرة على الاندماج والتأقلم والتكيف مع التغيرات الثقافية وتنوعها ومواكبتها والاعتراف بهذا التنوع الثقافي واحترامه، كل ذلك أوجد تحديات جديدة أمام الإنسان تمثلت في القدرة على فهم الثقافات الجديدة المختلفة والجهل بتقاليدها وعاداتها وقوانينها، وهذه التحديات الجديدة تتطلب مستوى عاليا من الذكاء الثقافي. ولكون الذكاء الثقافي عامل هام وأساسي في نجاح وتكيف الأفراد مع محيطهم الذي يعيشون فيه، مما يسهم في حل

وتقليل المشكلات الناتجة عن اختلاف ثقافة الأفراد عن ثقافة المجتمع الذي ينتقلون إليه بغرض العمل أو السياحة أو الدراسة أو لأي سبب كان (الشريدة وملحم،٢٠٢١) ، وبناء على ذلك فقد ارتأى الباحث أهمية القيام بإجراء هذا البحث وتطبيقه على عينة من طلبة الجامعات باعتبارهم الفئة الفاعلة والمؤثرة في المجتمع، كما تعد هذه الفئة من أكثر الفئات استخداما لمواقع التواصل الاجتماعي. وعليه يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية.

١. ما مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد عينة الدراسة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الثقافي تعزى إلى متغير جنس الطالب؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الثقافي تعزى إلى متغير جهة التواصل (داخلي/ خارجي) في مواقع التواصل الاجتماعي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الثقافي تعزى إلى متغير المسار التعليمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على طبيعة مفهوم الذكاء الثقافي.
- التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعات مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي
- الكشف عن مستوى الفروق في الذكاء الثقافي تبعاً إلى متغيرات البحث.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في معالجته لأحد الموضوعات السيكولوجية المهمة التي تلقي بظلالها على المستوى الحضاري للثقافات الإنسانية، وقدرة الأفراد على امتلاك القدرات والمهارات اللازمة لمساعدتهم على التواصل والتعايش مع الثقافات المختلفة، وتتمثل أهمية البحث بما يأتي:

- أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو الذكاء الثقافي، وخاصة في ظل الانفتاح العالمي وثورة الاتصالات والمعلومات وسائل التواصل الاجتماعي وما ينتج عنها من تنوع الثقافي، وحاجة للأفراد للتواصل والاندماج مع الثقافات المختلفة. فهو مفتاح التنمية المجتمعية والذاتية.

- عينة البحث المتمثلة بفئة الشباب، وهي فئة مهمة من فئات المجتمع والتي تشكل الاستثمار والمورد الحقيقي لأي مجتمع، فهي تشكل النسبة الأكبر في المجتمع، والقوة المؤثرة والقادرة على على النهوض بالمجتمع، وصياغة المستقبل لمجتمعاتها.

- الفهم العميق لدور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي باعتبارها الوسيلة المهمة التي توثق علاقات الشعوب وتكاملها الثقافي والحضاري، وتمكنهم من التواصل والتفاعل والتعرف على ثقافات بعضهم البعض والتكيف والانسجام معها، وهذا يؤثر على أساليب حياتهم الفكرية والاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الثقافي: يعرف على أنه: قدرة الأفراد على التأقلم والتكيف الفعال والناجح مع بيئات ثقافية جديدة ومختلفة، والتي عادة ما تكون مختلفة عن ثقافة الفرد نفسه، والقدرة على التواصل بفعالية وسهولة في المواقف التي تتسم بالتنوع الثقافي (Ang & Dyne, 2008). ويعرف إجرائيا: محصلة استجابات الطلبة على المقياس المخصص لقياسه في هذه الدراسة.

مواقع التواصل الاجتماعي: منظومة من المواقع الإلكترونية الافتراضية والتي من خلالها ينشئ المستخدم حسابًا خاصًّا به، يتيح له التواصل مع أشخاص وتبادل المعلومات والآراء وغيرها من المحتويات، سواء كانت بشكل صوتي أو مرئي أو بشكل مكتوب.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث.

مجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة تبوك فرع أملج وتم اختيار عينة طبقية عشوائية نسبية (Proportional Stratified Random Sample) من الطلاب والطالبات في الكلية الجامعية بأملج حسب متغير الجنس، وتم تحديد عدد أفرادها في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة، واستنادا إلى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجن (Krejcie & Morgan,1970) وقد بلغ عدد أفراد العينة (٤٠٠) طالب وطالبة.

أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام مقياس العوامل الأربعة لقياس الذكاء الثقافي (Four Factor Cultural Intelligence Scale) من إعداد فان دين وأنج وكوه (Van Dyne, Ang & Koh, 2009) ، حيث قام الباحث بصيغة بعض الفقرات وتكيفها للبيئة السعودية، وتكون المقياس من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: بعد الثقافي ما وراء المعرفي (Metacognitive)، ويتضمن أربع فقرات أخذت الأرقام من(١ إلى ٤)، بعد الذكاء الثقافي المعرفي (Cognitive)، ويتضمن ست فقرات أخذت الأرقام من (٥ إلى ١٠)، بعد الذكاء الثقافي الدافعي (Motivational)، ويتضمن خمس فقرات أخذت الأرقام من (١١ إلى ١٥)، بعد الذكاء الثقافي السلوكي (Behavioral)، ويتضمن خمس فقرات أخذت الأرقام من (١٦ إلى ٢٠). ويجيب الطالب عن كل فقرة من فقرات المقياس بإجابة واحدة من بين خمسة اختيارات، هي: (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوفق بشدة)، ويعطى الطالب خمس درجات إذا كان اختياره "أوافق بشدة"، وأربع درجات "أوافق"، وثلاث درجات "غير متأكد"، ودرجتان "لا أوافق"، ودرجة واحدة "لا أوافق بشدة". وتم حساب صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية على النحو التالي:

صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق المقياس أن تقيس عبارات المقياس ما وضعت لقياسه، وقد قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

- الصدق الظاهري: تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري حيث تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتكيفه وفقا للبيئة السعودية، ومن ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس في الجامعات السعودية؛ وذلك للتأكد من صحة الترجمة ووضوح فقرات المقياس وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين. وأجريت بعض التعديلات على العبارات في ضوء ملاحظات المحكمين، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٠) فقرة لقياس مستوى الذكاء الثقافي لدى عينة الدراسة.

- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، ومعامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول (١).

جدول (١): معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
ما ماراء المعرفي	١	.575**	**0.524	الدافعي	١١	.360**	**0.343
	٢	.551**	**٠,٤٩٨		١٢	.623**	**0.521
	٣	.562**	**٠,٤٧٣		١٣	.459**	**0.418
	٤	.469**	**٠,٤٣٧		١٤	.725**	**0.614
المعرفي	٥	.375**	**٠,٣٧١		١٥	.481**	**0.476
	٦	.347**	**0.338	السلوكي	١٦	.487**	**0.457
	٧	.489**	**٠,٤٥٢		١٧	.509**	**0.469
	٨	.377**	**٠,٣٤٢		١٨	.456**	**0.411
	٩	.562**	**٠,٤٦٣		١٩	.644**	**0.587
	١٠	.468**	**٠,٤١٦		٢٠	.631**	**0.562

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المقياس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تماسك المقياس والاعتماد عليه لقياس مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد عينة الدراسة.

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية principal components حيث تم تحديد عدد العوامل المستخرجة بأربعة عوامل؛ بهدف التأكد من صحة الافتراض النظري الذي بنيت على أساسه الفقرات في الصورة الأجنبية للمقياس. وبعد إجراء التدوير المتعامد (Varimax rotation)فسرت العوامل الأربعة نسبة مقدارها (٥٢,٤٦٪) من التباين الكلي للفقرات. وبلغ التباين المفسر للعامل الأول (١٥,٤٢٪)، وتراوحت قيم التشبعات ما بين (٠,٤٢١- ٠,٧١٠)، وبلغ التباين المفسر للعامل الثاني (١٣,٦٢٪)، وتراوحت قيم التشبعات فقراته ما بين (٠,٤٢٦ – ٠,٧٣٥)، وبلغ التباين المفسر للعامل الثالث (١٤,١٠٪)، وتراوحت قيم التشبعات فقراته ما بين (٠,٤٩٢ – ٠,٧٢٣)، وبلغ التباين المفسر للعامل الرابع (٩,٣٢٪)، وتراوحت قيم التشبعات فقراته ما بين (٠,٤٠١ – ٠,٧١٢). ويخلص الباحث إلى أن عوامل المقياس تشبعت بمفرداته الدالة عليه، وكانت العوامل متمايزة بفقراتها، وهذا يؤيد صحة الافتراض النظري الذي بنيت على أساسه الفقرات في الصورة الأجنبية للمقياس، وبالتالي يؤكد صدق المقياس مما يفي بمتطلبات الدراسة ويسمح بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة.

ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس أن يعطي هذا المقياس نفس النتيجة لو تم إعادة تطبيق المقياس أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات المقياس يعني الاستقرار في نتائج المقياس وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعيه على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وقد تم حساب معامل ثبات المقياس وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (α)، فكانت النتائج كما في جدول (٢).

جدول رقم (٢): معاملات الثبات لابعاد المقياس وللمقياس بشكل عام

الابعاد	معامل الثبات كرونباخ ألفا
ماوراء المعرفي	0.781
المعرفي	0.843
الدافعي	0.812
السلوكي	0.810
المقياس بشكل عام	0.862

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٢) إلى إن معامل الثبات الكلي للمقياس بلغ (٠,٨٦٢)، وتراوحت مؤشرات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التجانس الداخلي كرونباخ ألفا من (٠,٧٨١) و(٠,٨٤٣)، وجميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات (٠,٦)، ويمكن الاستنتاج بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويصلح للتطبيق على عينة البحث.

المعيار الاحصائي لاداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة (مقياس الذكاء الثقافي) على مقياس تقدير خماسي على طريقة ليكرت(Likert)، ويتضمن هذا المقياس (٥) درجات، وهي: (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوفق بشدة). وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على مستوى مستوى الذكاء الثقافي، وذلك بتحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة (٥) وأدنى قيمة (١)، ثم قسمة الناتج على (٥) مستويات، فكان ناتج القسمة (٠.٨٠) وهي طول الفئة. وتحديد الوزن السبي من خلال (الوسط الحسابي –١) / مدى الدرجات، وبذلك أصبح معيار الحكم على مستوى الذكاء الثقافي لدى عينة الدراسة ولكل بعد من أبعاده كما بالجدول (٣).

جدول (٣):معيار الحكم لتقدير مستوى الذكاء الثقافي لدى عينة الدراسة

م	المتوسط	الوزن النسبي	التقدير للتعليق على النتائج
١	٤,٢٠ –٥	٨٠٪ – ١٠٠٪	درجة عالية جدا
٢	٣,٤٠ – ٤,١٩	٦٠٪ – اقل من ٨٠٪	درجة عالية
٣	٢,٦٠ – ٣,٣٩	٤٠٪ إلى اقل من ٦٠٪	درجة متوسطة
٤	١,٨٠ – ٢,٥٩	٢٠٪ الى اقل من ٤٠٪	درجة منخفضة
٥	١ – ١,٧٩	٠٪ الى اقل ٢٠٪	درجة منخفضة جدا

الأساليب الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعرفية لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجابة على السؤال الأول، وتم استخدام اختبار (ت) Independent sample T.test للاجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع.

نتائج البحث وتفسيرها.

أولا: نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد عينة الدراسة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وسوف يتناول الباحث الجدول (٤) لعرض وتحليل النتائج الخاصة بالسؤال الأول.

جدول (٤): مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد عينة الدراسة

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الذكاء الثقافي
١	الثقافي ما وراء المعرفي	3.55	0.97	64%	عالي
٢	الثقافي المعرفي	3.42	0.99	61%	عالي
٣	الثقافي السلوكي	3.34	0.86	59%	متوسط
٤	الثقافي الدافعي	3.32	1.00	58%	متوسط
الذكاء الثقافي الكلي		3.40	0.84	60%	عالي

يتبين من الجدول (٤) أن مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠) وبنسبة (٦٠٪). وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٣٢-٣,٥٥)، حيث جاء بعد الذكاء الثقافي (الثقافي ما وراء المعرفي) في المرتبة الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وبمستوى عال. بينما جاء في المرتبة الأخيرة بعد (الثقافي الدافعي) بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبمستوى متوسط. وتشير النتيجة إلى أن الطلبة مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بجامعة تبوك يتمتعون بمستويات ذكاء ثقافي عال في بعض أبعاد المقياس وعلى المستوى الكلي لمقياس الذكاء الثقافي، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديهم العديد من القدرات العقلية والمهارات الثقافية المتنوعة التي تسمح لهم بالتفاعل والتواصل مع الثقافات الأخرى. ويمكن تفسير الدرجة المرتفعة في مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد عينة البحث الحالي إلى طبيعة البيئة السعودية

وما تشهده من تنوع ثقافي بوجود العمالة الوافدة من الجنسيات المختلفة والثقافات والعادات المتنوعة، هذه كله يؤدي إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم على التكيف والتفاعل الاجتماعي مع الثقافات الأخرى، وكذلك التقدم والتطور العلمي في مجال الإنترنت وسائل التواصل الاجتماعي وما له من دور في توسيع معرفة مستخدميها بثقافات المجتمعات الأخرى، وإتاحة الفرصة لهم بالتفاعل والتواصل مع مختلف الثقافات، فالعالم أصبح قرية صغيرة بسبب التقدم التكولوجي وأصبح بمقدور الأفراد التعرف على ثقافات الشعوب الأخرى، وتكوين صدقات وتبادل المعارف والمهارات وخصوصا بوجود الفضاء المفتوح صوت وصورة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجراح (Al-Jarrah, 2016)، ودراسة براشو وآخرين (Brancu et al., 2016)، ودراسة (فهد، والراشد،٢٠٢١)، ودراسة (اللبدي وآخرين ،٢٠١٩) والتي كشفت عن مستوى عال من الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Al-Momani & Atoum,2016)، ودراسة (الشريدة وملحم،٢٠٢١) والتي كشفت عن مستوى متوسط من الذكاء الثقافي لدى عينة الدراسة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الثقافي تعزى إلى متغير جنس الطالب؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير عينة الدراسة لذكائهم الثقافي للمقياس بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الأربعة وفقاً لمتغير الجنس. كما تم استخدام اختبار(ت) للحكم على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في تقديرهم لذكائهم الثقافي. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج في الجدول (٥).

جدول (٥) :نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين افراد عينة الدراسة في تقدير ذكائهم الثقافي وفق متغير الجنس

الأبعاد	الجننس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الثقافي السلوكي	طالب	220	3.37	0.78	0.943	0.346
	طالبة	180	3.29	0.96		
الثقافي الدافعي	طالب	220	3.30	0.97	-0.457	0.648
	طالبة	180	3.35	1.04		
الثقافي المعرفي	طالب	220	3.28	0.92	-3.199	*0.001
	طالبة	180	3.59	1.04		
الثقافي ما وراء المعرفي	طالب	220	3.53	0.95	-0.489	0.625
	طالبة	180	3.58	1.00		
الذكاء الثقافي الكلي	طالب	220	3.36	0.75	-1.128	0.260
	طالبة	180	3.45	0.93		

يتضح من الجدول (٥) مايلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في ثلاثة أبعاد من أبعاد الذكاء الثقافي هي البعد الدافعي، وما وراء المعرفي، والسلوكي، ونسبة الذكاء الثقافي بشكل عام، حيث إن القيمة الاحتمالية للذكاء الثقافي بأبعاده (ما وراء المعرفي، والسلوكي، والدافعي، الذكاء الثقافي الكلي) كانت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائيا. وقد يعود ذلك لكون الفضاء الاجتماعي عبر منصات التواصل الاجتماعي مفتوحا لكل الطلاب والطالبات ولم يعد التعرف والاختلاط بالثقافات الأخرى مقصورا على التواصل المباشر وجها لوجه، وإنما أصبح بإمكان الفرد تكوين علاقات والتعرف على أصدقاء من مختلف أنحاء العالم، وهي متاحة للكل ذكورا وإناثا، ولذلك لم توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الثقافي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (اللبدي وآخرين ،٢٠١٩)، ودراسة (المصري،٢٠١٧)، ودراسة

(Al-Momani & Atoum,2016) ودراسة (Jarrah,2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الثقافي تبعا لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في البعد المعرفي لصالح الطالبات، وهو ما يشير إلى أن الطالبات من أفراد العينة أعلى من الطلاب في البعد المعرفي، مما يشير إلى أن الجنس له علاقة بالمستوى المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة. وقد يعود ذلك إلى طبيعة البعد المعرفي الذي يشير إلى معرفة الأفراد بالمعايير والممارسات، والاتفاقيات الخاصة في المواقف الثقافية المختلفة أي يعتمد على تذكر العادات والتقاليد الخاصة بكل ثقافة وفي هذه الحالات الإناث أكثر التزاما من الذكور بالعادات والتقاليد خصوصا عبر مواقع التواصل الاجتماعي. وكذلك يمكن تفسر النتيجة إلى أن الإناث أكثر إدراكًا للاختلافات بين الثقافات، وربما كان أكثر اهتمامًا بهذه الاختلافات مقارنة بالذكور الذين قد ينشغلون بقضايا أخرى غير الذكاء الثقافي. وقد تعكس هذه النتيجة طبيعة الأنثى وانتباهها لما يدور حولها من متغيرات، والتركيز على بعضها بشكل أكثر من الذكور. فالاهتمام والرغبة يسهلان عملية الإدراك، لذلك اختلفت الطالبات عن الطلاب في إدراكهم للذكاء الثقافي المتعلق بالبعد "المعرفي" انطلاقًا من أن المعرفة هي الأساس في الوصول إلى الحقيقة وهي الوسيلة لبلوغ الهدف، فكلما امتلك الفرد قدرات معرفية كان أقدر من غيره على التعامل مع غيره من الثقافات المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشريدة وملحم،٢٠٢١)، ودراسة (Mahasneh et al,2019)، ودراسة (Keavanloo, Seyedahmadi & Mokhtari, 2013) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الذكاء الثقافي تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور وهو ما يختلف مع نتائج هذه الدراسة التي توصلت إلى أن الفروق في متغير الجنس لصالح الإناث.

ثالثا :النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الثقافي تعزى إلى متغير جهة التواصل في مواقع التواصل الاجتماعي؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير عينة الدراسة لذكائهم الثقافي للمقياس بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الأربعة وفقاً لمتغير جهة

التواصل. كما تم استخدام اختبار(ت) للحكم على دلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لذكائهم الثقافي وفقاً لمتغير جهة التواصل. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج في الجدول (٦).

جدول (٦) :نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لذكائهم الثقافي وفقاً لمتغير جهة التواصل

الابعاد	جهة الاتصال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الثقافي السلوكي	داخلي	209	3.34	0.82	0.091	0.928
	خارجي	191	3.33	0.91		
الثقافي الدافعي	داخلي	209	3.33	0.99	0.180	0.857
	خارجي	191	3.31	1.02		
الثقافي المعرفي	داخلي	209	3.41	0.95	-0.147	0.883
	خارجي	191	3.43	1.03		
الثقافي ما وراء المعرفي	داخلي	209	3.51	0.93	-0.921	0.358
	خارجي	191	3.60	1.02		
الذكاء الثقافي الكلي	داخلي	209	3.39	0.81	-0.189	0.850
	خارجي	191	3.41	0.87		

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير عينة الدراسة لذكائهم الثقافي وفقا لمتغير جهة الاتصال، حيث إن القيمة الاحتمالية لذكاء الثقافي بأبعاده وعلى المستوى الكلي كانت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا. وهذا يشير إلى أن جهة التواصل ضمن مواقع التواصل الاجتماعي ليس لها تأثير على مستوى الذكاء الثقافي وقد يعود ذلك لارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد العينة كما أوضحتها إجابة السؤال الأول، وكذلك فإن جهة الاتصال سواء كانت خارجية أو داخلية فيها تنوع ثقافي؛ كالاتصال الداخلي مثلا، فالمملكة العربية السعودية شاسعة المساحة وفيها تنوع في العادات والتقاليد لذلك فإن التفاعل الداخلي عبر مواقع التواصل الاجتماعي يسهم في رفع مستوى الذكاء الثقافي لدى الفرد، وجهات الاتصال الخارجي كذلك تتطلب مستوى من الذكاء الثقافي مرتفع.

رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الثقافي تعزى إلى متغير المسار التعليمي؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير عينة الدراسة لذكائهم الثقافي للمقياس بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الأربعة وفقاً لمتغير المسار الدراسي. كما تم استخدام اختبار(ت) للحكم على دلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لذكائهم الثقافي وفقاً لمتغير المسار الدراسي. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج في الجدول (٧).

جدول (٧) :نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لذكائهم الثقافي وفقاً لمتغير المسار الدراسي

الابعاد	المسار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الثقافي السلوكي	علمي	168	3.41	0.82	1.543	0.124
	ادبي	232	3.28	0.89		
الثقافي الدافعي	علمي	168	3.22	0.99	-1.745	0.082
	ادبي	232	3.40	1.00		
الثقافي المعرفي	علمي	168	3.55	0.88	2.282	*0.023
	ادبي	232	3.33	1.05		
الثقافي ما وراء المعرفي	علمي	168	3.62	0.91	1.180	0.239
	ادبي	232	3.50	1.01		
الذكاء الثقافي الكلي	علمي	168	3.45	0.76	0.955	0.340
	ادبي	232	3.37	0.89		

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير عينة الدراسة لذكائهم الثقافي في ثلاثة أبعاد من أبعاد الذكاء الثقافي؛ هي البعد الدافعي، وما وراء المعرفي، والسلوكي، ونسبة الذكاء الثقافي

بشكل عام، حيث إن القيمة الاحتمالية لذكاء الثقافي بأبعاده (ما وراء المعرفي، والسلوكي، والدافعي، الذكاء الثقافي الكلي) كانت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائيا. وقد يفسر ذلك في ضوء نظرية الذكاء الثقافي التي تفترض كفاءة الأفراد في التفاعل والتعامل بفاعلية مع الثقافات المختلفة، وفهم عادات وتقاليد وقيم واتجاهات ورموز تلك الثقافات اللفظية وغير اللفظية، وأنواع والسلوك التي تسهم في عملية الاتصال والتواصل بفاعلية مع هذه الثقافات المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (فهد، والراشد،٢٠٢١)، ودراسة (المصري،٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الثقافي لدي عينة الدراسة تبعا لمتغير المسار الدراسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير عينة الدراسة لذكائهم الثقافي في البعد المعرفي لصالح المسار العلمي، وهو ما يشير إلى أن طلبة المسار العلمي من أفراد العينة أعلى من طلبة المسار الأدبي في البعد المعرفي، مما يشير إلى أن المسار العلمي له علاقة بالمستوى المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة. وقد يعود ذلك إلى أن طلبة المسار العلمي لديهم نضج معرفي يمكنهم من استخدام مهارات معرفية لفهم متغيرات الثقافات الجديدة، وفهم الرموز الخاصة بها بالإضافة لاستخدامهم للغة الإنجليزية في دراستهم في الجامعة، وهذا يمكنهم من التواصل مع ثقافات خارج اللغة العربية وتعرفهم عليها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اللبدي وآخرين ،٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الذكاء الثقافي لدي عينة الدراسة تبعا لمتغير المسار الدراسي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج والتي تشير إلى ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى أفراد العينة، وعلى الرغم من ذلك ونظرا لأهمية الذكاء الثقافي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تقديم برامج تدريبية لطلاب الجامعة تساهم في تحسين مستوى الذكاء الثقافي لديهم.
- ضرورة تضمين المقررات الدراسية لكافة المراحل لمواضيع تعزز مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة.
- توفير أنشطة وبرامج توعوية تساهم في رفع وتحسين مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة والتعرف على ثقافات الشعوب ومحاولة فهما.
- زيادة فرص التواصل بين طلاب الجامعة وجامعات أخرى لكي يطلعوا على ثقافات أخرى مما يسهم في زيادة وعيهم وذكائهم الثقافي.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الذكاء الثقافي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

جاسم دعاء صباح، والراشد، صفاء حامد تركي. (٢٠٢١). قياس الذكاء الثقافي لدى الجامعة. مجلة جامعة الابار للعلوم الإنسانية ، ١٨(٣)، ٨٥٣ – ٨٦٤.

الجمل، سونيا؛ العطار، عارف.(٢٠٢٠). الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٦(٢)، ١٩١ – ٢٠٣.

الشريدة، محمد؛ ملحم، محمد.(٢٠٢١). مستوى الذكاء الثقافي لدى عينة من طلبة لواء البتراء في جامعة الحسين بن طلال في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٧(٣٧)، ٢٥٢ – ٢٧٥.

عبد الوهاب، محمد.(٢٠١١). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي دراسة على طلاب الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، ١٠(٣)، ٥٢٣ – ٥٨٤.

العزام، عماد؛ الجراح، عبد الناصر.(٢٠١٨). القدرة التنبؤية لحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين وغير الاردنيين في جامعة اليرموك. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٥)، ٣٧٦-٣٩٨.

اللبدي، نزار؛ العارضة، محمد؛ العوراني، عمر.(٢٠١٩). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية. دراسات العلوم التربوية، ٤٦(١) ملحق ٣.

المصري، اناس.(٢٠١٧). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطمبة الموهوبين الممتحقين ببرنامج موهبة الصيفي الإثرائي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢(٢٥)، ١٨٦-٢٠٨.

ترجمة المراجع العربية:

Abd El Wahab, Mohamed.(2011). Psychometric Properties for Cultural IntelligenceScale "Study on University ' Students".Journal of Arab studies in education and Psychology,10(3),523-583.

AL Jamal, Sonia & Al Attari, Aref.(2020). Cultural Intelligence of International School Principals and its Relation to the Organizational Citizenship Behavior of Teachers. Jordan Journal of Educational Sciences,16(2),191-203.

Al-Jarrah, Abedelnaser & ALazzam, Emad .(2018).Predictive Ability of Ego Identity Status in Cultural Intelligence among Jordanian and Non-Jordanian Students at Yarmouk University. Journal of Educational and Psychology Sciences Islamic University of Gaza, 26(5), 767 -798.

Al-Labdai, Nizar& Al Arda, Mohammad & Al-Orani, Omar.(2019). The Level of Cultural Intelligence among Arab Students Studying at Al-Balqa' Applied University. Dirasat: Educational Sciences,46(1),30-51.

Almasr, anas.(2017). level of cultural intelligence among talented students participating program of summer talent Enrichment due to some demographic variables. Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza),25(20).186-208.

Jasim, Doaa S& AI-Rashed, Safaa.(2021). Measuring the CulturaI intIligence of university Students. University of Anbar jounral for Humanities,18(3),853-864.

shraideh, Mohammed & Melhem, Mohammed.(2021). The Level of Cultural Intelligence Among a Sample of Petra District Students at Al-Hussein Bin Talal University in Light of Some Variables, Journal of Faculty of Education Assiut University,37(7),252-275.

المراجع الأجنبية:

Al-Jarrah, Abedelnaser. (2016). The Cultural Intelligence Level Among International Students in Jordanian Universities. Educational Research Quarterly, 39(3), 23-39.

Al-Momani, A. L., & Atoum, A. (2016). Cultural intelligence among Jordanian university students. International Journal of Education and Management Studies, 6(1), 48.

Ang, S., & Dyne, L. (2008). Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. Armonk, New York: M.E. Sharpe.

Ang,S., Van Dyne, L.. Koh, C. & Ng, K. (2004). The measurement of cultural intelligence. Paper presented at the Academy of Management Meeting's Symposium on Cultural Intelligence in the 21st Century. New Orleans, LA.

Ang,S., Van Dyne, L,, Koh, C.. Ng, K,, Templer, K.., Tay, C. &Chandrasekar, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and cffccts on cultural judgment and decision making: cultural adaptation, and task performance. Management and Organization Review, 3, 335- 371.

Ang,S.. van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of ultural intelligence. Group Organization and Management, 31(1), 100-123.

Brancu, L., Munteanu, V. & Golet, I.(2016). Understanding cultural intelligence factors among business students in Romania. Social and Behavioral Sciences. 221,336-341.

Earley. P. C. & Ang, S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford. CA: Stanford University Press.

Gardner, H.(1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.

Keavanloo, F., Seyedahmadei, M., & Mokhtar, R. (2013). A comparison of cultural intelligence in students. International Research Journal Applied Basic Sciences, 6(4): 481-483.

Livermore, D & Dyne, L. (2015). Cultural intelligence: The essential intelligence for 21st century. International Research Journal Applied Basic Sciences, 10(2): 245-258.

Mahasneh, A. M., Gazo, A. M., & Al-Adamat, O. A. (2019). Cultural Intelligence of the Jordan Teachers and University Students from the Hashemite University: Comparative Study. European Journal of Contemporary Education, 8(2), 303-314.

Ng, K., Van Dyne, L. & Ang. S. (2009). From experience to experiential learning: cultural intelligence as alearning capability forglobal leader development. Academy of Management Learning & Education, 8(4), 511-526.

- Ward, C., Fischer. R,, Zaid Lam, F. & Hall, L. (2009). The convergent, discriminant, and incremental validity of scores on a selfreport measure of cultural intelligence. Educational and Psychological Measurement, 69(1), 85-105.

واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير مشروع التقويم الدولي

(PISA)

Science teachers' instructional practices in light of the Program for International Student Assessment (PISA)

إعداد

د. سعيد بن صالح المنتشري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

جامعة الباحة

Dr. Saeed bin Saleh Al-Muntasheri

Associate Professor of Curriculum and Teaching Science Methods

Al- Baha University

DOI:10.36046/2162-000-016-008

د. سعيد بن صالح المنتشري

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٤/١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مشروع التقويم الدولي لطلاب العلوم بيزا (PISA). وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت الأداة في بطاقة الملاحظة تم تطويرها بالرجوع للأدبيات السابقة التي استهدفت الكشف عن الممارسات التدريسية في بيزا ٢٠١٥. وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (٣٧) معلماً من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة القنفذة. وقد أظهرت النتائج أن درجة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير المشروع الدولي لتقييم الطلبة PISA كانت متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,١٢) بانحراف معياري (٠,٢٩٥). وأما ترتيب الممارسات التدريسية؛ فقد جاءت ممارسات التدريس الموجه بواسطة المعلم في الترتيب الأول بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٣,٦٣)، بينما ظهرت الممارسات الأخرى بدرجة متوسطة، حيث جاءت ممارسات التدريس التكيفي بمتوسط حسابي (٣,٠٥)، ثم التدريس القائم على التغذية الراجعة بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وجاءت الممارسات التدريسية القائمة على الاستقصاء في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٨٩). وأوصت الدراسة بتقديم برامج تطوير مهني لمساعدة معلمي العلوم في تفعيل الممارسات التدريسية الفعالة خصوصاً بعض الممارسات التي ظهرت بدرجة منخفضة مثل التطبيق العملي للتجارب العلمية في سياقات مختلفة بإبداع واستقلال بما في ذلك الحالات غير المألوفة، وكذلك تقديم البرامج اللازمة لتدريب المتعلمين على نماذج من اختبارات بيزا لتطوير الاستيعاب المفاهيمي والتطبيق لهذه المفاهيم في مواقف التعلم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التدريس الموجه من قبل المعلم، التدريس الاستقصائي، التدريس التكيفي، التغذية الراجعة.

Abstract

This study aims to explore science teachers' instructional practices in light of the international practices in PISA. The study utilised a qualitative research using classroom observation form that had been adapted from previous research in PISA 2015. The validity and reliability of the observation was verified and then applied on a random sample that consisted of 37 middle school science teachers in Al-qunfada city. Overall results revealed a medium level for the instructional practices (M=3.2 & SD=0.295). Teacher-directed practices ranked as the highest with a high degree and a mean of (3.63). Remaining practices (adaptive teaching, Feedback, inquiry teaching) were at medium levels with mean scores of 3.05, 2.91, 2.89 respectively. The study recommended professional development programs with special emphasis on helping science teachers to enact effective instructional practices especially those with low level such as practical work at the laboratories and supporting science students to develop conceptual understanding and applying these concepts in different learning settings.

Key words: teacher-directed instruction; inquiry teaching; adaptive teaching; feedback.

المقدمة

يعد برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) The Programme for International Student Assessment أحد الاختبارات الدولية الذي يتم إجراؤه كل ثلاث سنوات للطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا ويقيم مدى اكتسابهم للمعرفة والمهارات الأساسية الضرورية للمشاركة الكاملة في المجتمع. يركز التقييم على الكفاءة في القراءة والرياضيات والعلوم ومجال الابتكار الذي كان مجالاً رئيسياً للتنافس العالمي للعام ٢٠١٨. بدلاً من محاولة تقييم معرفة التلاميذ بالمناهج الوطنية، يحاول برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA) التعرف على مدى كفاءة المتعلمين في تطبيق مهارات القراءة والعلوم والرياضيات في مواقف التعلم الحقيقية(Jerrim et al., 2019).

ويشرف على الاختبارات دولياً منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)، ويشرف عليها محلياً بالمملكة العربية السعودية هيئة تقويم التعليم والتدريب – المركز الوطني للقياس. وقد أكدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٢) أن الأهداف الرئيسية للبرنامج في المملكة العربية السعودية تتلخص فيما يلي:

١- تقويم المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي تعكس التغيرات الحالية في المقررات التعليمية.

٢- قياس قدرة الطلاب لتوظيف المعرفة في المواقف الحياتية اليومية التي يتعرض لها في المدرسة والبيت والمجتمع.

٣- مقارنة مستويات الطلبة والنظام التعليمي في المملكة بأداء وإنجازات الدول الأخرى المشاركة في الدراسة.

٤- قياس مستوى البيئة التعليمية الحالية، وقياس أثر البرامج التطويرية مقارنة بنتائج الدراسة في الدورة السابقة.

٥- دعم صناع القرار والنظم التعليمية في تشخيص مجالات القوة والضعف لتحسين البيئة التعليمية.

وأصبحت معرفة العلوم مجالًا رئيسيًا للتقييم في اختبارات PISA للعام ٢٠٠٦ واستمرت عدد من دول شرق آسيا مثل سنغافورة والصين وهونغ كونغ واليابان وكوريا وفيتنام في صدارة اختبارات PISA لعام ٢٠١٥ مع وجود عدد قليل من الدول الغربية ضمن المراكز العشرة الأولى مثل فلنلندا وكندا وأستونيا.

وتعرف الثقافة العلمية حسب بيزا PISA (٢٠١٥) بأنها: "القدرة على الانخراط في القضايا المتعلقة بالعلوم، ومع الأفكار العلمية، كمواطن متأمل لطبيعة العلم " (OECD, 2016b)، وتتطلب كفاءات تتناسب مع الجوانب الشخصية والمحلية والعالمية. تتأثر هذه الكفاءات باتجاهات الطالب تجاه العلم وفهمه لثلاثة أنواع من المعرفة العلمية تشمل معرفة المحتوى والمعرفة الإجرائية وعلم المعرفة بشكل عام حيث ترتبط هذه الأنواع المختلفة من المعرفة بالكفاءات المطلوبة لتعلم العلوم. تدعم معرفة المحتوى بشكل أساسي المتعلم لشرح الظواهر علميًا، بينما تساعد المعرفة الإجرائية وعلم المعرفة المتعلم على تصميم البحث العلمي وتفسير البيانات. يتماشى إطار تقييم PISA 2015 بشكل أساسي مع إطار PISA 2006، ولكن لم يتم التمييز بين المعرفة الإجرائية وعلم المعرفة في عام ٢٠٠٦ إذ كان يطلق عليهما المعرفة العلمية بشكل عام.

ولا شك أن لمعلمي العلوم الدور الرئيس في رفع مستوى الثقافة العلمية لدى الطلاب ودعمهم للتمكن من أنواع المعرفة العلمية مما يتطلب ممارسات تدريسية ملائمة لذلك.

وقد أكدت الدراسات أن هناك تباينا كبيرا في تأثيرات ممارسات التدريس المختلفة على تعلم الطلاب، كما هو موضح في الدراسات التي أجراها هاتي وهاتي و زرير (Hattie,2009; Hattie & Zierer,2017). وبينما تشير الأدبيات إلى ضعف الارتباط بين فاعلية التدريس وخبرات ومؤهلات المعلمين، تؤكد هذه الدراسات الارتباط الوثيق بالممارسات التدريسية (Slater et all., 2012). وقد أظهرت دراسة كرافت وبلازر kraft & Blazer (٢٠١٦)أن ممارسات التدريس سبب رئيسي في تميز بعض المعلمين مقارنة بزملائهم.

وقد أكدت العديد من الدراسات المتعلقة بممارسات معلمي العلوم كما أوردت تقارير PISA في عامي ٢٠٠٦و ٢٠١٥ على أن هناك أربعة أنواع من الممارسات التدريسية اشتملت على

التدريس الموجه من المعلم، التدريس التكيفي، التدريس القائم على التغذية الراجعة، والتدريس القائم على الاستقصاء. وأشارت الدراسات السابقة إلى اختلاف درجة هذه الممارسات بين الدول المشاركة في مشروع الاختبارات الدولية(PISA Lau & Lam, 2017; Oliver et al, 2015). وأظهرت دراسة مصطفى وآخرين Mostafa et al (2018) إلى أهمية الاعتدال في الممارسات التدريسية المختلفة والتطبيقات للمحتوى في مواقف تعلم تتيح فرصاً لبناء المفاهيم العلمية ونقل مسؤولية التعلم بشكل تدريجي للمتعلم.

وبالرغم من أهمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مشروع التقويم الدولي PISA إلا أن هناك قصورا في الدراسات العربية التي تناولت هذه الممارسات. حيث أن أغلب الدراسات تناولت بعض الجوانب مثل التعرف على وعي معلمي ومعلمات العلوم بالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) واتجاهاتهم نحوه (البلطان، ٢٠٢٢)، تقويم مدى تضمين المتطلبات المعرفية لبرنامج التقويم الدولي PISA في مقررات العلوم (الفهيدي، ٢٠٢١)، تحليل محتوى مقررات العلوم للتعرف على درجة تضمين أبعاد بيزا (أبو عودة وآخرون، ٢٠٢٢).

ولذلك فإن الدراسة الحالية تهدف للكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مشروع التقويم الدولي PISA.

مشكلة الدراسة:

تتطلع المملكة العربية السعودية إلى الرقي بمستوى التعليم من خلال تطبيق أفضل الممارسات والتجارب العالمية في نظامها التعليمي بما يحقق أهداف رؤية ٢٠٣٠م، ولذلك فإن المملكة تسعى لمواكبة كل ما يسهم في تجويد التعليم ومعايرته بالأداء العالمي، ومن هذا المنطلق شاركت المملكة في دراسات واختبارات دولية متنوعة لمختلف المراحل العمرية والفئات المستهدفة ومنها اختبار PISA.

أظهرت نتائج ٢٠١٨ في اختبارات بيزا OECD (2019a) أن مجموع نقاط الطلبة السعوديين أقل من متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) . كما يظهر في الشكل (١) فقد حصل الطلبة السعوديين على متوسط درجات في القراءة (٣٩٩) مقارنة بمتوسط (٤٨٧)

لـدول منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصـادية بينمـا حققـوا في الرياضـيات (٣٧٣) مقارنـة بمتوسـط (٤٨٩) وفي العلوم كان المتوسط (٣٨٦) مقارنة بمتوسط (٤٨٩) لدول (OECD).

وأشـارت النتـائج أيضـاً إلى أن ٣٨٪ مـن طـلاب العلـوم السـعوديين حصـلوا علـى المسـتوى الثـاني أو أعلـى. وكانـت قـدرة هـؤلاء الطلبـة محصـورة علـى تقـديم تفسـيرات للظـواهر العلميـة في سياقات محددة ومعتادة وتقديم استنتاجات مبنية على مهارات استقصاء بسيطة. ولم يتمكن أي طالب من تحقيق مستويات الأداء الأعلى (الخامس أو السادس) حيث يتطلب هذان المستويان قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة العلمية في سياقات مختلفة بإبداع واستقلال بما في ذلك الحالات غير المألوفة (OECD,2018).

ونظراً لـدور معلمي العلوم المحوري في تعلم المعارف، والمهارات، والمفاهيم العلمية فإن هذا الدور ينبغي أن ينعكس إيجاباً على نتائج فحص المتعلمين في اختبارات بيزا. في اختبارات PISA 2015 على سبيل المثال، تم طرح أسئلة لكل من معلمي العلوم والطلاب عن ممارسات التدريس في فصول العلوم، لكن تقارير المعلمين كانت أقل موثوقية من تقارير الطلاب، حيث يميل المعلمون إلى المبالغة في التطرق إلى الجوانب الإيجابية للتدريس مقارنة باستجابات الطلاب (OECD,2016c).

وقد ركزت الأبحاث السابقة التي تم إجراؤها باستخدام بيانات من PISA 2015 على أداء واتجاهـات المتعلمـين تجـاه العلـوم في ضـوء خصـائص المتعلمـين وخلفيـاتهم الثقافيـة والاجتماعيـة بالإضافة إلى خصائص المدارس التي التحقوا بها (OECD,2016c). أظهرت هذه الدراسات الأهمية لعدد من العوامل في رفع مستوى التحصيل العلمي بما في ذلك توفير مناخ يضمن توازن أدوار مكونات العملية التعليمية، ووجود وقت كافٍ للتعلم، والمبادرة في توزيع الطلاب حسب البرامج المحددة لمساراتهم، بالإضافة إلى مدى توافر الموارد وتوزيعها بشكل عادل.

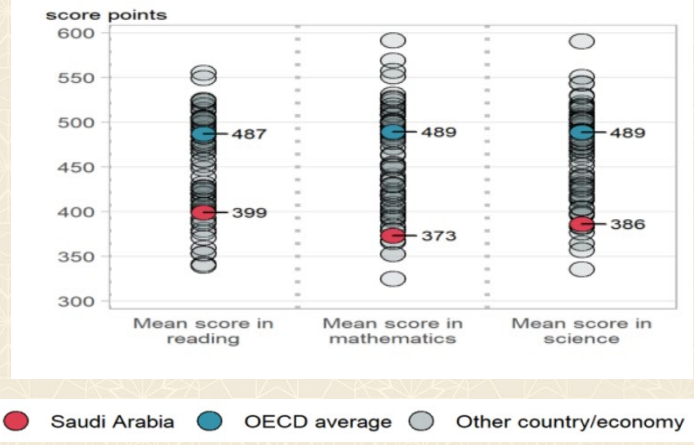
وبالرغم من ذلك فإن هناك قصورا واضحا في الدراسات التي تبحث العلاقة بين الممارسات التدريسية وأداء الطلاب في اختبارات التقييم الدولي(PISA Lau & Lam, 2017).حيث طورت PISA أربعـة أنـواع مـن الممارسـات التدريسـية في فصـول العلـوم وفقًـا لتقـارير الطـلاب في تقيـيم عـامي ٢٠٠٦و ٢٠١٥. تشمل هذه الممارسات التدريسية ما يلي:

١- الموجه من قبل المعلم (Teacher-directed).

٢- القائم على الاستقصاء (Inquiry-Based Instruction).

٣- التغذية الراجعة (Perceived Feedback).

٤- التعلم التكيّفي (Adaptive Instruction).



شكل (١) متوسط درجات طلاب المملكة العربية السعودية مقارنة بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (العلوم، الرياضيات، القراءة)

ومع ذلك، فإن هذه الممارسات التعليمية لا تخلو من صعوبات التطبيق التي تتأثر بعوامل متعددة ترتبط بتنوع السياق ودرجة وعي المعلمين والمتعلمين وتنوع المصادر اللازمة ودرجة توافرها. وانطلاقاً من أهمية دراسة الممارسات التدريسية وأثرها في تقييم طلاب العلوم في اختبارات PISA فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للممارسات التدريسية في ضوء معايير البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع عن السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس الموجه من قبل المعلم؟

٢. ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس القائم على الاستقصاء؟

٣. ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس التكيفي؟

٤. ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتغذية الراجعة؟

٥. ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للممارسات التدريسية للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA بشكل كلي؟

٦. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة في درجة الممارسات التدريسية تُعزى لمتغيري الخبرة التدريسية، والبرامج التدريبية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن الممارسات التدريسية الأكثر شيوعاً لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٢. التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في الممارسات التدريسية تُعزى لمتغيري الخبرة التدريسية، والبرامج التدريبية.

أهمية الدراسة:

- تطوير الممارسات التدريسية التي تناولتها التقارير الدولية لاختبارات بيزا (PISA) لدى معلمي العلوم.
- توجيه الباحثين لدراسة العلاقة بين الممارسات التدريسية والتحصيل في الاختبارات الدولية.

حدود الدراسة:

– الحدّ الموضوعي: اقتصر موضوع الدراسة على الكشف عن تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير مشروع التقويم الدولي (PISA).

– الحدّ البشري: طُبقت الدراسة على معلمي العلوم في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بإدارة تعليم القنفذة.

– الحدّ الزماني: طُبقت الدراسة الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

– الممارسات التدريسية:

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الإجراءات التي يقوم بها معلمو العلوم لتسهيل تعلم الطلاب للمفاهيم والمهارات العلمية في ضوء الممارسات التدريسية (التدريس الموجه، التدريس التكيفي، التغذية الراجعة، التدريس الاستقصائي) الواردة في تقرير معايير التقويم الدولي PISA.

– البرنامج الدولي لتقييم الأداء بيزا (PISA):

ويُعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الدراسات التي تشرف عليها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لتقييم وقياس المعرفة والمهارات المعرفية في مواقف التعلم المختلفة للطلبة في عمر (١٥) عاماً في الدول الأعضاء والشريكة في تخصصات العلوم، والرياضيات والقراءة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١– التدريس الموجه بواسطة المعلم (Teacher-directed)

يمكن تعريف التدريس المرتكز على المعلم بأنه ذلك النوع من الممارسات التدريسية التي تغلب فيها سلطة المعلم لتتحكم بالمحتوى والحوار الصفي (Ormrod, 2012). يتضمن ذلك الشرح الذي يقدم للمتعلمين ويتوقع من المتعلمين الاستماع للمعلومات والعروض التي يستعرضها المعلم. وعلى الرغم أن مثل هذا النوع من الممارسات موضع نقد إلا أن هناك الدراسات أكدت أنه لايزال شائعاً في الكثير من الدول (Khalaf & Zin,2018).

وأشارت بعض الدراسات أن التدريس التقليدي قد يكون شائعاً حتى وإن تم استخدام بعض الطرق التدريسية التي تدعم مركزية التعلم. حيث أكدت دراسة ماكدونالد (٢٠١٣) McDonald أن أغلب الأنشطة المعملية تعتمد على نوع الاستقصاء التوكيدي الذي يعتمد على التدريس باستخدام الخطوات التي توجه المتعلم نحو النواتج المعلومة مسبقاً. ويصنف هذا النوع ضمن التدريس المرتكز حول المعلم مع إتاحة فرص قليلة لمشاركة المتعلم. وقد أكد دومين Domin (٢٠٠٧) أن المتعلمين في مثل هذا النوع يتبعون تعليمات المعلم أو الكتاب المدرسي وبالتالي لا يوجد عنصر التحدي الذي يخلق حالة الصراع المعرفي (Cognitive conflict). ويغلب على الكتب المدرسية أنها تشرح الموضوع أولاً ثم تجعل نشاط الاستقصاء في تجربة تحقق لما تم شرحه بدلاً من أن يكون نشاطًا استكشافيًا مصاحباً للتدريس (Alghamdi & Al-Salouli, 2013).

وركزت بعض الدراسات على خصائص الحوار الصفي في مثل هذا النوع من الممارسات التدريسية. حيث أظهرت دراسة أوليفيرا (٢٠١٠) Olivera و رويز بريمو (٢٠١١) Ruiz-Primo أن المعلم يستعرض المحتوى ويطرح أسئلة دون أن يعطي وقتاً كافياً للإجابة وإنما ينتقل من طالب إلى آخر مع ندرة في الأسئلة السابرة أو التبريرية أو التفسيرية أو التوجيهية لجمع البيانات، وبالتالي تقل فرص بناء المعرفة أو الكشف عن أسباب حدوث الظواهر العلمية.

وتتمثل مزايا التدريس الموجه من قبل المعلم في ملائمتها للفصول الدراسية المنظمة التي يسهل إدارتها، وتغطية أوسع لمحتوى الموضوع، واستقلالية الطالب، والتحضير الأفضل للاختبارات المعيارية الموحدة (Ormrod٢٠١٢,). وعلى النقيض من ذلك، فإن من عيوب هذه الممارسات قلة الدافعية لدى المتعلمين نتيجة لقصور الأنشطة التي تثير فضولهم، والاتجاهات السلبية تجاه الموضوع الذي تم تعلمه بالإضافة لضعف استخدام مهارات التعاون والتواصل في مواقف التدريس المختلفة.

٢- التدريس الاستقصائي

في تقرير PISA، تم وصف التدريس الاستقصائي بشكل غامض على أنه "يتعلق بإشراك الطلاب في التجارب والأنشطة العملية، وعلى أنه تحدي الطلاب وتشجيعهم لتطوير استيعاب مفاهيمي للأفكار العلمية (OECD, 2016c, p. 69). من الواضح أن الجزء الأول من هذا الوصف

يتعلق بالتطبيق العملي كما تم التأكيد عليه في معايير علوم الجيل القادم (NGSS,2013)، لكن الجزء الثاني غامض تمامًا. في إطار تقييم PISA 2015 (OECD, 2016a)، يتم وضع مفهوم التدريس القائم على الاستقصاء بطرق مختلفة، بما في ذلك تدريس العلوم والتعلم في سياقات حقيقية وذات معنى للمتعلمين (King & Stephen,2012) والجدال العلمي (Osborne,2012) والتفكير النشط لدى الطلاب واستخلاص النتائج من البيانات (et al., Century ٢٠١٠). وبذلك يبدو أن مفهوم التدريس القائم على الاستقصاء في PISA 2015 يشتمل على مجموعة متنوعة من طرق التدريس التي تدعم التعلم دون وجود رؤية واضحة حول ما تتضمنه هذه الاستراتيجية.

وفي هذا السياق وعلى الرغم من استخدام كلمة "استقصاء" بشكل شائع في مجتمع متخصصي التربية العلمية، إلا أن هذا المصطلح لايزال يستخدم على أوجه مختلفة حسب الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم (Lederman, et al., 2019). على سبيل المثال، أوضح أنديرسون Anderson (٢٠٠٧) أن "استخدام الاستقصاء يقتضي التأكد من طبيعة الممارسات المرتبطة به ولا نفترض أننا نعرف معناها المقصود" (ص ٨٠٨). وقد أكدت دراسات أخرى أنه لا يوجد اتفاق موحد بين مجتمع تعليم العلوم حول معنى الاستقصاء على النحو الموصى به من المجلس الوطني للبحوث ((National Research Council (Barrow, 2006). إن الجانب المهم في ممارسة نشاط الاستقصاء هو تصميم أنشطة تأخذ في الاعتبار مشاركة المتعلمين من خلال تشجيع حججهم وفرصهم للتفكير علميًا (Chinn & Malhotra, 2002; McDonald, 2013) .

ولقد راجع شين ومالهوترا (Chinn and Malhotra 2002) (٤٦٨) نشاطاً استقصائياً من الكتب المدرسية و(٢٦) مهمة استقصائية تم تطويرها من قبل الباحثين، من أجل فحص الاختلافات بين المهام البسيطة التي تتطلب ملاحظات بسيطة ورسوم توضيحية بسيطة والمهام العلمية الحقيقية كما يقوم بها العلماء والتي يتطلب فيها الاستقصاء أنشطة أكثر تعقيدًا وعمليات تفكير عليا. من خلال تطوير مقياس علمي مخصص للكشف عن نوع الأنشطة، اكتشف الباحثان أن أفضل وصف لمعظم أنشطة الكتب المدرسية الحالية هي أنها أنشطة استقصاء بسيطة، استحوذت على عدد قليل من العمليات المعرفية التي يمكن استخدامها بشكل محدود أثناء ممارسة الاستقصاء

العلمي. وأكدت هذه الدراسة بأن هناك فرقًا كبيرًا بين ممارسات الاستقصاء البسيطة (حيث يتم تزويد الطلاب بسؤال الاستقصاء، والإجراءات، ونوع البيانات المطلوبة ووصف كيفية تحليلها) وممارسات الاستقصاء الحقيقية حيث تتاح الفرص للمتعلمين لاختيار سؤال البحث والإجراءات ومن ثم تفسير النتائج في ضوء الدراسات والنظريات ذات العلاقة.

وصنفت الأدبيات الاستقصاء العلمي إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي: المفتوح، والموجه، والمؤكد. يعد الاستقصاء المفتوح أعلى المستويات والذي يتطلب خبرة تدريسية عالية وتأسيس وتدريب المتعلمين في بيئة تعليمية مجهزة بالأدوات اللازمة. كما يعد هذا النوع من الاستقصاء شكلاً نشطًا من أشكال التعلم (Sjøberg,2015)، والذي يتضمن إجابة التلاميذ على أسئلة البحث باستخدام البيانات (Binns et al., 2005). يهدف التدريس الاستقصائي في هذا المستوى إلى تزويد الطلاب بالمعرفة من خلال التجريب، بدلاً من تلقي المعرفة من المعلمين بشكل مباشر(Lazonder&Harmsen,2016).

وبالرغم من أهمية الاستقصاء المفتوح في زيادة فرص التعلم والممارسات التجريبية أثناء التعلم الذاتي إلا أن هناك الكثير من المشكلات التي قد تحدث أثناء التدريس باستخدام هذا النوع. يمكن أن ترتبط هذه المشكلات بالنتائج المفتوحة، والتي قد تكون في بعض الأحيان غير متوقعة، ومن ثم قد يصعب التعامل معها في ظل غياب بعض الإمكانات أو بسبب عدم الاستعداد الكافي للتعامل مع هذا النتائج، ويمكن أن تستغرق وقتًا أطول لأنها تسمح بإجراء مزيد من الاستقصاء دون توجيه من المعلمين (Singer et al.,2000). وقد لاحظ Brown and Melear (٢٠٠٦) أيضًا أن المعلمين، عندما يتعلمون في البداية حول الاستقصاء المفتوح فإنهم "غالبًا ما يواجهون فقدان الثقة في معرفتهم بالمحتوى العلمي" (ص ٩٥٤).

يقع الاستقصاء الموجه بين الاستقصاء المفتوح والاستقصاء المؤكد حيث يوجه المعلم عملية الاستقصاء عن طريق طرح الأسئلة المناسبة خلال المراحل المختلفة من مراحل الاستقصاء (الإشراك- الاستكشاف- التفسير- التوسع- التقويم). وقد أشارت الدراسات إلى أهمية تقديم الدعم من المعلم خلال مراحل التعلم الخماسية دون تقديم إجابات ودون تقديم الخطوات. وبالرغم

من أن الطلاب لديهم فرص أقل للتخطيط أو لإجراء تجاربهم الخاصة في هذا النوع، لكن لديهم فرصًا متكررة لاستخلاص استنتاجاتهم الخاصة وتفسير أفكارهم (Bybee,2014; Toma, 2022)

وفي الاستقصاء المؤكد يتم تقديم أسئلة الاستقصاء والخطوات اللازمة للقيام بالتجارب الاستقصائية وكذلك النتائج المتوقعة. وقد أشار بعض التربويين أن هذا النوع هو نفس النمط الذي تعتمده الأنشطة المخطط لها أو ما يسمى ب cookbook style والذي يتبع فيها المتعلم التعليمات التي يقدمها المعلم خطوة بخطوة للوصول للنتائج المتوقعة والمعلومة مسبقاً (Toma,2022).

وناقش بعض الباحثين أنواع الاستقصاء العلمي استناداً على درجة إشراك المتعلمين في المهام المختلفة أثناء التجارب المخبرية (Katchevich et al., 2013; McDonald, 2013) هذه الأنواع تشمل الاستقصاء التوكيدي، الاستقصاء الموجه، القائم على المشكلة، والاستقصاء المفتوح. وأشارت الدراسات إلى أن أغلب الأنواع التي يمارسها المعلمون هو الإستقصاء التوكيدي والذي يعتمد على الانتقال خطوة بخطوة نحو النتائج المتوقعة مسبقاً.

٣- التدريس التكيفي:

يعرف التدريس التكيفي بأنه نهج تربوي يقوم المعلمون فيه بتكييف مكونات ومحتوى الدرس بما يتوافق مع خصائص طلابهم من معارف ومهارات واهتمامات، وتطبيق ممارسات تدريسية مختلفة على مجموعات مختلفة من المتعلمين (Borich، ٢٠١١). الهدف من التدريس التكيفي هو إشراك جميع الطلاب أكاديميًا وتنمية فهمهم للمناهج الدراسية المخطط لها. وقد أكد أكويملو (et al (2015 Ikwumeluبأن التدريس التكيفي يختلف عن طرق التدريس المتداخلة، مثل التدريس الفردي والمتمايز كونه إلى حد كبير استراتيجية للفصل بأكمله. يرتبط التدريس التكيفي أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالتغذية الراجعة للطلاب نظرًا لأن المعلمين عادةً ما يراجعون دروسهم بعد الاستماع لردود فعل الطلاب واقتراحاتهم.

يمكن للمعلمين تكييف الدرس بعدة طرق من ضمنها عندما يواجه الطلاب صعوبة في فهم الدرس، تغيير بنية وترتيب أهداف الدرس أو طريقة تقديم المحتوى(Ikwumelu et al.,2015). غالبًا ما تتطلب هذه التعديلات أيضًا تعديل الطرق التي يتم من خلالها تقييم إتقان الطلاب للمحتوى.

تتضمن بعض الأمثلة على ممارسات التدريس التكيفية تبسيط المحتوى، وبدء الدرس بالألعاب لإشراك الطلاب من البداية أو تقديم تجارب لشرح المفاهيم التي يصعب على معظم الطلاب فهمها (Mostafa et al.,2018) .

بالمقارنة مع الممارسات التدريسية الأخرى، أظهرت الدراسات السابقة اهتمام محدود بفاعلية التدريس التكيفي. في تقرير سابق لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومن خلال تحليل استجابات الطلاب، أكد التقرير حصول الطلبة لدى معلمي العلوم الذين يمارسون خصائص التدريس التكيفي بشكل أكبر على درجات أعلى (OECD, 2016b). وفي إشارة لأهمية التغذية الراجعة التي يقدمها الطلبة للمعلمين، يؤكد هاتي Hattie (٢٠٠٩) على فوائد التدريس التكيفي؛ حيث أن المعلم يستفيد بشكل كبير من ردود واستجابات الطلبة لتكييف دروسهم والتأكد من استمرارية تقدم التعلم.

قد لا يحدث التدريس التكيفي في الفصل أثناء تدريس العلوم ولكن قد يكون مخطط له مسبقاً على أن يكون فردياً بعد الوقوف على مستوى التعلم (Lau & Lam, 2017). وفي الغالب لا يلاحظ الطلبة التدريس التكيفي حتى عندما يقوم المعلم بتعديل وتيرة التدريس والعمق والاتساع في الفصل بناء على استجاباتهم.

أشارت الدراسات السابقة إلى بعض العوامل المؤثرة في ممارسات المعلمين لاستراتيجيات التدريس التكيفي مثل: مبدأ تخصيص التعليم، إضافة إلى قلة معرفتهم بآليات ووسائل تكييف التعلم، وأن الذي يتكيف أثناء التدريس هو طريقة عرض المحتوى لتناسب أنماط وأساليب التعلم المختلفة للطلبة وتقلص الفروق الفردية بينهم. كما قد يرجع سبب هذه الممارسات المتوسطة لصعوبة تحديد نمط التعلم لكل طالب وتصميم أسلوب تدريسي يناسب كل نمط، خاصة مع زيادة عدد الطلبة وتنوع أنماطهم التعلمية، مع ضعف خبرات بعض المعلمين المتعلقة بهذه الجوانب، وقلة تدريبهم عليها، وسهولة ومناسبة التدريس بطريقة واحدة لكل الطلبة، واعتقاد بعض المعلمين بكفاية تقديم برامج علاجية للطلاب الذين يواجهون مشكلات في تعلم بعض الموضوعات بدلاً من تكييف التعلم ليناسب الجميع ويقلل من ظهور هذه المشكلات، وقد يرجع اتجاه المعلمين هذا

إلى أن التدريسي التكيفي يتطلب تدريبا متخصصا للمعلمين ومزيدا من الجهد والوقت والتكاليف وتهيئة البيئة الصفية، وهي متطلبات غير متوفرة لكثير من المعلمين، لذلك لا يركزون على المهارات المتعلقة بها، أو قد يؤدونها بطريقة غير واضحة وأقل تأثيراً (Lee, Buxton,2013: Ainsworth,2017 & Al-Ajlan,2017).

٤-التغذية الراجعة:

يمكن تعريفها على أنها المعلومات التي تقدمها إحدى جهات التقويم، مثل: (المعلم، الأقران، الذات، الخبير، مؤسسات التقويم) حول جوانب الأداء المختلفة للمتعلم (Vries et al., 2022). ويمكن كذلك تعريفها بأنها المعرفة التي ينتجها المتعلمون عند مقارنة أدائهم ومهاراتهم الحالية مع بعض المعايير المرجعية (Nicol,2021) .

كان الغرض من تضمين التغذية الراجعة في PISA 2015 هو استقصاء لكيفية ممارستها في فصول العلوم كاستراتيجية لتحسين نتائج تعلم الطلاب لدى الدول المشاركة في البرنامج (Kuger et al., 2016) . ومع ذلك يجب أن يكون للتغذية الراجعة نفس المعنى من أجل مقارنة النتائج بشكل مفيد في هذه الدول. يبدو أن مقياس التغذية الراجعة الذي تم استخدامه في PISA 2015 يركز على الفصل الدراسي الأكثر توجهاً نحو الفردية كون جميع العناصر تركز بشكل مباشر على العلاقة بين المعلم والطالب والاهتمام ينصب على المستجيب الأول. كما يبدو أن صياغة هذه العناصر أكثر ملاءمة للبلدان الأكثر توجهاً نحو الفردية، حيث يكون الاتجاه الأكثر تركيزًا على الطالب. وعلى النقيض من ذلك فإن البلدان الأكثر توجهاً نحو التعلم في سياق اجتماعي يكون تركيز التغذية الراجعة فيها على العمل الجماعي بشكل رئيسي (Vries et al., 2022).

صنف الباحثون أيضًا ممارسة التغذية الراجعة إلى ممارسات فعالة وغير فعالة، مع التركيز على ثلاثة أسئلة رئيسية: "ما الأهداف؟"، "ما التقدم المحرز نحو الهدف؟" و "ما الأنشطة التي يجب القيام بها لتحقيق تقدم أفضل؟"

وتعمل ممارسات التغذية الراجعة على أربعة مستويات: المهمة والعملية والتنظيم الذاتي والذات (أي التقييمات الشخصية والتأثير). ترتبط التصنيفات الشائعة الأخرى بشكل التعليقات

(الشفوية والمرئية والمكتوبة)، ومستوى تعقيدها، ونوع المستلم (فرد أو مجموعة)، والأسباب المنسوبة إلى نجاح المهمة (الجهد، والقدرة، والفرصة وصعوبة المهمة)، أو المرحلة في عملية التعلم (ملاحظات التقدم والتناقض) (Mostafa et al.,2018; Hattie, 2009).

وتناول تقرير PISA 2015 ممارسات معلمي العلوم للتغذية الراجعة في أربعة عناصر رئيسية:

١) يقدم المعلم وصفاً لأداء المتعلمين المتوقع خلال الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية.

٢) يقدم المعلم تقريراً حول جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

٣) يضع المعلم خطة لكيفية تطوير الأداء.

٤) يقدم المعلم النصح والتوجيه حول كيفية تحقيق مخرجات التعلم (Lau & Lam, 2017).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الفهيدي (٢٠٢١) إلى تقويم مدى تضمين المتطلبات المعرفية لبرنامج التقويم الدولي PISA في مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث تكونت عينة الدراسة من مقررات العلوم بالصف الأول والثاني المتوسط طبعة ٢٠١٩. أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن الأنظمة الفيزيائية كانت الأكثر توافراً ممثلة في خصائص المادة وتغيراتها بمتوسط حسابي ٣.٥٦ من ٤ وأن الأقل توافراً هي موضوعات أنظمة الكون ممثلة في تاريخ الكون وحجمه بمتوسط حسابي ٢.٣ من ٤. وقد أوصت الدراسة بتضمين موضوعات تتلاءم مع المتطلبات المعرفية لاختبارات PISA مثل صحة الإنسان وغذائه، تركيب الخلايا وأنواعها، وكذلك موضوعات عن تاريخ الكون وحجمه مثل حركة الصفائح والانفجار الكبير.

وأما دراسة أبو عودة وآخرين(٢٠٢٢) فقد استهدفت التعرف على مدى تضمين كتب العلوم بالصف التاسع والعاشر لأبعاد بيزا، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وقائمة تحليل المحتوى للتعرف على درجة تضمين أبعاد بيزا، وأظهرت النتائج بشكل عام ارتفاع نسبة أبعاد بيزا في الصف العاشر مقارنة بالصف التاسع حيث كانت (٦٠,٠٦ %) في الصف العاشر مقارنة ب (٣٩,٩٤٪) في الصف التاسع، وقد كانت نسبة البعد الأول (المعرفة العلمية) ١٢,١١٪ في

الصف التاسع و١٩,٣٣٪ في الصف العاشر، وفي البعد الثاني (المهارات العلمية) كانت نسبة تضمينه ٢٤,١٥٪ في الصف التاسع و ٣٠,٦٦٪ في الصف العاشر، وكانت نسبة البعد الثالث (التوجهات نحو العلم) هي الأقل حيث كانت نسبته ٣,٦٨٪ في الصف التاسع، وبلغت ١٠,٠٦٪ في الصف العاشر، وأوصت الدراسة بتضمين أنشطة علمية قائمة على أبعاد بيزا في مقررات العلوم .

وفيما يتعلق بالممارسات التدريسية فقد قام أوليفر Oliver et al(٢٠١٥) بالمقارنة بين الثقافة العلمية للطلبة في عمر (١٥) عاماً وعلاقتها بالممارسات التدريسية في ست دول (أستراليا، نيوزلندا، إيرلندا، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة). حيث قام الباحثون بمقارنة ثلاث ممارسات تدريسية (التدريس الاستقصائي، التدريس الموجه من قبل المعلم، التدريس التكيفي). استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة العلاقة العكسية بين الاستقصاء المفتوح والثقافة العلمية. بينما أظهرت الدراسة بشكل عام وفي جميع الدول العلاقة الإيجابية بين الثقافة العلمية واستراتيجيات التدريس الموجه من قبل المعلم وكذلك التدريس التكيفي. أوصت الدراسة بالاعتدال في استخدام التدريس الاستقصائي بما يدعم الاستقصاء الموجه وكذلك تنوع استراتيجيات التدريس التكيفي الذي يتعامل مع المواقف التدريسية بمرونة تتناسب مع الحمل المعرفي للمتعلمين.

وفي نفس السياق أجرى لو و لام Lau & Lam (٢٠١٧) دراسة مقارنة للممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في العشر الدول الأعلى أداء في اختبارات PISA 2015 . وشملت الدول سنغافورة واليابان وإستونيا وتايبيه وفنلندا وماكاو وكندا وهونج كونج والصين وكوريا. تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الملاحظة لمقارنة الممارسات التدريسية للدول العشر. تم تحليل علاقات الممارسات التدريسية مع الأداء للطلبة باستخدام النمذجة الخطية الهرمية. أظهرت النتائج علاقة ارتباط إيجابية في جميع الدول بين أداء المتعلمين وممارسات التدريس التكيفي والتدريس الموجه من قبل المعلم. في حين أظهرت ارتباط سلبي في العلاقة بين الأداء والاستقصاء المفتوح والتغذية الراجعة. تميل الدول باستثناء اليابان وكوريا إلى وجود ممارسات عالية في التدريس الموجه من قبل

المعلم والتي يتم تسهيلها من خلال تدريس عال أو منخفض السلطوية. تم إنجاز قدر لا بأس به من العمل العملي، ولكن الكثير منها لا تحقق شروط الاستقصاء المفتوح. أوصت الدراسة بإجراء دراسات تتعلق بالتأثيرات الثقافية على ممارسات التدريس وكيفية إنشاء مزيج من أصول التدريس التقليدي والبنائي.

وفي نفس السياق ناقشت دراسة مصطفى وآخرين Mostafa et al (٢٠١٨) العلاقة بين ممارسات تدريس العلوم المختلفة ونتائج الطلاب في تخصص العلوم. استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الملاحظة الصفية لتدريس العلوم القائم على الاستقصاء، والتعليم الموجه من المعلم، والتدريس التكيفي، والتغذية الراجعة ومن ثم أثر هذه الممارسات على أداء للطلاب، درجة إشراكهم في العملية التعليمية ومواقفهم تجاه العلوم، وأظهرت النتائج أن الارتباط السلبي بين تدريس العلوم القائم على الاستقصاء وأداء العلوم يتضاءل إلى حد كبير عند تقديم الدروس في فصول علمية منضبطة. ومن النتائج أيضًا أن التدريس الموجه من قبل المعلم يمثل استراتيجية موثوقة ترتبط بشكل إيجابي بنتائج العلوم للطلاب بغض النظر عن مناخ المدرسة ومواردها. حيث أظهرت النتائج أن التدريس الموجه من قبل المعلم لايزال شائعاً في الكثير من الدول العربية بالإضافة إلى بعض الدول التي تتحدث الإنجليزية مثل أستراليا والولايات المتحدة الأمريكي.

ويرتبط التدريس التكيفي ارتباطًا إيجابيًّا بأداء العلوم في غالبية البلدان، لا سيما في البلدان المعروفة باستخدام مناهج التعلم المخصصة، بينما ترتبط التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم إيجابيًّا بأداء الطلبة بالرغم من قصور الممارسة للتغذية الراجعة الفعالة في الكثير من الدول. بشكل عام تتمتع جميع استراتيجيات التدريس بالقدرة على تعزيز الفضول والاهتمام بتعلم العلوم، ومعتقدات الطلاب المعرفية، والكفايات اللازمة لتعلم العلوم.

وتناولت دراسة كارينز Cairns (٢٠١٩)العلاقة بين الممارسات التدريسية القائمة على الاستقصاء والتي وصفت PISA 2015 وكيف ترتبط كل ممارسة بالتحصيل العلمي عبر (٦٩) دولة. تم الحصول على بيانات هذه الدراسة من قاعدة بيانات PISA 2015 وتحليلها باستخدام النمذجة الخطية الهرمية (HLM). تم تقدير HLMs لاختبار مساهمة كل عنصر في درجات التحصيل الدراسي

للطلاب. أظهرت بعض ممارسات البحث علاقة إيجابية وخطية مهمة مع التحصيل الدراسي (لا سيما العناصر التي تتضمن وضع سياق لتعلم العلوم). تم العثور على اثنين من العناصر المرتبطة سلبًا (شرح الطلاب أفكارهم وإجراء التجارب) لهما علاقة إيجابية بالإنجاز العلمي. أثبتت النتائج أن الطلاب الذين يؤدون التجارب في المختبر المدرسي في بعض الدروس يحصلون على درجات تحصيل أعلى. أشارت النتائج كذلك إلى شيوع ممارسات التدريس الموجه من قبل المعلم في أغلب الدروس إن لم يكن أغلبها. أكدت توصيات الدراسة أن هذه النتائج مصحوبة بتحليلات مفصلة للعناصر وعلاقاتها بنتائج العلوم، وهي تعطي أصحاب القرار إرشادات واضحة فيما يتعلق بالاستخدام الفعال للطرق القائمة على الاستقصاء في الفصل الدراسي.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة في استقصائها ووصفها لواقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم القنفذة وعددهم (١٠٨) وفقاً لإحصائية الإدارة للعام ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م، وقد تم تطبيق الملاحظة على عينة عشوائية مكونة من (٣٧) معلماً، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة من حيث المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، وعدد البرامج التدريبية التي حصلوا عليها في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة من حيث المرحلة والخبرة التدريسية والبرامج التدريبية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٦,٢٪
	١٠ سنوات فأكثر	٣١	٨٣,٨٪
عدد البرامج التدريبية في PISA	لم يحضر برامج تدريبية	١٤	٣٧,٨٪
	أقل من ٥ برامج	١٧	٤٥,٩٪
	٥ برامج فأكثر	٦	١٦,٢٪

أداة الدراسة:

جُمعت بيانات الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة تم إعدادها بعد مراجعة الإطار المعرفي والأدبيات الخاصة بالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA، وكذلك الدراسات السابقة التي اهتمت بالممارسات التدريسية في ضوء معايير PISA (Lu&Lam,2017&Mostafa et al,2018) ، وقد تكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٣٣) عبارة، موزعة بواقع (٨) عبارات لمحور التدريس الموجه، و(١٣) عبارة لمحور التدريس الاستقصائي، و(٧) عبارات لمحور التدريس التكيفي و(٥) عبارات لمحور التغذية الراجعة، وتم تحديد طريقة تقدير الملاحظة للمؤشرات المتضمنة في العبارات وفقاً لتدرج خماسي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وتقابل هذه الدرجات تقديرات (لا تمارس، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً)، حيث ينحصر المتوسط بين (١-٥)، ويبلغ المدى بين الفئات (٠,٠٨)، وبذلك يمكن الحكم على درجة الممارسة من خلال المعيار التالي:

- درجة ممارسة عالية جداً، عندما يقع المتوسط الحسابي بين ٤,٢ إلى ٥.
- درجة ممارسة عالية، عندما يقع المتوسط الحسابي بين ٣,٤ وأقل من ٤,٢.
- درجة ممارسة متوسطة، عندما يقع المتوسط الحسابي بين ٢,٦ وأقل من ٣,٤.
- درجة ممارسة منخفضة، عندما يقع المتوسط الحسابي بين ١,٨ وأقل من ٢,٦.
- غير ممارس، عندما يقع المتوسط الحسابي بين ١ وأقل من ١,٨.

الخصائص السيكومترية للأداة:

وقد تم التأكد من صدق وثبات البطاقة بالطرق التالية:

١.صدق التحكيم veracity of arbitration

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين مكونة من (١٠) أعضاء هيئة تدريس في تخصصات المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم بالجامعات السعودية والعربية، وذلك لإبداء رأيهم في الممارسات التدريسية المتضمنة فيها ومناسبتها لأهداف الدراسة، وتعديل ما يرونه مناسباً، وقد تم اعتماد معادلة Lawshe، حيث يؤكد أن النسبة يجب ألاّ تقل عن ٦٢٪ عندما يكون عدد المحكمين أو الخبراء (١٠) أفراد، وتنص المعادلة على:

$$CVR_i = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

وتشير CVRi إلى صدق العبارة، وne إلى عدد المحكمين الموافقين على العبارة، و Nالعدد الكلي للمحكمين، ويوضح الجدول التالي النسب المعبرة عن صدق العبارات والأداة بشكل عام بعد تطبيق المعادلة:

جدول (٢) نتائج صدق محتوى أداة الدراسة وفقاً لمعادلة Lawshe

المحاور والفقرات		عدد المحكمين المتفقين	عدد المحكمين المختلفين	النسبة	القرار
المحور	الفقرات				
التدريس الموجه	١	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٢	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	٣	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٤	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٥	٧	٣	٤٠٪	تحذف
	٦	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٧	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	٨	٩	١	٨٠٪	مقبولة
التدريس الاستقصائي	١	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٢	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	٣	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٤	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٥	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	٦	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	٧	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٨	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٩	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	١٠	٨	٢	٦٠٪	تحذف
	١١	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة

المحاور والفقرات		عدد المحكمين المتفقين	عدد المحكمين المختلفين	النسبة	القرار
المحور	الفقرات				
	١٢	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	١٣	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
التدريس التكيفي	١	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٢	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٣	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٤	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٥	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	٦	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٧	٩	١	٨٠٪	مقبولة
التغذية الراجعة	١	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٢	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٣	١٠	٠	١٠٠٪	مقبولة
	٤	٩	١	٨٠٪	مقبولة
	٥	٨	٢	٦٠٪	تحذف
صدق محتوى الأداة بشكل عام				٨٩,٧٪	

يتبين من الجدول أن المحكمين اتفقوا على أهمية معظم العبارات بنسب تراوحت بين (٨٠-١٠٠٪)، فيما عدا ثلاث عبارات انخفضت نسب الاتفاق عليها إلى أقل من النسبة المعتمدة مع عدد المحكمين الحالي، وفي ضوء ذلك تم حذف العبارات الثلاث من محاور: التدريس الموجه، والاستقصائي، والتغذية الراجعة، وبذلك أصبح عدد عبارات البطاقة (٣٠) عبارة، موزعة بواقع (٧) عبارات لمحور التدريس الموجه، و(١٢) عبارة لمحور التدريس الاستقصائي، و(٧) عبارات لمحور التدريس التكيفي، و(٤) عبارات لمحور التغذية الراجعة.

٢.الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الملاحظة على عينة أولية مكونة من (١٠) معلمين من غير عينة الدراسة النهائية، ثم حساب معاملات الارتباط بين العبارات ومحاورها، وبين المحاور والدرجة الكلية للبطاقة، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات البطاقة ومحاورها، وبين المحاور والدرجة الكلية للبطاقة (ن=١٠)

التدريس الموجه		التدريس الاستقصائي				التدريس التكيفي		التغذية الراجعة	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	*٠,٧٥٤	١	*٠,٥٩٢	٨	*٠,٧٧٣	١	*٠,٦٠١	١	*٠,٦٩٢
٢	*٠,٩٠٦	٢	*٠,٥٩٤	٩	*٠,٥٨٨	٢	*٠,٩٦٣	٢	*٠,٦٢٧
٣	*٠,٧٨٥	٣	*٠,٥٨٦	١٠	*٠,٨٧٧	٣	*٠,٨٠٨	٣	*٠,٧٧٢
٤	*٠,٨٠٨	٤	*٠,٦٠٣	١١	*٠,٦٢٧	٤	*٠,٥٩٢	٤	*٠,٨١٨
٥	*٠,٨٧٢	٥	*٠,٥٨٥	١٢	*٠,٧٣٢	٥	*٠,٨٠٨		
٦	*٠,٥٩١	٦	*٠,٥٩٦			٦	*٠,٦٠٠		
٧	*٠,٧٦٣	٧	*٠,٦٧٨			٧	*٠,٦٤٦		
ارتباط المحور مع الدرجة الكلية للبطاقة									
*٠,٥٩٥		*٠,٦٩٢				*٠,٨٣٧		*٠,٦٧٣	

* دالة عند (٠,٠٥) قيمة (ر) عند (٠,٠٥) =٠,٥٧٦

يتبين من نتائج الجدول (٣) أن عبارات البطاقة ترتبط بمحاورها بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٥٨٥-٠,٩٦٣)، كما ترتبط المحاور مع الدرجة الكلية للبطاقة بمعاملات تتراوح بين (٠,٥٩٥-٠,٨٣٧)، وجميعها معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يُعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للبطاقة.

٣. ثبات كرونباخ واتفاق الملاحظين.

تم التأكد من ثبات البطاقة بطريقتين، أولهما Cronbach's alpha بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٠) معلمين، كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة Cooper لاتفاق الملاحظين، حيث تم تدريب أحد المشرفين التربويين على تطبيق البطاقة وملاحظة (٥) معلمين أثناء التدريس بالتزامن مع حضور الباحث، وتقييمهم في ذات الوقت، وفيما يلي نتائج الثبات:

جدول (٤) معاملات ثبات Cronbach's alpha واتفاق الملاحظين بمعادلة Cooper(ن=١٠)

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات Cronbach's alpha	ثبات اتفاق الملاحظين باستخدام معادلة Cooper		
				عدد مرات الاتفاق	النسبة	معامل الثبات
١	التدريس الموجه	٧	٠,٨٩٠	٦	٨٥,٧٪	٠,٨٥٧
٢	التدريس الاستقصائي	١٢	٠,٧٦٧	١٠	٨٣,٣٪	٠,٨٣٣
٣	التدريس التكيفي	٧	٠,٧٣٣	٧	١٠٠٪	١,٠٠
٤	التغذية الراجعة	٤	٠,٧٥٥	٣	٧٥٪	٠,٧٥٠
الثبات الكلي للبطاقة		٣٠	٠,٧٠١	٣٠	٨٦,٠٪	٠,٨٦٠

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات ثبات Cronbach's alpha لمحاور البطاقة تراوحت بين (٠,٧٣٣-٠,٨٩٠) وبلغ الثبات الكلي (٠,٧٠١)، كما تراوحت معاملات ثبات اتفاق الملاحظين للمحاور بين (٠,٧٥٠-١,٠٠)، وبلغ الثبات الكلي (٠,٨٦٠)، وهي معاملات مقبولة، وتطمئن إلى ثبات درجات البطاقة عند تطبيقها على العينة المستهدفة.

إجراءات تطبيق الملاحظة:

طُبقت الملاحظة وفقاً للخطوات الإجرائية التالية:

- تحديد عينة المعلمين (الاستطلاعية والنهائية) الذين وافقوا على ملاحظتهم أثناء التدريس، والاتفاق على المواعيد المناسبة لكل من الباحث والمعلم.
- تم وضع الضوابط والمعايير التالية لتطبيق الملاحظة:

• عدم التأثير على سير الدروس التي يتم حضورها للملاحظة، ويشمل ذلك عدم التدخل أو الإشارة أو التنويه أو التعليق بأي شكل أثناء تنفيذ الدرس، أو بعده، مع وضع التقييمات على البطاقة أولاً بأول وتدوين الملاحظات التي قد تفيد في تفسير نتائج الدراسة.

• حُددت معايير الملاحظة وفقاً لتقدير خماسي للأداء التدريسي، بحيث يُقدر الأداء بدرجة عالية جداً إذا كان المعلم يقدم المهارة صريحة وواضحة وينميها ويؤكد عليها أكثر من مرة في المواقف التدريسية المناسبة لطبيعتها أثناء الدرس. بينما يُقدر الأداء التدريسي بدرجة عالية إذا

توفرت المعايير السابقة للتقدير العالي جداً دون تكرار أو تأكيد على المهارة. وأما التقدير المتوسط، فمعياره تأدية المعلم للمهارة أو تنميتها بدرجة أقل وضوحاً في بعض المواقف التدريسية المناسبة لطبيعتها، وأما الدرجة المنخفضة فتعني أن أداء المعلم للمهارة يكون قليلاً وغير واضح في المواقف التدريسية التي يمكن أن يوظفها فيها. وأما تقدير الأداء "غير الممارس" فيشير إلى أن المعلم لا يوظف المهارة نهائياً أثناء التدريس.

– تطبيق الملاحظة على العينة الاستطلاعية بحضور الباحث والملاحظ الآخر (أحد المشرفين التربويين على تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة)، والتأكد من معاملات الصدق والثبات.

– تطبيق الملاحظة على كل معلم بواقع مرتين في يومين منفصلين وفي حصص دراسية مختلفة، ثم حساب متوسط الملاحظتين لكل معلم.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، حيث تم الاستفادة من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تحديد درجة الممارسة، واستخدام اختباري Mann Whitney & Kruskal-Wallis لاستخراج الفروق تبعاً لاختلاف المرحلة، والبرامج التدريبية.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على: ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس الموجه من قبل المعلم ؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية لتقييم ممارسات المعلمين في محور التدريس الموجه، وتحديد الدرجة الكلية والممارسات الفرعية المتصلة بها، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات ممارسة معلمي العلوم للتدريس الموجه مرتبة تنازلياً (ن=٣٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	يشرح المفاهيم العلمية للطلبة	٤,٠٤	٠,٦٨٧	١	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢	يستهدف نقل المحتوى العلمي بشكل رئيسي	٣,٩٥	٠,٧٤٣	٣	عالية
٣	يتحمل مسؤولية عرض المعلومات وشرحها	٤,٠٣	٠,٦٨٠	٢	عالية
٧	يجيب على أسئلة الطلبة بمعلومات ترتبط بالمحتوى بشكل مباشر	٣,٦٨	٠,٧٨٤	٤	عالية
٤	يناقش جميع الطلبة في وقت واحد	٣,٥٩	٠,٦٤٤	٥	عالية
٦	يعطي للطلبة وقتاً للتفكير في الأسئلة	٣,١١	٠,٨٤٣	٦	متوسطة
٥	يسمح للطلبة بمناقشة الأسئلة الصفية التي يوجهها لهم	٣,٠٥	٠,٨٨٠	٧	متوسطة
الدرجة الكلية لمحور التدريس الموجه		٣,٦٣	٠,٤٥٩	عالية	

يتبين من نتائج الجدول (٥) أن درجة ممارسة معلمي العلوم للتدريس الموجه من قبل المعلم كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٤٥٩)، وقد ظهرت (٥) ممارسات بدرجة عالية في جميع الممارسات التي تؤكد تحمل المعلم مسؤولية نقل المعرفة العلمية من خلال شرح المفاهيم والإجابة على أسئلة الطلبة ونقل المحتوى. وظهرت ممارستان بدرجة متوسطة وهي تلك الممارسات التي يكون فيها دور المعلم أقل سلطوية بحيث يتيح فرصة للتفكير والمناقشة للأسئلة الصفية، وتراوحت متوسطات الممارسات بشكل عام بين (٣,٠٥-٤,٠٤).

وتتفق هذه الدراسة مع مصطفي وآخرين Mostafa et al (٢٠١٨) التي أظهرت أن التدريس الموجه من قبل المعلم لايزال شائعاً في الكثير من الدول العربية بالإضافة إلى بعض الدول التي تتحدث الإنجليزية، مثل: أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وكولومبيا وجمهورية الدومنيكان، حيث كانت الممارسات في أغلب الدروس أو كل الدروس. وتتفق أيضاً مع دراسة كارينز Cairns(٢٠١٩) التي أكدت إلى شيوع ممارسات التدريس الموجه من قبل المعلم في أغلب الدروس إن لم يكن جميعها.

واتفقت نتائج هذه الدراسة كذلك مع دراسة لو و لام Lau & Lam (٢٠١٧) التي أظهرت أن التدريس الموجه من قبل المعلم كان ممارساً بدرجة مرتفعة في كندا وسنغافورة وفنلندا ولكن ذلك كان مصحوباً بدرجة معتدلة من التطبيق العملي واتاحة فرص في المواقف التعليمية للاستقصاء العلمي.

وقد أكدت الدراسات أعلاه على فعالية التدريس الموجه من قبل المعلم حين يكون هناك تطبيقات للمحتوى الذي تم تعلمه، بالإضافة إلى أهمية الاعتدال أثناء الممارسة بحيث يتيح المعلم فرصاً للمتعلمين لطرح الأسئلة ومناقشة المفاهيم العلمية وممارسة السقالات التعليمية، وفقاً لمراحله التي تشمل التشخيص للمعرفة السابقة وتقديم الدعم الملائم دون تقديم الإجابات ونقل مسؤولية التعلم بشكل تدريجي للطلبة.

على العكس من ذلك فإن تحمل معلمي العلوم لمسؤولية نقل المحتوى وممارسة شرح المفاهيم العلمية للطلبة دون إشراك المتعلمين في مراحل التعلم وإتاحة فرص النقاش وممارسات عمليات العلم يقلل من الاستيعاب المفاهيمي، مما قد يؤثر على استجابات الطلبة في اختبارات PISA التي تستدعي تقديم تفسيرات منطقية مدعمة بالأدلة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس القائم على الاستقصاء؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية لتقييم ممارسات المعلمين في محور التدريس القائم على الاستقصاء، وتحديد الدرجة الكلية والممارسات الفرعية المتصلة بها، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات ممارسة معلمي العلوم للتدريس القائم على الاستقصاء مرتبة تنازلياً (ن=٣٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١٢	يشجع الطلبة على تفسير العلاقة بين العلم والظواهر العلمية	٣,١٩	٠,٤٦٢	١	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٧	يشرح كيف يمكن تطبيق الأفكار العلمية على عدد من الظواهر المختلفة في سياقات جديدة (مثل حركة الأشياء، المواد ذات الخصائص المتشابهة).	٣,١٦	٠,٦٨٨	٢	متوسطة
١١	يربط بين الخبرات السابقة والمفاهيم الجديدة	٣,١٤	٠,٥٣٦	٣	متوسطة
٩	يستجيب لأسئلة المتعلمين بالتغذية الراجعة المحايدة (لا يقدم إجابات مباشرة)	٣,٠٥	٠,٥٧٥	٤	متوسطة
١	يمنح الطلبة فرصاً لتوضيح أفكارهم.	٢,٩٥	٠,٦٢١	٥	متوسطة
٦	يفعل مجموعات العمل ودورها التشاركي في بناء التفسيرات العلمية النهائية للمفاهيم المدروسة	٢,٩٤	٠,٦٤٠	٦	متوسطة
٥	يطلب من الطلبة تقديم تفسيرات وتقديم أدلة تستخدم التجارب والبيانات التي تم إجرائها.	٢,٩٣	٠,٧٩٥	٧	متوسطة
٨	يفعل دور الأسئلة المفتوحة بأنواعها	٢,٩٢	٠,٦٤٠	٨	متوسطة
٤	يشارك المتعلمين بفعالية في استخلاص النتائج وتمثيلها	٢,٨٤	٠,٦٤٦	٩	متوسطة
١٠	يشجع تقديم الأدلة لتدعيم الاستجابات المقدمة	٢,٧٠	٠,٧٤٠	١٠	متوسطة
٣	يشجع الطلبة على الجدال والنقاش حول الأسئلة العلمية المطروحة.	٢,٦٥	٠,٥٨٨	١١	متوسطة
٢	يقضي الطلبة وقتًا كافياً في المختبر في إجراء تجارب عملية.	٢,٣٠	٠,٦٦١	١٢	منخفضة
الدرجة الكلية لمحور التدريس القائم على الاستقصاء		٢,٨٩	٠,٤٠١	متوسطة	

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن ممارسة معلمي العلوم للتدريس القائم على الاستقصاء جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٤٠١)، كما ظهرت معظم الممارسات بدرجة متوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٦٥-٣,١٩)، باستثناء قضاء وقت كافٍ لإجراء التجارب العلمية التي ظهرت بمتوسط حسابي (٢,٣٠) ودرجة ممارسة منخفضة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة لو و لام Lau & Lam (٢٠١٧) التي أظهرت ممارسات التدريس الاستقصائي بدرجة متوسطة أو منخفضة في الدول التي يكون فيها التدريس المباشر شائعاً. وقد أكدت هذه الدراسة أن درجة الارتباط بين التدريس الاستقصائي والتحصيل العلمي في اختبارات PISA يعتمد على الاعتدال في نوع التدريس الاستقصائي بحيث تتاح فرص التعلم

للطلبة ولكن مع التوجيه والدعم الملائم من المعلم بالإضافة لدور مطوري المناهج في التكامل بين هذه الاستراتيجية والمحتوى العلمي.

وأما دراسة(Oliver et al ,2015) فقد أكدت أن ارتفاع درجة الممارسة للاستقصاء العلمي بما يمنح الطلبة القيام بجميع مراحل الاستقصاء (طرح الأسئلة، تصميم الإجراءات، تنفيذ التجارب ومناقشتها) يتناسب عكسياً مع الثقافة العلمية. أي أن نوع الاستقصاء المؤكد الذي يكون فيه توجيه المعلم حاضراً يدعم التحصيل العلمي والثقافة العلمية.

وكما يظهر من جدول (٦) الممارسة المنخفضة للتجارب في المختبر المدرسي. وقد أكدت دراسة كارينز Cairns(٢٠١٩) أن الطلاب الذين يقضون وقتاً أقل في إجراء التجارب في المختبر المدرسي حصلوا على درجات أقل في اختبارات PISA الدولية.

وقد ترجع الدرجة المتوسطة للممارسات التدريسية القائمة على الاستقصاء إلى بعض المعوقات المرتبطة بالمعلمين، مثل: قلة خبرة بعضهم بمتطلبات تفعيل الاستقصاء ومعرفتهم بأسسه، وأنه تعلم موجه بالأسئلة في أساسه، كما أنه تعلم موجه نحو العمليات بدرجة كبيرة، ويهتم بملاحظة أداء الطلبة وتحسين قدرتهم على تفسير العلاقات والظواهر العلمية، والتنبؤ والتجريب وصولاً لاستنتاجات واستنباطات مرتبطة بالموضوع، يُضاف لذلك قلة تدريب المعلمين على التطبيق العملي للاستقصاء في مراحل التدريس، وكيفية ربط خبرات التعلم السابقة والخبرات الجديدة، والتفاعل مع الطلبة أثناء التعلم من خلال النقاشات الحوارات العلمية والأسئلة المفتوحة للوصول للنتائج المستهدفة، فإذا افتقد المعلم للمهارات والمعارف التطبيقية المتعلقة بهذه الجوانب والأسس التي يقوم عليها الاستقصاء، فلا شك أن تطبيقها في التدريس لن يصل إلى المستوى المأمول، وسيقتصر على بعض الممارسات الظاهرية للاستقصاء دون الاهتمام بالممارسات التي تعمق الفهم والتفكير العلمي وتنمي القدرات الكامنة وتبقي أثر التعلم لدى الطلبة.

كما قد يرجع سبب الممارسات التدريسية المتوسطة في هذا المحور لبعض العوامل التنظيمية المؤثرة بطريقة مباشرة على توظيف الاستقصاء في التدريس، مثل: زيادة عدد الطلبة في الصفوف، وزيادة نصاب المعلم من الحصص مما يقلل من الوقت المتاح للتخطيط لاستخدام الاستقصاء، إضافة لقلة توفر معامل مجهزة للعلوم ببعض المدارس، وعدم تفعيل المختبرات الافتراضية في كثير

من المدارس، وقصر وقت الحصة في مقابل زيادة حجم المقررات، وكثرة المفاهيم والمعلومات التي تتضمنها.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي نص على: ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس التكيفي؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية لتقييم ممارسات المعلمين في محور التدريس التكيفي وتحديد الدرجة الكلية والممارسات الفرعية المتصلة بها، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات ممارسة معلمي العلوم للتدريس التكيفي مرتبة تنازلياً (ن=٣٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٤	يغير المعلم استراتيجيات التدريس عند وجود صعوبات	٣,٢٤	٠,٦٤١	١	متوسطة
٥	يوائم المعلم بين طريقة التدريس وخصائص المتعلمين	٣,١٩	٠,٥٦٩	٢	متوسطة
٦	يوظف المعلم التدريس المصغر لبعض المفاهيم التي تدعم استيعاب موضوع الدرس	٣,١١	٠,٥٦٧	٣	متوسطة
٢	يوفر المعلم وسائل الدعم المناسبة للطلبة أثناء أداء المهام المطلوبة منهم	٣,٠٨	٠,٦٤٠	٤	متوسطة
٣	يتلاءم الدعم المقدم مع مراحل التدريس وصعوبة المهمة	٣,٠٣	٠,٦٠٠	٥	متوسطة
٧	يشخّص المعرفة السابقة للمتعلمين لاستخدامها في استيعاب المفاهيم الجديدة	٣,٠٢	٠,٦٤٥	٦	متوسطة
١	يُعدل المعلم الأهداف –عند الضرورة–لتعزيز تقدم التعلم	٢,٧٠	٠,٧٧٧	٧	متوسطة
الدرجة الكلية لمحور التدريس التكيفي		٣,٠٥	٠,٤٢١	متوسطة	

يتبين من نتائج الجدول (٧) أن ممارسة معلمي العلوم للتدريس التكيفي كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٠٥) بانحراف معياري (٠,٤٢١)، كما ظهرت جميع الممارسات الفرعية للتدريس التكيفي بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٢,٧٠–٣,٢٤).

تختلف هذه النتائج عن لو و لام Lau & Lam (٢٠١٧) ودراسة Oliver et al (٢٠١٥) التي أشارت إلى ارتفاع درجة الممارسة للتدريس التكيفي . وبالرغم من ارتفاع درجة الممارسة للتدريس التكيفي في أغلب هذه الدول عن المتوسط الدولي باستثناء إيرلندا إلا أن هناك تمايز بين الدول في درجة الممارسة. أكدت هذه الدراسات على أهمية البحث في استراتيجية التدريس التكيفي للكشف عن الخصائص المميزة والعوامل المؤثرة في تمايز التدريس بين الدول المشاركة في البحث دون تفضيل لهذه الاستراتيجية على الاستراتيجيات التدريسية الأخرى.

واختلفت كذلك مع دراسة مصطفى وآخرين Mostafa et al (٢٠١٨) التي أكدت ارتفاع درجة الممارسة في دول منظمة التعاون الاقتصادي وخصوصاً في المدارس التي يكون فيها عدد طلاب الفصول منخفضا بما يمكن المعلم من تطبيق استراتيجيات التدريس التكيفي بما يلائم خصائص المتعلمين.

وقد تعزى الدرجة المتوسطة لممارسات التدريس التكيفي لعدة عوامل، من أهمها كيفية الحكم على طبيعة التدريس التكيفي والتي تعتمد على توقيت اتخاذ القرار وظروف الموقف التدريسي، بالإضافة إلى أهمية التطوير المهني للمعلمين للتخطيط لمواقف التعلم المختلفة وكيفية اتخاذ القرارات التي تتلاءم مع هذه المواقف. ويعد القصور في مصادر التعلم أحد المعوقات التي تقلل من ممارسات التدريس التكيفي حيث يتطلب وجود التقنيات والأدوات التعليمية اللازمة التي تدعم التدريس المتمايز. إضافة إلى ذلك فإن الزمن اللازم لتنفيذ استراتيجيات التدريس التكيفي يستدعي وقتاً طويلاً للتخطيط والتحضير للتعامل مع خصائص المتعلمين.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع الذي نص على: ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس القائم على التغذية الراجعة؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية لتقييم ممارسات المعلمين في محور التدريس القائم على التغذية الراجعة وتحديد الدرجة الكلية والممارسات الفرعية المتصلة بها، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات ممارسة معلمي العلوم للتدريس القائم على التغذية الراجعة (ن=٣٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٤	يشرح المعلم للطلبة وسائل وطرق تطوير أدائهم	٣,١٤	٠,٥٨٥	١	متوسطة
٢	يحدد المعلم جوانب القوة لدى الطلبة	٢,٩٧	٠,٤٩٩	٢	متوسطة
١	يوضح المعلم للطلبة مستوى أداءهم في المقرر	٢,٩٢	٠,٧٥٩	٣	متوسطة
٣	يقدم المعلم تقريراً للطلبة حول نقاط الضعف التي تحتاج إلى تطوير	٢,٥٩	٠,٨٦٥	٤	منخفضة
	الدرجة الكلية لمحور التغذية الراجعة	٢,٩١	٠,٥٠١		متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن ممارسة معلمي العلوم للتدريس القائم على التغذية الراجعة كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٢,٩١) بانحراف معياري (٠,٥٠١)، وقد ظهرت ثلاثة عبارات بدرجة ممارسة متوسطة، وعبارة واحدة بدرجة ممارسة منخفضة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٥٩-٣,١٤).

أكدت بعض الدراسات مثل لو ولام Lau & Lam (٢٠١٧) إلى تباين أداء الدول التي شملها البحث وفقاً لتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين وبناء عليه تباين في العلاقة بين هذه الاستراتيجية وأداء الطلبة في اختبارات PISA. حيث أشارت أن هناك ممارسة بدرجة عالية في تقديم التغذية الراجعة في الصين وسنغافورة وتايبيه، بينما هناك ممارسة بدرجة منخفضة للتغذية الراجعة في بعض الدول مثل كندا وكوريا. كما أظهرت الارتباط السلبي بين درجة الممارسة للتغذية الراجعة وأداء طلاب العلوم في اختبارات PISA.

وقد أشار الباحثان إلى صعوبة تفسير هذه النتائج خصوصاً أن الدراسات السابقة أكدت أن التغذية الراجعة الفعالة تسهم في التطور المعرفي وإتاحة فرص أكبر للتعلم (Lipko-Speed et al., 2014). إلا أنه في وصف اختبارات PISA تمت الإشارة إلى أنه ربما يتم تقديم التغذية الراجعة

بشكل مرتفع من المعلمين عندما يكون هناك ضعف في مستوى المتعلمين (OECD, 2016c, p. 68).

وقد تعزى الدرجة المتوسطة لممارسات التغذية الراجعة إلى أن بعض المعلمين قد يعتقد أنه لا ينبغي إخبار الطلبة بنقاط ضعفهم أثناء التدريس ظناً أن هذا يؤثر سلباً عليهم، إضافة إلى أن هناك أهمية لتطوير معلمي العلوم مهنياً في الممارسات المتعلقة باستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة، كما قد ترجع الدرجة المنخفضة لعبارة "يقدم المعلم تقريراً للطلبة حول نقاط الضعف التي تحتاج إلى تطوير" إلى اعتقاد بعض المعلمين أن حصر نقاط القوة والضعف يختص بهم وليس مطلوباً منهم تقديم تقرير حول أداء الطلاب.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الخامس الذي نص على: ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للممارسات التدريسية للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA بشكل كلي؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية للمحور الأربعة وترتيبها تنازلياً حسب الأفضلية، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية الكلية في ضوء معايير المشروع الدولي لتقييم الطلبة PISA (ن=٣٧)

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	التدريس الموجه	٣,٦٣	٠,٤٥٩	١	عالية
٣	التدريس التكيفي	٣,٠٥	٠,٤٢١	٢	متوسطة
٤	التغذية الراجعة	٢,٩١	٠,٥٠١	٣	متوسطة
٢	التدريس الاستقصائي	٢,٨٩	٠,٤٠١	٤	متوسطة
الدرجة الكلية للممارسات في ضوء PISA		٣,١٢	٠,٢٩٥	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (٩) إلى أن درجة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير المشروع الدولي لتقييم الطلبة PISA كانت متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,١٢) بانحراف معياري (٠,٢٩٥). وأما ترتيب الممارسات التدريسية؛ فقد جاءت ممارسات التدريس الموجه بواسطة المعلم في الترتيب الأول بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٣,٦٣)، بينما ظهرت الممارسات الأخرى بدرجة متوسطة، حيث جاءت ممارسات التدريس التكيفي في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٠٥)، ثم ممارسات التدريس القائم على التغذية الراجعة في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وجاءت الممارسات التدريسية القائمة على الاستقصاء في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٨٩). ويوضح الشكل (١) مقارنة الممارسات التدريسية في المحاور الأربعة:

شكل (٢) مخطط بياني لمقارنة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير المشروع الدولي لتقييم الطلبة PISA

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى ممارسة المعلمين للتدريس التقليدي الذي يكون فيه المعلم هو محور العملية التعليمية، ومثل هذه الممارسة تتفق مع أغلب الدراسات التي ناقشت الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مشروع PISA أكدت ممارسة التدريس الموجه بشكل مرتفع في أغلب الدول التي حققت نتائج إيجابية في هذه الاختبارات (Lau & Lam ,2017 & Mostafa et al, 2018 Cairns,2019).

وبالرغم من تشابه هذه النتيجة مع نتائج الدول الأعلى في اختبارات PISA إلا أن تطبيق المفاهيم التي تستهدفها هذه الاستراتيجية في مواقف تعلم مختلفة ومرتبطة بالبيئة المحلية يبقى مجالاً للبحث. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أهمية البحث في درجة السلطوية التي تصاحب التدريس المباشر ومدى إتاحة فرص المشاركة للمتعلمين.

وأما ممارسة التدريس التكيفي بدرجة متوسطة فقد يعزى ذلك لعدد الطلاب في الفصول بالإضافة لعوامل ترتبط بخصائص المجتمع ونوع المدارس ومكان التطبيق سواء في القرى أو المدن. بالإضافة لذلك فإن هناك دورا مهما للمعلم في تطبيق هذه الاستراتيجية بشكل فعال ومن هنا يبرز دور التطوير المهني في تطبيق معلمي العلوم استراتيجيات التدريس التكيفي Lau & Lam (Oliver et al, 2015 ;,2017& Mostafa et al, 2018) .

وأما فيما يتعلق بممارسة التغذية الراجعة بدرجة متوسطة فقد يكون ذلك لقصور برامج التدريب التي تركز على أهمية التنوع في تقديم التغذية الراجعة بما يلائم أنواع التقويم.

وأظهرت النتائج ممارسات التدريس الاستقصائي بشكل متوسط مع انخفاض الممارسة في المختبر المدرسي، وهو ما يتفق مع دراسة Oliver et al (٢٠١٥) ودراسة Cairns(٢٠١٩)التي أشارت إلى أهمية نوع الاستقصاء من حيث إشراك المتعلم في مراحله المختلفة وكذلك أهمية التدريس في المختبر المدرسي حيث أن نتائج الطلبة كانت أعلى في اختبارات PISA عند تدريسهم في المختبرات المدرسية. لذلك فإن التدريس الاستقصائي يحتاج جهودا أكبر لتوفير الموارد والامكانات والتأكد من التكامل بين المحتوى والاستراتيجيات وكذلك التركيز في عمليات الاستقصاء ودرجة توافقها مع طبيعة العلم.

وبشكل عام فإن هناك مجموعة من العوامل التي تؤدي دورًا بخلاف ممارسات التدريس في التأثير على النتائج في اختبارات PISA الدولية، مثل التركيبة السكانية والنظام المدرسي وسياسة التعليم وتدريب المعلمين. على سبيل المثال، تشترك كندا وفنلندا في العديد من القواسم المشتركة التي تمثل أفضل أداء لهما: نظام تعليمي لامركزي، وتوظيف وتدريب عالي الجودة للمعلمين، وثقافة الشمولية والالتزام القوي بالمسؤولية تجاه مدارس التعليم العام.

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية الثقافة المجتمعية وطبيعة المتعلمين؛ حيث أظهرت هذه الدراسات تفوق الدول التي يشكل فيها العرق الصيني نسبة كبيرة مثل الصين، هونج كونج، تايبيه وسنغافورة نظراً لإيجابية المتعلم، وحرص المعلمين على الأداء الصارم للمهام. بل إن هناك مؤشرات تدل على أن المتعلمين الذين من الأصل الصيني في بلاد الهجرة مثل كندا كان لهم دور في رفع مستوى هذه الدول.

عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس:

للإجابة على السؤال السادس الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة في درجة الممارسات التدريسية تُعزى لمتغيري الخبرة التدريسية، والبرامج التدريبية؟ تم استخدام اختباري Mann Whitney & Kruskal-Wallis، وفيما يلي توضيح النتائج:

أولاً: الفروق في الممارسات التدريسية تبعاً لاختلاف الخبرة التدريسية

جدول (١٠) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للفروق في درجة الممارسات التدريسية تبعاً لاختلاف الخبرة التدريسية (ن=٣٧)

المحاور	فئات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التدريس الموجه	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٧,٤٢	١٠٤,٥	٨٣,٥	١٠٤,٥	-٠,٣٩٤	٠,٧٠٣ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	٣١	١٩,٣١	٥٩٨,٥				
التدريس الاستقصائي	أقل من ١٠ سنوات	٦	٢٠,٦٧	١٢٤,٠	٨٣,٠	٥٧٩,٠	-٠,٤١٤	٠,٧٠٣ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	٣١	١٨,٦٨	٥٧٩,٠				
التدريس التكيفي	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٧,٢٥	١٠٣,٥	٨٢,٥	١٠٣,٥	-٠,٤٤٣	٠,٦٧٣ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	٣١	١٩,٣٤	٥٩٩,٥				

المحاور	فئات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التغذية الراجعة	أقل من ١٠ سنوات	٦	٢٤,٠٠	١٤٤,٠	٦٣,٠	٥٥٩,٠	١,٢٦-	٠,٢٣١ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	٣١	١٨,٠٣	٥٥٩,٠				
الممارسات بشكل عام	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٩,٥٠	١١٧,٠	٩٠,٠	٥٨٦,٠	٠,١٢٤-	٠,٩٢٠ غير دالة
	١٠ سنوات فأكثر	٣١	١٨,٩٠	٥٨٦,٠				

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين درجات الممارسات التدريسية لأفراد عينة الدراسة تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية في المحاور الأربعة والدرجة الكلية، حيث كانت مستويات الدلالة لقيم z أكبر من (٠,٠٥)، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن العوامل المؤثرة على هذه الممارسات تنعكس على جميع المعلمين مهما كانت خبرتهم التدريسية، كما أن هذه الممارسات تخصصية تحتاج إلى تدريب وتطوير مهني، إذ لا يكتسبها المعلمون من طول الممارسة، وإنما من التدريب والتطبيق العملي، ثم تتحسن مع طول الخبرة وتكرار الممارسة، لذلك يمكن القول إن عامل الخبرة بمفرده غير مؤثر فيها.

ثانياً: الفروق في الممارسات التدريسية تبعاً لاختلاف عدد البرامج التدريبية

جدول (١١) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للفروق في درجة الممارسات التدريسية تبعاً لاختلاف عدد البرامج التدريبية (ن=٣٧)

المحاور	فئات التدريب	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التدريس الموجه	لم يحضر برامج تدريبية	١٤	١٤,٣٦	٤,٤٣١	٢	٠,١٠٩ غير دالة
	أقل من ٥ برامج	١٧	٢٢,٤٧			
	٥ برامج فأكثر	٦	٢٠,٠٠			
التدريس الاستقصائي	لم يحضر برامج تدريبية	١٤	١٧,٨٥	٩,٦٥٠	٢	٠,٠٠٨ دالة*
	أقل من ٥ برامج	١٧	٢٤,٧٩			
	٥ برامج فأكثر	٦	٨,٧٥			

المحاور	فئات التدريب	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التدريس التكيفي	لم يحضر برامج تدريبية	١٤	٢١,٢١	٧,٠٧٧	٢	٠,٠٢٩ دالة*
	أقل من ٥ برامج	١٧	٢٠,٨٨			
	٥ برامج فأكثر	٦	٨,٥٠			
التغذية الراجعة	لم يحضر برامج تدريبية	١٤	٢٠,٨٦	٠,٧٥٢	٢	٠,١٠٩ غير دالة
	أقل من ٥ برامج	١٧	١٧,٥٦			
	٥ برامج فأكثر	٦	١٨,٧٥			
الممارسات بشكل عام	لم يحضر برامج تدريبية	١٤	٢٠,٨٩	٦,٧٥١	٢	٠,٠٣٤ دالة*
	أقل من ٥ برامج	١٧	٢١,١٥			
	٥ برامج فأكثر	٦	٨,٥٠			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الممارسات التدريسية في محوري التدريس الاستقصائي والتكيفي والدرجة الكلية تعزى لاختلاف عدد البرامج التدريبية، حيث كانت مستويات الدلالة لقيم كاي تربيع أقل من (٠,٠٥)، وتم استخدام اختبار دن Dunn للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق، ويوضح الجدول التالي نتائج المقارنات بين الفئات الثلاث:

جدول (١٢) نتائج اختبار دن (Dunn) للمقارنة الثنائية البعدية لتحديد اتجاهات الفروق تبعاً لاختلاف عدد البرامج التدريبية (ن=٣٧)

المحور	فئات التدريب	إحصاءة الاختبار Test Statistic	مستوى الدلالة
التدريس الاستقصائي	لم يحضر برامج تدريبية	٩,١٠٣	٠,٢٢٦
	أقل من ٥ برامج	١٦,٠٣٦	٠,٠٠٧*
	٥ برامج فأكثر	٦,٩٣٣	٠,٢٢٤
التدريس التكيفي	لم يحضر برامج تدريبية	١٢,٣٩٣	٠,٠٥٧
	أقل من ٥ برامج	١٢,٦٤٧	٠,٠٤١*
	٥ برامج فأكثر	-٠,٢٥٤	١,٠٠٠
الممارسات بشكل عام	لم يحضر برامج تدريبية	١٢,٣٨٢	٠,٠٤١*
	أقل من ٥ برامج	١٢,٧١٤	٠,٠٤١*
	٥ برامج فأكثر	٠,٣٣٢	١,٠٠٠

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول (١٢) إلى أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين حضروا أقل من (٥) برامج تدريبية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن العدد الأكبر من المعلمين قد حضر أقل من (٥) برامج وأن عددا قليلا من البرامج التدريبية يمكن أن يسهم في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم.

الاستنتاجات:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. أن درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس الموجه من قبل المعلم كان عالياً.

٢. أن درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس القائم على الاستقصاء كان متوسطاً.

٣. أن درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتدريس التكيفي كان متوسطاً.

٤. أن درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتغذية الراجعة كان متوسطاً.

٥. أن درجة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير المشروع الدولي لتقييم الطلبة PISA كانت متوسطة بشكل عام على الترتيب التالي: الممارسات التدريسية الموجه بواسطة المعلم، ممارسات التدريس التكيفي، ثم التدريس القائم على التغذية الراجعة، والممارسات التدريسية القائمة على الاستقصاء.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين درجات الممارسات التدريسية لأفراد عينة الدراسة تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية في المحاور الأربعة والدرجة الكلية، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات الممارسات التدريسية في محوري التدريس الاستقصائي والتكيفي والدرجة الكلية تُعزى لاختلاف عدد البرامج التدريبية لصالح المعلمين الذين حضروا أقل من (٥) برامج تدريبية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA.

توصيات الدراسة:

تُقدم الدراسة التوصيات التالية في ضوء النتائج التي تم التوصل لها:

١- تصميم برامج تطوير مهني متخصصة لإكساب معلمي العلوم الممارسات التدريسية اللازمة لتوظيف معايير المشروع الدولي لتقييم الطلبة PISA أثناء التدريس، مع مراعاة أن يكون التدريب تطبيقيًا على محتوى يتضمن المفاهيم التي تستهدفها اختبارات PISA الدولية، وأن يتم تخطيط هذه البرامج بطريقة متكاملة طوليًا في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين الملتحقين بها، مع تقييم فاعلية هذه البرامج في الميدان.

٢- التأكد من تهيئة المختبرات المدرسية وتجهيزها لممارسة التطبيقات العملية للمفاهيم العلمية مع مراعاة تفعيل استخدام التقنيات التعليمية وبرامج المختبرات الافتراضية، بحيث يوضع الطلبة في بيئة تعلم استقصائية، ويتمكن المعلم من تكييف التعلم بطريقة مرنة تسمح بتطبيق معايير الاستقصاء والتجريب بشكل معتدل يسمح بمشاركة المتعلمين مع بقاء دور المعلم موجهاً لعملية التعلم.

٣- التأكد من الموائمة بين الممارسات التدريسية وفق معايير مشروع بيزا الدولي والأنشطة الواردة في محتوى مقررات العلوم.

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات مثل:

١- الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA.

٢- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA.

٣- المعوقات المؤثرة في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء معايير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA.

٤- العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والتحصيل في الاختبارات الدولية PISA أو TIMSS.

المراجع

المراجع العربية:

أبو عودة، محمد فؤاد، النبيه، نور الهدى إياد، وزيادة، سمية فؤاد (٢٠٢٢). مستوى تضمين كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا لأبعاد بيزا الدولية *PISA*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. (٣٨)١٣، ١٨٢-١٧٠.

البلطان، إبراهيم بن عبدالله (٢٠٢٢). وعي معلمي العلوم بالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة *PISA* واتجاهاتهم نحوه.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٥١)، ١٦٤-١٩٤.

الفهيدي، هذال بن عبيد عياد. (٢٠٢١). تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا ٢٠١٨.*PISA*مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (٦)، ١-٥٣.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٢). الاختبارات الدولية بيزا.

PISAhttps://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/internationaltests/PISA/Pages/default.aspx

ترجمة المراجع العربية:

Abu Odeh, Muhammad F., Al-Nabih, Nour A., Ziada., Somaya F. (2022). The level of inclusion of PISA dimensions in science textbooks prescribed for upper basic stage students. Journal of Al-Quds Open University for educational and psychological research and studies. 13(38), 170-182.

Al-Baltan, Ibrahim bin Abdullah (2022). Science teachers' awareness of the International Program for Student Assessment and their contact with the program towards it. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(15), 164-194.

Alfuhaidi, H (2021). Evaluation of science content in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the cognitive requirements of the International Program for Student Assessment (PISA). Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, (6), 1-53.

Education and Training Evaluation Commission (2022). PISA international tests.
https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/internationaltests/PISA/Pages/default.aspx.

المراجع الأجنبية:

Ainsworth, S. (2017). Adaptive teaching and learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), Handbook of Research on Learning and Instruction. 368-383. Routledge.

Al-Ajlan, A. M. (2017). Teaching Science in the 21st Century: Challenges and Opportunities. Journal of Education and Practice, 8(1), 46-52.

Borich, G. (2011). Effective teaching methods : research-based practice. Pearson/Allyn & Bacon.

Blazar, D. & Kraft, M.A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. Educational Evaluation and Policy Analysis, 39(1), 146–170. DOI: 10.3102/0162373716670260Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington DC: National Academies Press.

Cairns, D. (2019). Investigating the relationship between instructional practices and science achievement in an inquiry-based learning environment. International Journal of Science Education, 41(15), 2113-2135.

Hattie, J. (2009), Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge, New York and London.

Hattie, J., & Zierer, K. (2017). 10 mindframes for visible learning: Teaching for success. Routledge.

Ikwumelu, S. N., Oyibe, O. A., & Oketa, E. C. (2015). Adaptive teaching: An invaluable pedagogic practice in social studies education. Journal of Education and Practice, 6(33), 140-144.

Jerrim, J., Oliver, M., & Sims, S. (2019). The relationship between inquiry-based teaching and students' achievement. New evidence from a longitudinal PISA study in England. Learning and Instruction, 61, 35–44.

Khalaf, B. K., & Zin, Z. B. M. (2018). Traditional and inquiry-based learning pedagogy: A systematic critical review. Int. Journal of Instruction, 11(4), 545–564.

King, D., & Stephen, M. R. (2012). Learning science through real-world contexts. In B. J. Fraser, K.

Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (2016). Assessing contexts of learning. Springer International Pu.

Lau, K., & Lam, T. Y. (2017). Instructional practices and science performance of 10 top-performing regions in PISA 2015. International Journal of Science Education, 1–22. doi:10.1080/09500693. 2017.1387947

Lazonder,A., Harmsen,R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning. Effects of guidance. Review of Educational Research, 86(3), 681-718.

Lederman, J., Lederman, N., Bartels, S., Jimenez, J., Akubo, M., Aly, S., ... & Zhou, Q. (2019). An international collaborative investigation of beginning seventh grade students' understandings of scientific inquiry: Establishing a baseline. Journal of Research in Science Teaching, 56(4), 486-515.

Lee, O., & Buxton, C. A. (2013). Adapting science curriculum for English learners: Curriculum design and classroom instruction. Journal of Science Teacher Education, 24(4), 689-708. https://doi.org/10.1007/s10972-013-9352-3

Lipko-Speed, A., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2014). Does testing with feedback help grade- school children learn key concepts in science? Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 3(3), 171–176. doi:10.1016/j.jarmac.2014.04.002.

Mostafa, T., Echazarra, A., & Guillou, H. (2018). The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015. OECD Education Working Papers, 188. https://doi.org/10.1787/f5bd9 e57-en

NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. http://www.nextgenscience.org/

Nicol, D. The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. Assess. Eval. High. Educ. 2021, 46, 756–778.

OECD. (2016a). PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy, PISA. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264255425-en

OECD. (2016b). PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education, PISA. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264266490-en

OECD. (2016c). PISA 2015 results (volume II): Policies and practices for successful schools, PISA. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264267510-en

OECD. (2016d). PISA 2015 technical report, PISA. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SAU.pdf.

OECD. (2019a). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. PISA, Paris: OECD Publishing.

Oliver, M., McConney, A., & Woods-McConney, A. (2021). The efficacy of inquiry-based instruction in science: A comparative analysis of six countries using PISA 2015. Research in Science Education, 51, 595-616.

Ormrod, J. E. (2012), Essentials of Educational Psychology: Big Ideas to Guide Effective Teaching, 3rd ed., Pearson, Boston

Osborne, J. (2012). The role of argument: Learning how to learn in school science. In B. J. Fraser, K.

Osborne, J. (2012). The role of argument: Learning how to learn in school science. In B. J. Fraser, K.

Slater, H., Davies, N. M., & Burgess, S. (2012). Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 74(5), 629-645.

Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance – a critique of the project, its uses and implications. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11(1), 111-127.

Toma, R. B. (2022). Confirmation and Structured Inquiry Teaching: Does It Improve Students' Achievement Motivations in School Science?. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 22(1), 28-41

Vries, J., Feskens, R., Keuning, J., & van der Kleij, F. (2022). Comparability of Feedback in PISA 2015 across Culturally Diverse Countries. Education Sciences, 12(2), 145.

أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء

The Effect of Diversifying WebQuest Design Patterns on Developing E-Communication Skills and Achievement Motivation among Postgraduate Students at Shaqra University

إعداد

د. محمد بن علي بن عياد العتيبي

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك

جامعة شقراء

Dr. Mohammad Ali Ayyad Al-Oteibi

Associate Professor of Educational Technology

Shaqra University

DOI:10.36046/2162-000-016-009

د. محمد بن علي بن عياد العتيبي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٤/٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/١٤ م

المستخلص

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٥٠) من طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين: مجموعة الرحلات المعرفية طويلة المدى ومجموعة الرحلات المعرفية قصيرة المدى، قوام كل منهما (٢٥) طالبًا، ولجمع البيانات قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني، وبطاقة الملاحظة لقياس الجوانب المهارية لمهارات التواصل الإلكتروني، ومقياس الدافعية للإنجاز، وأظهرت النتائج وجود أثر لتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى) والمجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في هذا الصدد، لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة /قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز، وكانت الفروق في هذا الصدد لصالح المجموعة التجريبية الأولى أيضًا. وكشفت قيمة مربع إيتا عن وجود أثر كبير لاستخدام تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية والدافعية للإنجاز، وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، واقترحت الدراسة إجراء دراسة عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: الرحلات المعرفية – الدافعية للإنجاز – مهارات التواصل – الدراسات العليا.

Abstract

The current study aimed at identifying the effect of diversifying WebQuest design patterns on developing e-communication skills and achievement motivation among postgraduate students at Shaqra University. The quasi-experimental method was utilized. The sample comprised (50) postgraduate students at Shaqra University. They were assigned into two experimental long-term vs short-term WebQuest groups. Each group included (25) subjects. To collect data, the researcher prepared an achievement test of e-communication skills, observation form of e-communication performance skills and achievement motivation scale. Results indicated that there was a significant effect of the WebQuest design patterns (long-term – short-term) on developing cognitive and performance aspects of e-communication. Significant differences between both first (long-term WebQuest) and second groups (short-term WebQuest) in this regard were obtained, in favor of the first group. Similarly, the long and short-term WebQuest design patterns significantly affected achievement motivation. Significant differences in this regard were also in favor of the first group. Eta squared effect size was high, indicating that utilizing long and short-term WebQuest design patterns greatly developed cognitive and performance e-communication aspects as well as achievement motivation. Accordingly, the study recommended training postgraduate students on utilizing WebQuest. Further studies for investigating academic personnel and students attitudes about using WebQuests for developing communication skills and achievement motivation was suggested.

Keywords: WebQuest – Achievement Motivation - communication skills – postgraduate studies.

المقدمة

يشهد العالم المعاصر التقدم والتطور في جميع مجالات الحياة، بما فيها التقديم العلمي والانفجار المعرفي، حيث كانت العملية التعليمية التعلمية إحدى الجوانب التي تأثرت بهذا التطور في جميع جوانبها.

وواكب التطور التكنولوجي في مجال التعليم ظهور مستحدثات واستراتيجيات تعليمية إلكترونية جديدة تستخدم مصادر تعلم متنوعة بشكل يساعد على زيادة تحصيل المتعلمين وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهاراتهم في المجالات المختلفة وتزويدهم بخبرات تعليمية متنوعة، ونتيجة لذلك تنوعت تلك الاستراتيجيات، واختلفت أنماط عرض المحتوى التعليمي من خلالها لتساعد في تحسين التعليم والتعلم (هناء رزق، ووفاء صلاح الدين، ٢٠١٨م).

حيث يشهد العصر الحالي اهتماماً متزايداً بشبكة الإنترنت في خدمة العملية التعليمية وذلك في مختلف أنحاء العالم؛ لما لها من آثار إيجابية في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يؤدي استخدامها وتضمينها في المناهج الدراسية إلى تعلم أسرع وأعمق وأكثر بقاءاً واستمراراً، إذ أنها تسمح للمتعلمين بالوصول إلى المعلومات بسرعة ويسر، ويؤكد ذلك صالح (٢٠١٤) حيث يرى أن الإنترنت قد صارت جزءاً لا يتجزأ من الحياة اليومية للطلاب فهم مولعون بالتكنولوجيا وبكل ما يتصل بها ويتعرضون للإنترنت لفترة يومياً؛ مما يترك أثراً كبيراً على أساليب تعلمهم وطرائق تعليمهم.

وفي ضوء ذلك يشير صبري (٢٠١٣) إلى أن أنشطة التعلم بمساعدة شبكة الإنترنت تعد أكثر كفاءة من طريقة التدريس التقليدية؛ لأنها تزيد من فرص النجاح الأكاديمي، وترفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين، كما أنها تجعل المتعلم مساهماً إيجابيًّا في عملية التعليم، وتجعل التعلم أكثر متعة وإيجابية.

ومن البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية شبكة الإنترنت في خدمة العملية التعليمة نجد دراسات كل من: (عبدالجليل، ٢٠١٢)، و(السملاوي، ٢٠١٢)، و(فتح الله، ٢٠١٣)،

و(صالح، ٢٠١٤)، و(السمان، ٢٠١٤) حيث أشارت إلى أن التعلم من خلال شبكة الإنترنت له إيجابيات عديدة؛ منها: إمكانية تجاوز حواجز الزمان حيث أنه يوفر بيئة تعليمية ممتدة ودائمة ومتاحة لا تقتصر على التعلم داخل الفصل، أو ضمن ساعات تدريسية محددة، مما يسمح بالاستفادة من دوافع المتعلمين العالية من خلال التفاعل بين المتعلم والشبكة عبر النص والصوت والصورة والحركة، كما يحقق التعلم الذاتي للمتعلمين من خلال تصميم بيئات تعليمية تساعدهم في الوصول إلى المعلومات وبناء المعرفة وتنمية المهارات في البحث بأنفسهم.

ويعد الاهتمام بالمتعلم أحد أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها وفق ظروف الصف حيث تتركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ إن ما يكرس من جهود ومشاريع ودراسات وبحوث تربوية ونفسية يركز في معظمه على مجال دراسة متغيرات المتعلم، ومن أبرز هذه المقررات الخصائص الشخصية، والطموح، وأسلوب التعلم، والدافعية من أجل تعرف قدرات المتعلم وجعل عملية تعلمه فاعله، وعملية تفاعله المدرسي والصفي مفيدة له ولمجتمعه.

ولقد أكدت الاتجاهات الحديثة في التربية دور المتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية ومصدراً رئيسًا لإنتاج الأفكار ومعالجة المعلومات، وتوظيف الأفكار غير المألوفة في توليد أفكار مألوفة جديدة تسهم في تقدم حلول ناجحة للمشكلات المعاصرة، وذلك بهدف تحقيق تطور فعلي في عملية التعليم، وقد أسفرت هذه الجهود عن طرائق تدريسية أكثر فاعلية وأكثر مراعاة لحاجات الطلبة وميولهم (جابر، ٢٠٠٤).

ومن طرق التدريس الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة ما يعرف بالرحلات المعرفية عبر الويب (WEB QUEST)

التي ترتكز على علميات البحث والاستكشاف في شبكة الإنترنت بهدف الوصول إلى المعلومة بأقل جهد ووقت ممكن، وتحفز الطالب لكي يكون الرحال المكتشف لرحلته المعرفية (عزمي، ٢٠١٥، ١٣٣).

ويقصد بالرحلات المعرفية عبر الويب (W.Q.S) تقديم المعلومات الدراسية على شكل مهمة، بحيث تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الويب واستخدام وتوظيف هذه المعلومات وليس مجرد الحصول عليها، وقد بدأت فكرة استراتيجية بجامعة سان ديو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٩٥ لدى مجموعة من الباحثين في قسم تكنولوجيا التعليم وعلى رأسهم دودج بيرني، وأخذت هذه الفكرة في الانتشار في كثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية على أنها طريقة حديثة للتعليم من خلال البحث عبر الويب وتعتمد على التعليم المتمركز حول الطالب لأنها تتكون من مهمات وأنشطة مختلفة تساعد وتسهل على الطالب استكشاف المعلومات واستنتاجها، واستخدام المهارات العقلية العليا لديه طلبه (٢٠١٠، Allan, 2007).

وقد توصلت نتائج دراسة سمره (٢٠١٦) إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعليم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب بجامعة أم القرى.

وتعد الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests من أهم مستحدثات استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، والتي تسهم بدرجة كبيرة في تفريد التعليم، حيث أنها تقوم أساسا على استخدام الطالب لروابط مواقع إنترنت موثوقة للبحث والتقصي عن سؤال محوري معين، وبذلك تعد الرحلات المعرفية طريقة رائعة من طرق التعليم والتعلم، لأن قيام الطالب بجمع المعلومات حول فكرة ما يساعد على تثبيت المعلومات لديه أكثر، وخاصة إذا كانت هذه العملية موجهة من قبل المعلم، وهذا ما يميز الرحلات المعرفية فهي تساعد على توفير الوقت والجهد، والحصول على المعلومة المطلوبة من مصادرها الصحيحة، كما أنها تنمي روح العمل الجماعي لدى الطلاب (أسماء على ٢٠١٥).

وتتفق استراتيجية الويب كويست مع أسس ومبادئ النظرية البنائية في التربية، والتي تتمركز من خلالها العملية التعليمية حول المتعلم، وتؤكد هذه النظرية على بناء المتعلم المعرفة بنفسه، ورفض التلقي السلبي لها، والتأكيد على المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التعلم، وربط معارفه الجديدة بخبراته ومعارفه السابقة، والتأكيد على العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية المتعلم، وجعله

واعياً بدوره ومسؤولياته الفردية، وأن تكون مهام التعلم واقعية وذات معنى، وبذلك تعتبر استراتيجية الويب كويست إحدى استراتيجيات التعلم التي تتوافر فيها أسس ومبادئ الفكر البنائي، من حيث إنها تستهدف تدريب وتشجيع المتعلم على بناء وإنتاج المعرفة بنفسه بدلاً من نقلها إليه. (فادي حنين، ٢٠١١).

كما تتسم الويب كويست كاستراتيجية تربوية بالمرونة، بحيث يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية، وفي كافة المواد والتخصصات، ويعود الفضل في ظهورها، إلى الأمريكيين بيرني دودج Bernie Dodge، وتوم مارش Ton Marchوهي مبنية على المبادئ المميزة لأساليب التفكير التي وضعها ستيرنبرج Sternberg في إطار نظريته الشهيرة الموسومة "السيطرة الذاتية للعقل" (حسنى عبدالحافظ : ٢٠١١).

ويرى الباحث أن الويب كويست رحلة معرفية استكشافية قائمة على مدخل الاستقصاء، ينتقل فيها المتعلم من مكان إلى مكان آخر، ومن زمان إلى زمان آخر، عبر شبكة الإنترنت، وهو ما زال في مكانه وزمانه؛ وذلك من خلال تكليفه بمجموعة من الأنشطة والمهام الاستقصائية والاستكشافية الموجهة؛ ليمر عبرها على معارف مرتبطة بأهداف تعليمية تخص المناهج الدراسية، ويظهر له حصاد الرحلة في نهايتها.

وتمكن استراتيجية الرحلات المعرفية المعلم من الاستفادة من مميزات عمل المتعلمين كمجموعات تعاونية، وقد بينت دراسات عديدة أثر التعليم التعاوني على التحصيل الدراسي. وتنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس وتحمل المسئولية وتطوير مهارات التواصل والعمل ضمن فريق والرغبة في التعاون وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم (ميرفت حج يحي. ٢٠١١).

كما تعكس طريقة الرحلات المعرفية فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على دمج التكنولوجيا في التعلم والتعليم بما يحقق الترابط والوظيفية بينهم من خلال استثارة اهتمام المتعلم بأسلوب مشوق وجذاب، وإشباع حاجات وتنشيط دافعيته ورغبته في الاستزادة من المعرفة (وداد إسماعيل، ٢٠٠٨).

ويتشكل مصطلح الرحلات المعرفية (Web Quests strategy)من كلمتين هما: كلمة (Web) يُقصد بها الشبكة الدولية للمعلومات الإنترنت: وهذا يعني أنها تتطلب اتصالاً بالإنترنت للحصول على المعلومات بهدف جمعها وتحليلها، وتقييمها، واللفظة الأخرى هي (Quest:(ومعناها الحرفي الأجنبي هو " searching for information" فيأتي المعنى كالتالي "searching the Internet for information" أي القيام برحلة استقصائية للبحث عن المعاني والمفاهيم الجديدة للإجابة عن سؤال محدد له هدف معين تدور حوله الرحلة (عبد الجليل، ٢٠١٤).

وترى الحريري (٢٠١١م) أنه نظرا لعيوب الطرائق التقليدية وما تشهده العملية التعليمية من تطور في جميع عناصرها، كان لا بد من استخدام طرائق التدريس الحديثة؛ إذ تمتاز هذه الطرائق بعدة ميزات لتساير التقدم العلمي والتكنولوجي الحديث؛ فهي تركز على التنوع في النشاطات والوسائل، وتركز على الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى الجانب النظري، ومن الطرائق التي تعد مثالا على التطبيقات التكنولوجية في الغرفة الصفية: استراتيجية الرحلات المعرفية المسماة (الويب كويست).

والطريقة التقليدية تركز على المعلم الذي يقوم بإجراء التعلم بمشاركة الصف كله. وبذلك فهي لا تتضمن التعلم الفردي أو الجماعي، ويجري التدريس فيها وفقا لبرنامج الدراسة والمنهاج الموجود، وينخرط الطلبة بمهام يضعها المعلم. فالدافعية فيها نحو التعلم منخفضة والمعلومات بعيدة عن خبرات الطلاب ودوافعهم (Bencheva ٢٠١٠.).

بناء على ما تقدم يمكن تعريف الرّحلات المعرفية: بأنها استراتيجية تدريسية، يتم استخدامها لتمكن طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء من الحصول على المعرفة واكتساب مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز، من خلال التنقل بين مواقع الإنترنت المختلفة والمحدّدة مسبقا من قبل المعلم؛ مما يوفر الوقت والجهد ويحقق الاستخدام الأمن والأمثل للإنترنت.

هذا ويعد التواصل بين الأفراد من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، التي لا تقوم الحياة من دونه، فهو ضروري لبقاء المجتمع وتقدمه وتطوره، وأغلب الأنشطة اليومية لا تتم إلا بالتواصل لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين، فيعتمد الناس على بعضهم بعضا في إشباع حاجاتهم

الأمر الذي أدى إلى ضرورة وجوده في المجتمعات الحديثة، التي يعد التواصل بين الأفراد مهارة ضرورية للحياة، تتضمن أي عملية يتعاون فيها الأفراد لإنجاز هدف مشترك (الغامدي، ٢٠١٨).

وتعتمد عملية التواصل الإلكتروني على المناقشات التكنولوجية التي تدور بين المتعلمين، فيمكن أن نطلق على المناقشة إذا كانت رسائلها عبارة عن ردود ترتبط في سياق المحتوى التعليمي بالتواصل التكنولوجي المعرفي وإذا كانت محتويات الرسائل لا ترتبط ببعضها البعض أو خارجة عن نطاق المحاضرة والمحتوى، فيطلق على هذا النوع من التواصل تواصل الكتروني اجتماعي (الشوادفي ٢٠١١، ص٥٥).

وتعتبر دافعية الإنجاز شرط أساسي في عملية التعلم؛ فهي توفر لدى المتعلم الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية وبذل أقصى جهده وطاقته لتحقيق أهدافه لذلك تشكل إثارة الدافعية أحد عوامل إحداث التعلم الفعال، وتعزيز دافع الإنجاز وتوضيح أهدافه وإحداث تغيرات في بيئة الموقف التعليمي وإثارة الدهشة وخفض مستوى التوتر النفسي يجعل المتعلمين يسعون ليحققوا حالة التوازن للدافع بخبرتهم وأبنيتهم المعرفية في ممارسة أساليب واستراتيجيات أخرى، كأن يعدلوا أو يغيروا من استراتيجياتهم، أو يكتشفوا عمليات وأفكار جديدة بما يسهم في إعادة بناء وتنظيم الخبرات تنظيماً ذاتيًّا ويؤدي للتكيف المؤدي للتطور المعرفي. واستناداً إلى ذلك فإذا وجد دافعية إنجاز مرتفعة عند طالب وجد تحصيل دراسي مرتفع، وإذا وجد دافعية إنجاز منخفض فذلك يؤدي إلى انخفاض في المستوى الدراسي (الرابغي، ٢٠١٤).

ويُعد استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم أحد العوامل التي تزيد من الدافعية، وتوافر الدافع عند الفرد شيء أساسي لحدوث عملية التعلم، ولا يمكن أن تتم بدونه؛ بزيادة الكفاءة الذاتية والشعور بالمسؤولية والشعو بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل والسعي نحو تحقيق التفوق لتكوين مواقف أكثر إيجابية، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين، وهي من أهم أسس التعلم وتقضي بأن يعمل المدرس على استثارة دوافع المتعلمين.

ويمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، ويرجع الاهتمام بدراسة دافع الإنجاز لكونه عاملاً مهمًّا في توجيه سلوك الفرد وسلوك المحيطين به.

كما يعد الدافع للإنجاز محوراً أساسيًّا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف (سالم، ٢٠٠٠).

وأما العلاقة بين الدافعية للإنجاز واستخدام استراتيجيات التعلم الحديثة ومنها: الرحلات المعرفية عبر الويب، فقد أشارت نتائج دراسة السلاوي (٢٠١٢) إلى أن التعليم القائم على الويب اسلوب تعليمي يعمل على إيجاد التكامل بين الأهداف الاجتماعية والأهداف التعليمية التعلمية والمشكلات الحياتية، إذ إن تحقيق أهداف تعليم التفكر في الغرف الصفية من خلال التعلم يضمن نتائج أكثر إيجابية للتعلم.

مشكلة الدراسة:

بدأ الاحساس بالمشكلة من خلال المصادر التالية:

أولاً: خبرة الباحث:

لاحظ الباحث خلال قيامه بتدريس مقرر مناهج المقررات الرقمية لطلاب مرحلة الدبلوم بجامعة شقراء افتقارهم لمهارات التواصل الإلكتروني، وتأكد ذلك بعد قيامه بإجراء بعض المقابلات الشخصية غير المقننة لمجموعة من طلاب الدبلوم الذين تخرجوا وعددهم (٥) طلاب.

كذلك لاحظ الباحث قيام الطلاب بإهدار الكثير من الوقت في الوصول إلى المعلومات عند قيامهم بالبحث عنها، وأن غالبية ما يبحثون عنه لا علاقة له بالموضوع المراد البحث عنه، وهذا ما يعده الباحث ضياعاً للوقت والجهد، مما حدا بالباحث إلى البحث عن استراتيجية تسمح للطلاب بالوصول إلى المعلومات المطلوبة في موضوع البحث مباشرة دون الدخول إلى مواقع ويب

كثيرة يوجد بها الكثير من المعلومات غير الهامة والضرورية من خلال الاستخدام المنظم والهادف والمحدد لعملية البحث.

ثانياً: الدراسة الاستكشافية:

من أجل التأكد من مشكلة الدراسة قام الباحث بإعداد دراسة استكشافية عبارة عن استبانة وزعت على عدد (٢٠) طالباً من طلبة الدراسات العليا تدور حول مدى استفادتهم من مواقع الويب والبحث فيها عن المعلومات المطلوبة بطريقة مباشرة، وتستهدف التعرف على مدى حاجة طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء للتدريب على مهارات التواصل (مهارات الحوار – مهارات النقاش– مهارات المشاركة– مهارات التصفح)، ومدى الحاجة إلى تصميم رحلات معرفية عبر الويب لتنمية تلك المهارات، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن ٨٨٪ من مجموع أفراد العينة يعانون من مشاكل عدة في التعامل مع هذه المهارات، ويفتقرون إلى الطرق والاستراتيجيات المناسبة للبحث والحصول على المعلومات التي لا علاقة لها بالموضوع المطروح للبحث، بالإضافة إلى افتقارهم إلى وجود استراتيجيات منهجية ومناسبة تساعدهم في الوصول لهذه المعلومات، ونسبة ٩٢٪ من مجموع أفراد العينة أجمعوا على ضرورة تدريبهم عليها.

ثالثاً: نتائج الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي لاحظ تعدد الدارسات التربوية والرسائل العلمية والدراسات التي أجريت من خلال الرحلات المعرفية التي أكدت وجود قصور في التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات ومنها محمد مسعد (٢٠١٥)، وإيمان العشري (٢٠١٥)، وصالح محمد (٢٠١٤)، وإيمان صلاح الدين (٢٠١٣) ، وفاطمة عبدالفتاح (٢٠١٣)، إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تنمية الكثير من المتغيرات البحثية مثل التحصيل ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير التأملي، ومهارات البحث التاريخي، ومهارات عمليات التعلم، ومهارات تنمية التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه، كما تشير دراسة

ماهر صبري وليلى الجهني (٢٠١٣) إلى فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التعلم، وأوصت بتشجيع المعلمين على استخدامها للطلبة.

وتشير دراسة Shabunina et al. (٢٠٢٢) التي هدفت الدراسة إلى التحقق من الرحلات المعرفية كوسيلة ابتكارية للتدريب القائم على المشروعات لدى طلاب الهندسة الكهربائية، وأوضحت نتائجها أن هناك العديد من المميزات لتكنولوجيا الرحلات المعرفية منها: تحسين الكفايات المعلوماتية، وتحسين المهارات المعرفية، والقدرات العملية التطبيقية، وكذلك دراسة Salem (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تحديد أثر الرحلات المعرفية في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية، والمهارات الناعمة وخفض قلق الكتابة أثناء أداء اختبار ILETS لدى متحدثي اللغة الإنجليزية غير الأصليين، وبينت النتائج بشكل عام فعالية استراتيجية الرحلات المعرفية المحمية في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية ومستوى المهارات الناعمة فضلًا عن خفض قلق الكتابة في اللغة الأجنبية الثانية لدى طلاب الجامعة متعلمي اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية.

لذلك أصبح لزاما السعي إلى تطوير وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى المتعلمين بما يتواكب التغير التكنولوجي السريع والهائل، والاعتماد على طرق حديثة تساعد المتعلمين على الحصول على التعليم والتعلم ولتحديد المشكلة بدقة والتأكد من وجودها أمكن صياغة مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تقصي أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم بجامعة شقراء، والكشف عن فاعليتها في معالجة افتقار طلاب مرحلة الدبلوم بجامعة شقراء لمهارات التواصل الإلكتروني؛ وذلك بسبب قصور التدريب العملي في تنمية ورفع مستوى الأداء المهاري لدى الطلاب في توظيف التواصل الإلكتروني بما يتناسب مع احتياجاتهم الفعلية من خلال إيجاد استراتيجية تساعد في البحث عن المعلومات بطريقة منهجية منظمة من خلال الأنشطة والمهام المحددة، وبالتالي لا تهدر الوقت والجهد فيما لايفيد، فعندما تحدد الخطوات بدقة فبالتالي يتم الوصول إلى المعلومات المطلوبة من المواقع المحدد، وهذا ما تؤكده الدراسات التالية (صالح محمد، ٢٠١٤)، و(إيمان العشري، ٢٠١٥)، و(محمد مسعد، ٢٠١٥) التي أكدت على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تنمية الكثير من المتغيرات

البحثية مثل التحصيل ومهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي، ومهارات البحث والاستقصاء.

وتحددت مشكلة الدراسة الحالية في تدني وقصور في مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالدوادمي، مما استدعى البحث عن حل لهذه المشكلة باستخدام أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم المتمثلة في الرحلات المعرفية عبر الويب لمعالجة هذا القصور، وحيث أن الدراسات اختلفت في نتائجها حول أسلوب تصميم الرحلات المعرفية الأنسب لها فقد استدعى ذلك تحديد الأسلوب الأفضل لعرضها في الدراسة الحالية (طويلة / قصيرة).

وبالتالي مكن صياغة السؤال البحثي الرئيسي الآتي:

ما أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية: -

١- ما مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز المطلوب توافرها لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء؟

٢- ما التصميم التعليمي لأنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء؟

٣- ما أثر اختلاف تصميم أنماط الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء؟

٤- ما أثر اختلاف تصميم أنماط الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء؟

٥- ما أثر اختلاف تصميم أنماط الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي: –

١– تقديم قائمة بمهارات التواصل الإلكتروني لتدريب طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء عليها.

٢– الكشف عن مهارات التواصل الإلكتروني وأهميتها وتوظيفها في العملية التعليمية.

٣– تقديم تصميم تعليمي لأنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

٤– الكشف عن أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

٥– الكشف عن أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

٦– الكشف عن أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

فروض الدراسة:

١– يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٢– لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية.

أهمية الدراسة:

قد تفيد الدراسة الحالية في:

١- تهيئة البيئة المناسبة لطلبة الدارسات العليا لتمكينهم من البحث عن المعلومات عبر الويب مع الاختصار في الوقت والجهد المبذول.

٢- تدريب الطلبة على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في البحث عن المعلومات وتوظيفها بطريقة مناسبة ومفيدة.

٣- توجيه نظر المسؤولين بأهمية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في البحث عن المعلومات.

حدود الدراسة:

يقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

١- حدود موضوعية: تنمية الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بالتواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز (نوعية ونمطي الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلة قصيرة المدى –الرحلة طويلة المدى) في مقرر مناهج المهارات الرقمية.

٢- حدود مكانية: كلية التربية بالدوادمي.

٣- حدود زمانية: العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢ الفصل الدراسي الأول.

٤- حدود بشرية: عينة من طلاب (الدبلوم) الدراسات العليا بكلية التربية بالدوادمي.

مصطلحات الدراسة:

الرحلات المعرفية عبر الويب: Web Quests strategy

يعرفها ماجد ووجدان (٢٠١٧): بأنها سلسلة من المهارات والخطوات التي تساعد المتعلم في البحث عن معلومات عبر الإنترنت إذ تتضمن مجموعة من المهام المطلوب إنجازها، فبذلك تتيح للمتعلم تحقيق هدف الدرس من خلال جمع المعلومات ذات العلاقة بالموضوع المراد تدريسه، ومن ثم تسهم في تنمية مهارات جمع وتحليل وتركيب المعلومات.

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها استراتيجية تعلم تعتمد على أنشطة تربوية هادفة وموجهة تقوم على بحث وتقصي المتعلمين معتمدة على المصادر المتاحة عبر الويب، والمحددة مسبقاً لتنمية مهارات التواصل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

مهارات التواصل:

يعرفها العمري وآخرون (٢٠١٣) بأنها "قدرة على استخدام الأدوات المتزامنة والغير متزامنة في المواقف التعليمية المختلفة وتتمثل هذه الأدوات في: أدوات التواصل المتزامنة مثل: التواصل الصوتي المرئي، المؤتمرات المرئية، وأدوات الاتصال غير متزامنة مثل: البريد الإلكتروني، المنتديات، المدونات".

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها أداءات تتم من قبل المتعلمين تعتمد على كفاءتهم في تواصلهم ومشاركتهم لزملائهم في عملية التعلم بسهولة ويسر، يتم قياسها من خلال أداة أعدت لذلك.

– الدافعية للإنجاز: Achievement Motivation:

تعرفها كريمة محمد (٢٠٢٠): بأنها: القوة أو الرغبة التي تحرك سلوك الطالب وتوجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية والتغلب على المشكلات والعقبات التي قد تواجهه أثناء التعلم وتجعله يشعر بأهمية الزمن.

ويعرفها الباحث إجرائيًا في هذه الدراسة على أنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة:

يستهدف فيما يلي عرض الإطار النظري للدراسة بهدف إلقاء الضوء على الرحلات المعرفية عبر الويب، ومهارات التواصل والدافعية للإنجاز وعرضاً للدراسات السابقة المرتبطة به:

أولاً: الرحلات المعرفية عبر الويب: Web Quests strategy:

تعرف الرحلات المعرفية بأنها أنشطة تعليمية تركز على البحث والتقصي وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية والعقلية لدي المتعلم، مثل: الفهم والتحليل والتركيب وتعتمد جزئيًا أو كليًا على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقاً ويمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة (صالح، ٢٠١٤).

وعرفها عبد الجليل (٢٠١٤) أنها: نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للكمبيوتر مع الاستخدام الفعال للإنترنت لتعزيز الممارسات التعليمية، وتتمثل أهمية الرحلات المعرفية في أنها تساعد المتعلمين على اكتساب المفاهيم، وتعلم مهارات التفكير المختلفة، ومواجهة أية مشكلة وحلها، حيث تكمن الفكرة الرئيسة في الرحلات المعرفية ليس فقط في الحصول علي المعلومات وكتابتها، ولكن في قيام الطلاب بالبحث عن معني لمفهوم، أوحل لمشكلة، أو إجابة لسؤالٍ ما بكلّ ما يتطلبه ذلك من قيام الطلاب بالتفكير خارج الطرائق التعليمية التقليدية لإيجاد حل واقعي للسؤال أو المشكلة، ومن ثم تتشكل لدى الطلاب قدرة على إصدار الأحكام والتحليل والتركيب والنقد والإبداع (AL-Edwan, ٢٠١٤).

ويؤكد عليه صالح (٢٠١٤) حيث يشير إلى أن الرحلات المعرفية عمل الطلاب معا في مجموعات أو في بيئات تعاونية لتعلم المعلومات المرتبطة بموادهم الدراسية، بحيث يتحمل كل متعلم مسئوليته تعلمه بغية الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد مع تنمية القدرات الذهنية العليا لديهم.

بناء على ما تقدم يمكن يتضح أن الرّحلات المعرفية عبارة عن أنشطة تربوية موجهة وهادفة، تعتمد على تحديد المهام في البحث على الإنترنت بطريقة منظمة، وتركيزها على المتعلم مع اختصار الوقت والجهد المبذول للحصول على المعلومة.

أنواع الرحلات المعرفية:

يمكن تقسيم الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين:

١- الرحلات المعرفية قصيرة الأمد Short Term Web Quests ومدتها الزمنية تتراوح ما بين الحصة الواحدة وتمتد لأربع حصص، ويذكر (صالح ٢٠١٤) أنها يتطلب للقيام بها تشغيل عمليات بسيطة كتعرف مصادر المعلومات، ويقدم حصاد هذا النوع من الرحلات في شكل بسيط مثل: عرض تقديمي قصير، أو مناقشة أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة.

٢ – الرحلات المعرفية طويلة المدى Long Term Web Quests ومدتها الزمنية تمتد عددا من الأسابيع ويهدف هذا النوع لإكساب الطلبة بعض المهارات مثل مهارة التحليل العميق وتكسبهم المصطلحات والمفاهيم الجديدة.

أسس الرحلات المعرفية:

يذكر الوسيمي (٢٠١٣) أن الرحلات المعرفية – بوصفها استراتيجية تدريسية المتمركزة حول المتعلم – تنطلق من مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومهارات التعلم الذاتي.

وأجريت العديد من الدراسات عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس، ومنها دراسة (Abbit.j & Ophus,j .2008) والتي قامت بتحليل البحوث والدراسات التي اهتمت بالكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مقررات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب تؤثر بشكل إيجابي على دافعية الطلاب للتعلم ونمو التشاركية في التعلم وتعزيز مهارات التفكير العليا.

وكشفت دراسة محمد وآخرين (٢٠٢٢) عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية (Web Quest) في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب برامج المكتبات والمعلومات. واستعرضت الدراسة إطارًا مفاهيمًا تضمن، الفاعلية، والرحلات المعرفية، والتحصيل الدراسي، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك أثرًا إيجابيًّا لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية (Web Quest) في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب برامج المكتبات والمعلومات. وأوصت الدراسة بضرورة تبني طرق

وأساليب حديثة في التدريس بمراحل التعليم بوجه عام والتعليم الجامعي بوجه خاص تناسب العصر الرقمي ومتطلباته.

وأشارت دراسة عبد المطلب (٢٠١٨) إلى تحديد أثر برنامج تعليمي باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest) على التحصيل المعرفي لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة أسيوط، وجاءت نتائج البحث مؤكدة على أن هناك بين عينة البحث التجريبية والضابطة فروق لصالح المجموعة التجريبية في نسب التحسن المئوية للتحصيل المعرفي.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تعد الرحلات المعرفية أنشطة تربوية استكشافية تعتمد على عمليات البحث الفاعلة، والاستقصاء عبر الويب بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومات، وتعتمد جزئيًّا أو كليًّا على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة والمحددة مسبقاً، ويمكن دمجها بمصادر أخرى، كالكتب والمجلات والعروض التقديمية، والأقراص المدمجة، والفيديو التعليمي وغيرها، وتشجع على العمل التعاوني الجماعي، وتنمي مهارات التعلم الإلكتروني، وتساعد في بناء شخصية الطالب الباحث.

ثانياً التواصل الإلكتروني: Electronic Communication:

مفهوم التواصل الإلكتروني:

تعتمد بيئة التعلم التكنولوجي على التواصل والتفاعل بين الطالب وأستاذه، أو بين الطلبة وبعضهم البعض، ومشاركة المعلومات بينه وبين المتعلمين من خلال الأدوات التي يعتمد عليها التعلم التكنولوجي التشاركي.

ويرى الغنيم (٢٠١٦، ص ٢٩٩) أن التواصل الالكتروني عملية ديناميكية نشطة يتم بها تفاعل المتعلمين مع مصادر التعلم الرقمية وتبادل الأفكار والمعلومات والتشارك التعاوني بين المتعلمين لبناء التعلم وتوليد المعلومات لإنجاز المهمات الموكلة إليهم، وتشمل (التعامل مع الأجهزة التعليمية الحديثة، والتعامل مع البريد الإلكتروني، وصفحات الإنترنت، والبحث عن المعلومات وانتقائها). ويعرف حماد (٢٠١٨، ص ٤٦٠) مهارات التواصل الإلكتروني بأنها: "مهارات لنقل الخبرات والمواقف التعليمية وطرائق التعليم والتدريب بالاتصال الإلكتروني عبر الإنترنت بين

المتعلمين". التعريف الإجرائي لمهارات التواصل الإلكتروني: هي مجموعة من المهارات التي يمتلكها المتعلم للتواصل مع الآخرين عبر وسيط الكتروني بشكل متزامن وغير متزامن باستخدام الإنترنت والتطبيقات الأخرى.

ويعد التواصل الإلكتروني اتصالا مرتبطا بوجود أداة تقنية تتوسط العملية الاتصالية، فهو للمعرفة والمعلومات، وتتمثل أهميته في عدة نقاط منها: أنه أداة تعليمية للتعلم عن بعد، ومصدر للتسلية بالألعاب على الإنترنت، ومصدر لتبادل البيانات والصور والملفات بين الأشخاص في أي زمن، وبلا حدود جغرافية، وأنه طريقة لتغير مفهوم الزمان والمكان، وذو تكلفه رخيصة، إضافة إلى أنه يساعد على التفاعل الصفي والتعبير عن الرأي، ويساعد على تقوية واستمرارية العلاقات بين الأفراد (المحلاوي، ٢٠١٧).

أهمية التواصل الإلكتروني:

- تبادل وتشارك الأفكار والمعلومات بسهولة ويسر وإتاحة.
- إتاحة فرص التعلم عن بعد والحصول على الرجع إذ يستخدم البريد ضمان التواصل اللحظي بين إدارة المؤسسة التعليمية وأولياء الأمور باستخدام وسيلة سريعة للوقوف على الوضع التعليمي.

أهداف التواصل الإلكتروني:

- مساعدة المتعلمين في الوصول إلى المعلومات من مصادر الكترونية مثل المواقع والكتب الإلكترونية والاتصال مع الآخرين.
- يسهم في تنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين من خلال التعامل مع مصادر المعلومات الإلكترونية وتحديدها وتقييم جودتها.
- مساعدة الدارسين على التحاور والمناقشة عبر وسائل الاتصال الإلكترونية مثل البريد الإلكتروني والمنتديات الإلكترونية مما ينمي من مهارات التعلم الجماعي التعاوني. يسهم في تبادل المعلومات والافكار من خلال شبكة اتصالات إلكترونية.

واسعة على المستوى المحلي والاقليمي والدولي.

وقد أكدت دراسات عديدة على أن التواصل التكنولوجي أتاح فرصا كبيرة لنظم التعلم الفورية وعلى أهمية إتقان المتعلمين لمهارات التواصل التكنولوجي؛ وتبني استراتيجيات تواصل وتفاعل إلكترونية تمكن من تدريب المتعلمين عليها للمساهمة في تنمية المهارات العملية مثل دراسة أمين (٢٠١٠)، والفقي (٢٠٠٩)، وآل محيا (٢٠٠٨).

مهارات التواصل الإلكتروني:

تعددت المفاهيم الخاصة بمهارات التواصل الإلكترونية، ومنها: فتح الله (٢٠١٣) أنه قدرة الفرد على التعامل مع الإنترنت والاستفادة من أنظمة الاتصالات الإلكترونية الحالية التي ستستجد مستقبلا وكيفية تطويعها لخدمة العملية التعليمية.

أنماط التواصل الإلكتروني:

أوضح عويس (٢٠١٨، ص ٤٧٧) أن هناك ثلاثة أنماط للتواصل والتفاعل الإلكتروني بين المتعلمين في بيئة التواصل الإلكتروني، وهي:

- التواصل الشخصي (متعلم- متعلم): مثل التواصل الذي يتم عبر البريد الإلكتروني.
- التواصل الجمعي (معلم – مجموعة متعلمين): مثل التواصل الذي يتم عبر المدونات.
- التواصل المتعدد (مجموعة متعلمين – مجموعة متعلمين): مثل التواصل الذي يتم عبر شبكات التواصل الاجتماعي (التليجرام) والفصول الافتراضية.

خصائص التواصل الإلكتروني:

يوجد الكثير من الخصائص، ومن أهمها ما ذكرها بني فواز (٢٠١٩ص ٢٩٨-٢٩٧) والمتمثلة في:

- إتاحة التواصل الإلكتروني للفرد في أي وقت ومكان يشاء.
- مرونة الاستخدام وسهولة الدخول للمواقع المختلفة ليستفيد منها الفرد.
- توسيع شبكة علاقات الفرد مع الآخرين.
- يساعد الأفراد على تقديم أنفسهم للآخرين بحرية كبيرة ودون قيود، ويمكنهم من إخفاء الصفات التي لا يريدون مشاركتها مثل العمر، والطبقة الاجتماعية والشكل، والخجل.

ثالثاً: دافعية الإنجاز Achievement Motivation

مفهوم الدافعية للإنجاز:

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، ويفترض معظم الناس أن السلوك وظيفي، أي إن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية، وإلى عمليات تخص على السلوك وتوجهه وتبقى عليه وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر إلا أنها تشكل مفهوماً أساسيًّا من مفاهيم علم النفس التربوي ممكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي يجري هذا في سياقها، فالدافعية في تكوين فرضي : أي لا يمكن ملاحظه وإنما يستطع من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية (مراد، ٢٠٠٩).

يعرفها محمود محسوب جليلة (٢٠١٧) بأنها السعي لبذل الجهد والتغلب على الصعوبات لأداء الواجبات والمهام الدراسية والمثابرة للوصول للأهداف في إطار استثمار الوقت. ومن خلال التعريف السابق لدافعية الإنجاز فالمقصود بها في هذه الدراسة أنها سعي المتعلم للإنجاز معتمداً على نفسه ومنافسة الأخرين والتفوق عليهم وتحمله لمسئولية عملية تعلمه والصمود في مواجهة الصعوبات وشدة ويتفق معهم الانهماك في أداء المهام وحب الاستطلاع.

وهدفت دراسة الشهري (٢٠١٤) إلى قياس درجة الدافعية للإنجاز ومدى ارتباطها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية الآداب، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين كلا من دافعية الإنجاز والمعدل التراكمي الجامعي لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث، كما توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

الدافعية وعلاقتها بالتحصيل والتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك،

مثل الذكاء والخبرة السابقة، ودافعية التحصيل هي الرغبة في المشاركة في النشاطات العقلية المعقدة أو الحاجة إلى المعرفة وتختلف من فرد إلى آخر، فإنجاز المهمات الصعبة والوصول إلى المعايير العالية من الإنجاز شيء مهم جداً لبعضهم بينما لبعضهم الآخر يعدّ النجاح بأي طريقة كافياً.

ويمكن ملاحظة دافعية التحصيل في جهود التلميذ من أجل التغلب على الصعاب التي تحول دون تفوقه والميل إلى تحقيق الأهداف التعليمية. (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

ويمكننا أن نميز بين نوعين من الدافعية للتعلم بحسب مصدر استثارتها وهما:

أولاً: الدافعية الخارجية: هي التي يكون مصدرها خارجيًّا كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم وقد يقبل المتعلم على التعلم إرضاء لوالديه وكسباً لحبهما أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية وميوله للمتعلم.

ثانياً: الدافعية الداخلية: هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم. (Marzano, ٢٠١٠، البيلي وآخرون، ١٩٩٨).

النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

• النظرية الارتباطية: (Association theory) أشارت مطر (٢٠١٠)، ومحمد (٢٠١٧) إلى أن هذه النظرية تعنى بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير – الاستجابة (SR theories) وقد كان تورندايك من أوائل العلماء الدين تناولوا مسألة التعلم تجريبيًّا، وقال بعيداً المحاولة والخطأ كأساس للتعلم وفسر هذا التعلم بقانون الأثر (Law of effect) ، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يودي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها، وطبقاً لهذا القانون يشير البحث عن الإشباع وتحمل الألم أو الانزعاج إلى المواقع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثيري معين، أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طبقاً لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم (محمود، ١٩٩٦) .

• النظرية المعرفية (Cognitive theory) ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل من السلوك ذاته، فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على المعززات تشير إلى دافعية خارجية (Extrinsic Motivation) تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية (Intrinsic Motivationh) متأصلة فيه، وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذلك وليس كوسيلة، وينجم عن ذلك عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي. (محمد، ٢٠١٧؛ مراده، ٢٠١٦)

وقد تبنى الباحث في هذا البحث النظرية المعرفية التي تفترض أن الانسان كائن يسعى إلى تحقيق أهدافه وإشباع رغباته واحتياجاته، وسوف توفر الرحلات المعرفية عبر الويب إشباع رغبات الطلبة وزيادة تحصيلهم من خلال الإبحار في الشبكة والوصول إلى المعلومات والاستفادة في نموهم المعرفي والتحصيلي.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية التي تناولت مفهوم الرحلات المعرفية:

دراسة الموزان (٢٠٢٠)

حاولت الدراسة التعرف على دور بيئة تعلم نشطة قائمة على استراتيجية الرحلات المعرفية Web Quest في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات؛ وذلك من خلال تحليل ومناقشة آراء الطالبات الجامعيات وردود أفعالهن وفقا لتقييمهن الذاتي بعد تعلمهن عبر تلك البيئة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالبة من الطالبات اللاتي درسن مقرر تقنيات التعليم في العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ،

واستُخدم المنهج الوصفي، ووظفت بطاقة تقييم ذاتي كأداة لجمع البيانات، وذلك بعد مرور الطالبات بخبرة بيئة التعلم النشطة القائمة على استراتيجية الرحلات المعرفية، وأظهرت النتائج صحة فروض الدراسة التي أشارت إلى وجود دور لبيئة تعلم نشطة قائمة على استراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية، كما لم تدل تلك النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص في مستوى جميع تلك المهارات، وناقشت الدراسة ضمن نتائجها بعض تحديات ومقترحات تحسين التعلم عبر بيئة التعلم النشطة القائمة على استراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظر الطالبات الجامعيات.

دراسة أبو زيد وآخرين (٢٠٢١)

كان الهدف من الدراسة تحديد فاعلية بيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا، وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٧) طالبًا وطالبة من شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية (دبلوم مهني) جامعة المنصورة، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات إنتاج الرحلات المعرفية، وبطاقة لملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الرحلات المعرفية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لمهارات إنتاج الرحلات المعرفية لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لأداء الطلاب لمهارات إنتاج الرحلات المعرفية لصالح التطبيق البعدي.

دراسة إسماعيل (٢٠٢٢)

سعت الدراسة للتحقق من فاعلية مقرر إلكتروني في طرق تدريس العلوم قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية بعض مهارات التعلم الذاتي واليقظة العقلية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد (مقرر إلكتروني في طرق تدريس العلوم قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب- مقياس مهارات التعلم الذاتي- مقياس اليقظة

العقلية)، وبلغت عينة الدراسة (١٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة شعب (فيزياء- كيمياء- بيولوجي) بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم تقسيمهم لمجموعتين هما: المجموعة التجريبية وعددها (٧٠) وتمثلت في طلاب شعبتي (الفيزياء- الكيمياء)، ودرست المقرر الإلكتروني موضع البحث الحالي باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، والمجموعة الضابطة وعددها (٧٠) وتمثلت في طلاب شعبة (البيولوجي) والتي درست المقرر الإلكتروني بالطريقة المعتادة وهي المحاضرة، وحدد البحث أربع مهارات رئيسية للتعلم الذاتي، وهي: مهارات (المكتبة والاطلاع- التواصل والاتصال- توظيف الحاسب والإنترنت- التقويم) يندرج تحتها (١٥) مهارة فرعية أخرى، كما حدد البحث خمسة أبعاد لليقظة العقلية تمثلت في (الملاحظة- الوصف- التصرف بوعي- عدم إصدار الأحكام – عدم التفاعل مع التجربة الداخلية)، وبتطبيق أداتي البحث قبليًّا وبعديًّا على عينة البحث، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى عدة نتائج، من أهمها: ١- وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداتي البحث (مقياس مهارات التعلم الذاتي-مقياس اليقظة العقلية) لصالح طلاب المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي. ٢- أكدت النتائج أن حجم التأثير للمقرر الإلكتروني في طرق تدريس العلوم وفقا للرحلات المعرفية عبر الويب كان كبيرا في تنمية مهارات التعلم الذاتي وأبعاد اليقظة العقلية المحددة في البحث لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة $\eta 2$ لمقياس مهارات التعلم الذاتي بشكل عام (٠,٩٦) ولمقياس اليقظة العقلية بشكل عام (٠,٩٥) مما يؤكد فاعلية وحجم التأثير الكبير للمقرر الإلكتروني في طرق تدريس العلوم وفقا للرحلات المعرفية عبر الويب.

دراسة إبراهيم (٢٠٢٢)

كشفت الدراسة عن أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في اكتساب مهارات كتابة الخبر الصحفي لدى طلاب الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، والوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في الإبحار المعرفي عبر الويب، استمارة تحكيم الإبحار المعرفي المقترح، اختبار تحصيلي لمهارات كتابة الخبر الصحفي، بطاقة تقييم منتج، وتم

تطبيقها على عينة من طلاب الفرقة الثانية في قسم الإعلام التربوي بجامعة المنوفية، والبالغ قوامها (٣٠) طالبـًا، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود فروق دالة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل وذلك لصالح القياس البعدي، فضلًا عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وأوصت الدراسة بضرورة عقد ورش عمل تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لكيفية عمل وتصميم الرحلات المعرفة عبر الويب واستخدمها في العملية التعليمية، والاهتمام بتصميم بيئات التعلم الشبكية التي تتناسب مع التطورات التكنولوجية الحديثة للطلاب.

ثانياً: الدراسات الأجنبية التي تناولت مفهوم الرحلات المعرفية:

دراسة Chen (٢٠٢١)

رمت الدراسة نحو استقصاء أثر تطبيق تكنولوجيا الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد والكفايات العملية لدى طلاب إدارة الأعمال، واعتمدت الدراسة على المدخل شبه التجريبي، وأجريت على (١٨٨) من طلاب الجامعة في تخصص إدارة الأعمال بمقاطعة فوجيان، واستغرق البرنامج (١٦) أسبوعـًا، بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع. وبيَّنت النتائج أن هناك أثرًا إيجابيًّا لتكنولوجيا الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين المهارات العملية لدى الطلاب. وكان لتحسن مهارات التفكير الناقد أثر إيجابي في المهارات العملية التي تمثلت في حل المشكلات والتواصل الفعال والاستنتاج.

دراسة Srisinthon (٢٠٢١)

حاولت الدراسة بيان فاعلية أنشطة الرحلات المعرفية في تحسين الأداء الأكاديمي باللغة الصينية والاتجاهات الطلابية. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٦٣) من الطلاب بإحدى الجامعات بتايلاند. وتم جمع البيانات باستخدام اختبار في اللغة الصينية بالإضافة إلى المقابلات شبه المقننة مع (١٥) طالبـًا، وذلك للكشف عن اتجاهات الطلاب نحو المقرر المستهدف. واستغرق تطبيق البرنامج القائم على أنشطة الرحلات المعرفية (٦) أسابيع. وتوصلت النتائج إلى تحسن الأداء الطلابي على اختبار مهارات اللغة الصينية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي

على نحو دال إحصائيًا، كما أوضحت المقابلات الشخصية مع بعض الطلاب عن إيجابية اتجاهاتهم نحو المشاركة بالدروس التفاعلية القائمة على الرحلات المعرفية، ورضاهم عن الأنشطة القائمة على تلك الاستراتيجية باعتبارها وسيلة حديثة وواعدة تيسر عمليات التعلم ويمكن من خلالها التغلب على المعوقات الزمنية.

دراسة Agaltsova & Ilyuschenko (٢٠٢١)

سعت الدراسة نحو الكشف عن فاعلية برنامج تكاملي قائم على تكنولوجيا الرحلات المعرفية في تحسين مهارات اللغة الإنجليزية لأغراض احترافية. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٢) من طلاب كلية العلوم الاجتماعية والإعلام بروسيا، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة. وشارك أفراد المجموعة التدريبية في التدريس القائم على تكنولوجيا الرحلات المعرفية والتي انطوت على سلسلة من الدروس التفاعلية عبر الإنترنت لتحسين مستوى المعرفة بالمصطلحات والموضوعات المتعلقة بتعلم الإنجليزية على نحو احترافي، فضلًا عن تحسين القدرة على الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية بطلاقة. وأوضحت النتائج أن تكنولوجيا الرحلات المعرفية كان لها أثر إيجابي دال إحصائيًا في زيادة كفاءة تعلم مهارات اللغة الإنجليزية لأغراض احترافية، وهو ما اتضح من خلال وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مهارات اللغة الإنجليزية.

دراسة Dousti et al. (٢٠٢١)

حاولت الدراسة تحديد أثر التدريس القائم على الرحلات المعرفية في تحسين مهارات الكتابة المقالية (التوضيح – التركيز – الشمولية – التوليف – التنظيم والتخطيط – المفردات) لدى طلاب الجامعة متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية بإيران. وتألفت العينة من (٥٠) طالبًا كمجموعة تجريبية تم تدريسهم وفق استراتيجية الرحلات المعرفية، و(٤٩) من أقرانهم كمجموعة ضابطة تم تدريسهم بالطرقة التقليدية. وكشفت النتائج عن وجود تحسن دال إحصائيًا في الأداء الكتابي العام لدى أفراد المجموعة التجريبية عن أقرانهم بالمجموعة الضابطة، وهو ما يدل على فاعلية الرحلات المعرفية في تحسين مهارات الكتابة واكتساب المفردات في الإنجليزية كلغة ثانية.

دراسة Wu (٢٠٢١)

استهدفت الدراسة تحديد أثر التدريس القائم على الرحلات المعرفية في مهارات التفكير العليا والأداء القرائي والكتابي، وشارك بالدراسة (٦٠) من طلاب الجامعة من متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية. وتم جمع البيانات باستخدام عينات الطلاب الكتابية التأملية والمقابلات العميقة والعرض النهائي للرحلات المعرفية التي قام الطلاب بإعدادها. وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي للرحلات المعرفية في تيسير المناقشات الصفية والتعلم التعاوني وتحسين المهارات الكتابية والقرائية في اللغة الإنجليزية، هذا بالإضافة إلى تعزيز مهارات التفكير العليا.

دراسة Salem (٢٠٢٢)

استهدفت الدراسة تحديد أثر الرحلات المعرفية في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية، والمهارات الناعمة وخفض قلق الكتابة أثناء أداء اختبار ILETS لدى متحدثي اللغة الإنجليزية غير الأصليين. وشارك بالدراسة ثلاث مجموعات من متعلمي اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية، على النحو التالي: المجموعة الأولى التجريبية وتكونت من (١٥) من طلاب الجامعة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والذين درسوا وفق طريقة الرحلات المعرفية المحمية عبر الويب، المجموعة الضابطة الأولى وتكونت من (١٩) طالبًا تم تدريسهم وفق طريقة الرحلات المعرفية غير المحمية (البحث المفتوح عبر جوجل)، والمجموعة الثانية الضابطة وتألفت من (٢٠) طالبًا تم تدريسهم وفق طريقة التدريس التقليدية. وتمثلت أدوات الدراسة في مجموعة عينات من اختبار الكتابة ILETS، واختبار Brooks للمهارات الناعمة، ومقياس قلق الكتابة في اللغة الثانية. وبينت النتائج بشكل عام فعالية استراتيجية الرحلات المعرفية المحمية في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية ومستوى المهارات الناعمة، فضلًا عن خفض قلق الكتابة في اللغة الأجنبية الثانية لدى طلاب الجامعة متعلمي اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية.

دراسة Shabunina et al. (٢٠٢٢)

هدفت الدراسة إلى التحقق من الرحلات المعرفية كوسيلة ابتكارية للتدريب القائم على المشروعات لدى طلاب الهندسة الكهربية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث كانت

الاستبانة هي أداة جمع البيانات، والتي طبقت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس تخصص تدريس اللغة الأوكرانية لأغراض تعلم الهندسة الكهربية. وأوضحت النتائج أن هناك العديد من المميزات لتكنولوجيا الرحلات المعرفية منها: تحسين الكفايات المعلوماتية، وتحسين المهارات المعرفية، والقدرات العملية التطبيقية.

رابعاً: التعليق على البحوث والدراسات السابقة:

أطلع على الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت للرحلات المعرفية عبر الويب، وتم الاستفادة منها في الاطلاع على:

- مفهوم وماهية الرحلات المعرفية عبر الويب ومهارات التواصل والدافعية للإنجاز.
- الاستفادة من الدراسات والأدبيات السابقة في إعداد الإطار النظري، وفي إعداد أدوات البحث التجريبية وأدوات القياس.
- الاطلاع على خطوات الدراسة في الدراسات السابقة.
- اختيار المنهج الملائم للدراسة.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة والمساهمة في تفسير النتائج وتحليلها ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.
- تناولت البحوث فعالية الرحلات المعرفية عبر الويب في تحصيل الجوانب المعرفية والأدائية للكفاءات التدريسية، وتحسين رضا الطلاب عن بيئة التعلم الإلكتروني في الرحلات المعرفية، مثل: دراسة (معبد،٢٠١٩)، أو في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية والتفكير التأملي، مثل: دراسة (هلالي ،٢٠١٩)، أو التدريب القائم على المشروعات، مثل: دراسة (Shabunina et). (٢٠٢٢, ، أو تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية، مثل: دراسة (الموزان ،(٢٠٢٠)، أو الكشف عن أثرها في تنمية مهارات الحاسوب، مثل: دراسة (الزهراني وعلام،(٢٠٢١)، أو تنمية مهارات التعلم الذاتي واليقظة العقلية، مثل: دراسة (إسماعيل ،٢٠٢٢)، أو تحسين مهارات التفكير الناقد، مثل: دراسة Bayram et al. 2019)) .

• باستقراء الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت محاور الدراسة الحالية اتضح اهتمام العديد من الباحثين باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس للمواد الدراسية المختلفة وبالمراحل التعليمية المختلفة، وقياس فاعليتها على تنمية مهارات البرمجة والتحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني، والاستيعاب المفاهيمي، في تنمية مهارات التفكير الناقد والكفايات العملية، وتنمية مهارات التفكير العليا والأداء القرائي والكتابي، والتحصيل المباشر والمؤجل، وتعديل التصورات البديلة، وتحسين مهارات الكتابة المقالية (التوضيح – التركيز – الشمولية – التوليف – التنظيم والتخطيط – المفردات)، تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية، والمهارات الناعمة وخفض قلق الكتابة أثناء أداء اختبار ILETS .

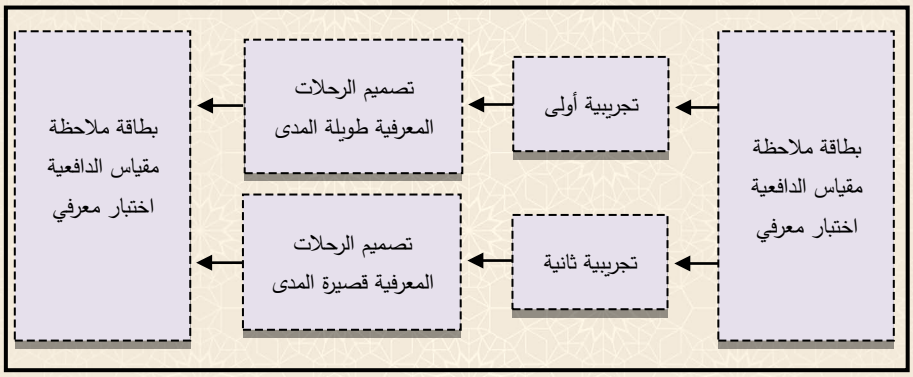
الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها والمعلومات المراد الحصول عليها، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلمي ومناهجه، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة في مجال الدراسة، اتبع الباحث:

• المنهج شبه التجريبي: يستخدم لقياس أثر المتغير المستقل وهو أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب على المتغيرات التابعة، وهما الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني ومقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالدوادمي.

شكل ١ التصميم التجريبي للدراسة (المقياس القبلي المجموعات المعالجة المقياس البعدي)



المتغير المستقل: الرحلات المعرفية عبر الويب ولها مستويان:

– رحلات معرفية طويلة المدى.

– رحلات معرفية قصيرة المدى.

المتغيرين التابعين:

١– الجانب المعرفي المرتبط بمهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية (اختبار معرفي).

٢– الجانب الأدائي لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية (بطاقة الملاحظة).

٣– الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء (مقياس الدافعية).

ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، وتمثلت عينة الدراسة في عينة كانت عشوائية قوامها (٥٠) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٢٥) مجموعة تجريبية أولى، (٢٥) مجموعة تجريبية ثانية.

خامساً: أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدّراسة والتحقُّق من فروضها؛ أعد الباحث الأدوات الآتية:

١– اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية (من إعداد الباحث).

٢– بطاقات الملاحظة: لقياس الجوانب المهارية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا (من إعداد الباحث).

٣–مقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء (من إعداد الباحث).

أولاً: اختبار تحصيلي يقيس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الإلكتروني:

قام الباحث بإعداد جدول المواصفات للاختبار، وتضمن هذا الجدول عدد المفردات التي يشملها الاختبار بالنسبة لكل هدف من الأهداف الإجرائية، وفيما يلي شرح موجز للاختبار التحصيلي:

١) محتوى الاختبار:

تكون الاختبار بصورته النهائية من (٣٠) سؤالًا.

٢) الهدف من الاختبار:

يقيس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الإلكتروني وذلك من خلال تطبيق الاختبار على العينة قبل دراستهم للرحلات المعرفية عبر الويب وبعد دراستهم لها؛ لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

٣) تعليمات الاختبار:

راعى الباحث أن تشتمل أسئلة الاختبار على الوضوح والشمولية والمباشرة واضحة ومباشرة، وأن يختار إجابة واحدة لكل سؤال، وراعى كذلك الارتباط والشمول والبساطة وعدم التداخل.

٤) صدق الاختبار

تأكد الباحث من صدق الاختبار وذلك من خلال ما يلي:

أ- الصدق الظاهري (التحكيمي):

تم عرض الصورة الأولية للاختبار على عدد (٥) محكمين مختصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق التدريس على درجة أستاذ دكتور وأستاذ مشارك بعدة جامعات مختلفة، وقد أرفق الباحث مع الاختبار مقدمة توضح فيه الهدف من الاختبار، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بتعديل بعض الأسئلة، حتى وصل للصيغة النهائية للاختبار، حيث أصبح جاهزاً للتطبيق والاستخدام.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تأكد الباحث من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق تطبيق الاختبار على طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل سؤال أو عبارة من أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول ١ معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٢**	١١	٠,٥٨٧**	٢١	٠,٥٤٧**
٢	٠,٦٥٧**	١٢	٠,٧٧٦**	٢٢	٠,٦٤٨**
٣	٠,٥٧٥**	١٣	٠,٧٤٩**	٢٣	٠,٦٩٨**
٤	٠,٦٩٨**	١٤	٠,٥٩٣**	٢٤	٠,٨٣٠**
٥	٠,٦٩٦**	١٥	٠,٦٥٦**	٢٥	٠,٦٦٢**
٦	٠,٥٠٦**	١٦	٠,٦٩٩**	٢٦	٠,٦٦٥**
٧	٠,٧٠٤**	١٧	٠,٧٥١**	٢٧	٠,٦٢٩**
٨	٠,٦٢٤**	١٨	٠,٦٥٧**	٢٨	٠,٦٦٦**
٩	٠,٦٦٩**	١٩	٠,٧٢٢**	٢٩	٠,٦٠٣**
١٠	٠,٦٥٢**	٢٠	٠,٦٩٥**	٣٠	٠,٧٨١**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرةٍ من فقرات الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية، بما يعكس درجةً عاليةً من الصدق لفقرات الاختبار.

ج- ثبات الاختبار:

يثبت الاختبار ويعدّ أداة ثابتة وصحيحة في حال تمت إعادته وثبتت نفس النتائج، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٦) من طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، وتم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٨٥٧)،

بينما بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٤٢)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

في ضوء أراء المحكمين، وما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، أصبح الاختبار التحصيلي يتكون بصورته النهائية من (٣٠) سؤالًا شملت عدد (١٥) فقرة من أسئلة الصواب والخطأ، وكذلك عدد (١٥) فقرة من أسئلة الاختيار من متعدد، وبذلك أصبح صالحاً للتطبيق الميداني بصورته النهائية.

ثانياً: بطاقة ملاحظة تقيس الجانب الأدائي لمهارات التواصل الإلكتروني:

مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة بعدة مراحل هي:

١-تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس الأداء المهاري لمهارات التواصل (عينة الدراسة)، بهدف معرفة مستوى الطلاب في الجوانب الأدائية المرتبطة بالمهارات (المستوى القبلي) وبعد دراسة المحتوى التعليمي (المستوى البعدي).

٢-إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة:

تمت مراعاة توفر تعليمات بطاقة الملاحظة بحث تكون واضحة ومحددة في الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة، قد اشتملت على التعرف على خيارات الأداء والتقدير الكمي لها.

٣-مكونات بطاقة الملاحظة:

تكونت بطاقة الملاحظة من (٢٠) فقرة تقيس الجانب الأدائي لمهارات التواصل، وهذه الفقرات تم توزيعها على أربعة أبعاد، بواقع (٥) فقرات لكل بعد، وهي كالتالي:

- أولاً: مهارات الحوار.
- ثانياً: مهارات النقاش.
- ثالثاً: مهارات المشاركة.
- رابعاً: مهارات التصفح.

٤-ضبط بطاقة الملاحظة:

وقد مر ضبط بطاقة الملاحظة بمرحلتين:

- صدق بطاق الملاحظة:

أ- الصدق الظاهري (التحكيمي):

قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس وعلم النفس على درجة أستاذ دكتور وأستاذ مشارك بعدة جامعات مختلفة، وقد أرفق الباحث مع بطاقة الملاحظة مقدمة توضح فيه الهدف منها، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بتعديل بعض الأسئلة، وصولاً إلى الصيغة النهائية لبطاقة الملاحظة؛ لتصبح قابلة للاستخدام، فأصبحت البطاقة تشمل (٢٠) فقرة، وبلغت النهاية العظمى لدرجاته (٢٠) درجة، وأجمع المحكمون على الغرض الذي أعدت من أجله.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التحقق من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة، قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي، وهو يعطي صورة عن مدى اتساق العبارات مع الدرجة الكلية للأداة، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق تطبيق بطاقة الملاحظة على طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالدوادمي وعددهم (٦) طلاب من خارج عينة الدراسة.

جدول ٢ معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٢٩**	١١	٠,٨١٢**
٢	٠,٨٣٧**	١٢	٠,٨٤١**
٣	٠,٨٨٥**	١٣	٠,٦٨٩**
٤	٠,٨٤٩**	١٤	٠,٨٣٤**
٥	٠,٨٧٧**	١٥	٠,٨٨٠**
٦	٠,٧٥٢**	١٦	٠,٧٩٦**
٧	٠,٧٩٥**	١٧	٠,٧٩٥**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٨	٠,٨٤٩**	١٨	٠,٧٣١**
٩	٠,٧٢٣**	١٩	٠,٧٨٥**
١٠	٠,٨٠٧**	٢٠	٠,٨٦٦**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائيَّة الموضحة بالجدول (٢)، يتبين أن قِيَم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١ وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المقياس بفقراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لأبعاد وفقرات بطاقة الملاحظة.

ج. الصدق البنائي:

قام الباحث بحساب الصدق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للملاحظة.

جدول رقم ٣ معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للبعد

	بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الإلكتروني	معامل الارتباط
١	أولاً: مهارات الحوار.	٠,٨٩٠**
٢	ثانياً: مهارات النقاش.	٠,٩٤٧**
٣	ثالثاً: مهارات المشاركة.	٠,٩٠٣**
٤	رابعاً: مهارات التصفح.	٠,٨٧٥

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (٣) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعدٍ من أبعاد بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الإلكتروني بالدرجة الكلية دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجةٍ عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المقياس بأبعاده، بما يعكس درجة عالية من الصدق لأبعاد بطاقة الملاحظة.

- ثبات بطاقة الملاحظة:

لقياس مدى ثبات بطاقة الملاحظة الدِّرَاسَة؛ استخدم البَاحث طريقتين وهما:

١.(معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach'aAlpha).

٢.طريقة التجزئة النصفية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم ٤ قيم الثبات لبطاقة الملاحظة

بطاقة الملاحظة		عدد الفقرات	قيم ألفا كرونباخ	قيم التجزئة النصفية
البعد الأول	مهارات الحوار.	٥	٠,٨٥٥	٠,٨٤٩
البعد الثاني	مهارات النقاش.	٥	٠,٨٧٠	٠,٨٠١
البعد الثالث	مهارات المشاركة.	٥	٠,٨٥٧	٠,٧٧٨
البعد الرابع	مهارات التصفح.	٥	٠,٨٨٩	٠,٨٢٢
الثبات العام لبطاقة الملاحظة		٢٠	٠,٨٨٥	٠,٩٤٩

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٤) يتبين أن قيم معاملات الثبات لأبعاد بطاقة الملاحظة مرتفعة، حيثُ تراوحت ما بين (٠,٨٥٥) و (٠,٨٨٩)، أما الثبات العام فقد بلغ (٠,٨٨٥) وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، أما بطريقة التجزئة النصفية فقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد بطاقة الملاحظة ما بين (٠,٧٧٨) و (٠,٨٤٩)، بينما بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٤٩)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على أن بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الإلكتروني، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

في ضوء أراء المحكمين، وما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية للبطاقة، وبعد التأكد من صدق وثبات البطاقة، أصبحت البطاقة تشمل (٢٠) فقرة، وبلغت النهاية العظمى لدرجاتها (٢٠) درجة وبذلك أصبحت صالحة للتطبيق الميداني، وفي ضوء ذلك تكون قد وصلت إلى صورتها النهائية.

ثالثاً: مقياس دافعية الإنجاز لطلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء:

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الدافعية للإنجاز في الرحلات المعرفية لدى عينة الدراسة، وهم طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

تحديد محاور مقياس الدافعية للإنجاز: سعياً لتحديد محاور المقياس تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بقياس الدافعية للإنجاز، وحددت محاور المقياس، وصيغت عباراته التي تغطي المحاور الأربع للمقياس، وعلى ضوء ذلك تكون المقياس من (٢٠) عبارة موزعة على المحاور الأربع، وهي : العلاقات والمشاركة وتضمن (٥) عبارات، ومستوى الطموح وضمن (٥) عبارات، والثقة بالنفس وتضمن (٥) عبارات، والأهمية والمثابرة وتضمن (٥) عبارات، وقد وضعت خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس والتي تعتمد على طريقة ليكرت Likert وتتفاوت في شدتها بين الموافقة التامة وعدم الموافقة التامة.

للتحقق من صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي، ومجال تكنولوجيا التعليم، وطلب منهم تحديد ما إذا كانت العبارات تنتمي إلى المحور الذي وردت فيه، وتحديد درجة وضوح كل عبارة، ومدى ملائمتها للمقياس، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض العبارات واختصارها وحذف بعض منها لعدم ملائمتها لمحاور المقياس، وبعد إجراء التعديلات اللازمة تضمن المقياس (٢٠) عبارة، وطبقت الصورة الأولية للمقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي عددها (٦) طلاب للتحقق من الصدق والثبات وذلك على النحو التالي:

صِدقُ الاتِّساق الداخلي: للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، قام البَاحِثَ بتطبيق المقياس على طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، ثم قام بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

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

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٨**	١١	٠,٨٣٦**
٢	٠,٨١٦**	١٢	٠,٦٨٤**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٣	٠,٨٣١**	١٣	٠,٧٩٢**
٤	٠,٨٠٨**	١٤	٠,٨٣٥**
٥	٠,٨٧٤**	١٥	٠,٧٩٦**
٦	٠,٨٤٢**	١٦	٠,٦٠١**
٧	٠,٧٩٤**	١٧	٠,٧٠٤**
٨	٠,٧٢١**	١٨	٠,٥٤٢**
٩	٠,٧١١**	١٩	٠,٥٦١**
١٠	٠,٥٠٧**	٢٠	٠,٧٦٤**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

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

الصدق البنائي:

قام الباحث بحساب الصدق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم ٦ معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية للبعد

	مقياس دافعية الإنجاز	معامل الارتباط
١	العلاقات والمشاركة	٠,٨٦٢**
٢	مستوى الطموح	٠,٨٢٠**
٣	الثقة بالنفس	٠,٨٥٦**
٤	الأهمية والمثابرة	٠,٨٤٤**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتبين من النتائج الموضَّحة بالجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعدٍ من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١،

وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجةٍ عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المقياس بأبعاده، بما يعكس درجة عالية من الصدق لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز.

ثباتُ أداة الدِّرَاسَة:

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

جدول ٧ قيم معاملات الثبات لمقياس دافعية الإنجاز

مقياس دافعية الإنجاز		عدد الفقرات	قيم الثبات	
			ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البُعد الأول	العلاقات والمشاركة	٥	٠,٩٠٩	٠,٨٥٠
البُعد الثاني	مستوى الطموح	٥	٠,٨٨٦	٠,٨٥٥
البُعد الثالث	الثقة بالنفس	٥	٠,٩٠٥	٠,٨٥٩
البُعد الرابع	الأهمية والمثابرة	٥	٠,٨٦٧	٠,٨٧٧
الثبات العام لمقياس دافعية الإنجاز		٢٠	٠,٨٨٥	٠,٨٤٩

تكشفُ المؤشرات الإحصائيَّة الموضحة بالجدول (٧) أن معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز مرتفعة حيثُ تراوحت ما بين (٠,٨٦٧ و٠,٩٠٩)، أما الثبات العام للمقياس فقد بلغ (٠,٨٨٥)، وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، أما معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية فقد تراوحت ما بين (٠,٨٥٠ و٠,٨٧٧)، والثبات العام للمقياس بلغ (٠,٨٤٩)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على أن مقياس دافعية الإنجاز يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز: بعد تأكد الباحث من صدق المقياس وثباته أصبح المقياس في صورته النهائية ويتكون من (٢٠) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد بواقع (٥) فقرات لكل بعد، والدرجة النهائية للمقياس (١٠٠) درجة.

إجراءات الدراسة:

مواد المعالجة التجريبية: نماذج التصميم التعليمي متعددة وكثيرة، ولكن أغلبها تتفق هذه النماذج في المراحل الأساسية للتصميم التعليمي، إلا أنها تختلف في بعض الإجراءات والخطوات الفرعية في بعض المراحل، وذلك باختلاف وجهة نظر مصمم النموذج، لذا استعان الباحث بنموذج التصميم التعليمي (ADDIE) في تصميم الموضوعات المحددة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتتلخص مراحل هذا النموذج في المراحل الآتية : التحليل Analysis ، التصميم Design ، التطوير Development ، التنفيذ Implement ، التقويم Evaluation .(Branch,2009)

ويمكن تحديد هذه المراحل فيما يلي:

- مرحلة التحليل Analysis : بعد تحديد المشكلة قام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية للموضوعات المحددة وهي موزعة على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، كما تم تحديد الطلاب عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالدوادمي وعددهم (٥٠) طالبًا، وتم مراعاة خصائصهم من حيث مستواهم والتأكد من امتلاكهم لمهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، حيث هم في حاجة إلى طريقة للبحث عن المعلومات في خطوات محددة توفر لهم الوقت والجهد، مع الاستعانة بمعمل الكمبيوتر بالكلية والمتصلة أجهزته بالإنترنت في تنفيذ التجربة.
- مرحلة التصميم Design: في هذه المرحلة تم تجميع عناصر التعلم المختلفة من نصوص وصور ورسوم ومقاطع فيديو، وتصميم الشكل العام للرحلات المعرفية عبر الويب، وتحديد الخطة الزمنية للتطبيق وتحديد الرحلات المطلوبة بحيث تتضمن العناصر الأساسية المكونة للرحلة المعرفية، وهي: (المقدمة – تحديد المهام – تحديد المصادر– العمليات – معايير التقويم – الخاتمة).
- مرحلة التطوير Development: وفيها تتم الاستعانة ببعض البرامج الأخرى من برنامج Woord وبرنامج الفوتوشوبPhotoshop لتصميم ومعالجة الصور وتخزينها بامتدادات مناسبة الإنترنت، وبرنامج الباوربوينت Power point K، وغيرها.

- مرحلة التنفيذ Implement: وفيها يتم تدريب الطلاب على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب وكيفية البحث عبر الإنترنت عن المعلومات من خلالها، ويتم نشر الرحلات المعرفية عبر الويب لتصبح جاهزة للوصول لها.
- مرحلة التقويم Evaluation: في هذه المرحلة تم عرض الرحلات المعرفية عبر الويب والمصممة من الباحث على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى تحقيقها للهدف الذي صممت من أجله، وتم إجراء التعديلات المقترحة، بالإضافة إلى تجربتها على عينة استطلاعية بلغت (٦) طلاب من طلاب الدراسات العليا غير عينة الدراسة الحالية، للتأكد من سهولة استخدامها ومناسبتها للعينة والزمن المخصص لتنفيذ المهام المحددة بها، وبذلك أصبحت مواد المعالجة التجريبية ممثلة في الرحلات المعرفية المصممة جاهزة للتطبيق.

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

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: والذي ينص على :" ما مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز المطلوب توافرها لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء "؟

قام الباحث بالتوصل إلى قائمة بمهارات التواصل الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء من خلال دراسة الأطر النظرية والأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التواصل الإلكتروني وعرضها على المحكمين، وفي ضوء أرائهم ومقترحاتهم تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة.

إجابة السؤال الثاني: والذي ينص على: " ما التصور المقترح لأنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء"؟

اطلع الباحث على نماذج التصميم التعليمي، وقام بدراستها وتحليلها وفي ضوء نتائج هذا التحليل اختار نموذج يناسب طبيعة الدراسة الحالية، وتم توضيح ذلك في الجزء الخاص بالإجراءات.

إجابة السؤال الثالث: والذي ينص على: " ما أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء"؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول: والذي ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بالتالي:

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين:

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

جدول ٨ الفرق في التطبيق القبلي بين درجات طلاب المجموعتين بعديًا في الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	التطبيق القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المجموعة الأولى	٢٥	١٤,٢٠	٤,٥٨٣	٠,٣١٢	٤٨	٠,٧٥٧
	المجموعة الثانية	٢٥	١٣,٨٤	٣,٥٢٠			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٣١٢)، عند مستوى دلالة (٠,٧٥٧)، وهي قيمة أعلى من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (الرحلات المعرفية طويلة المدى)، والمجموعة التجريبية الثانية (الرحلات المعرفية قصيرة المدى) في الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، وبالتالي تكافؤ المجموعتين قبليًا في الاختبار التحصيلي.

ثانياً: التحقق من الفرضية:

للتحقُّق من هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدم اختبار "ت"؛ للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق التحصيلي للاختبار بعديًّا، كما استخدم الباحث مربع إيتا؛ لتحديد حجم الأثر، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول ٩ يوضح الفرق في التطبيق البعدي بين المجموعتين

الاختبار التحصيلي	التطبيق البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا	"حجم الأثر"
	المجموعة الأولى	٢٥	٢٢,٣٦	٤,٩٩٩	٧,٠٠٦	٤٨	٠,٠٠٠	٠,٧١١	كبير
	المجموعة الثانية	٢٥	١٣,٦٤	٣,٧٠٧					

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائيَّة الموضحة بالجدول (٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق التحصيلي للاختبار بعديًّا، حيث بلغت مستوى الدلالة (٠,٠٠)، وهي أقل من ٠,٠٥؛ ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًّا في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثانية، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح المجوعة التجريبية الأولى؛ وذلك لأنها حصلت على أعلى متوسط حسابي مما يدل على وجود أثر لتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

وتأكيدًا لتلك النتيجة؛ قام الباحث بحساب مربع إيتا (٢ η)؛ لتحديد حجم التأثير، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٧١١)، وهي قيم تدل على وجود أثر كبير لاستخدام تصميم الرحلات

المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

وعلى ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الأول والذي ينص على أنه " يوجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى".

ويرجع الباحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني إلى استخدام بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب، ساهم في تمكن طلاب المجموعة التجريبية الأولى من الإلمام بالجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني، وذلك قد يكون للأسباب الآتية:

- طول الرحلات المعرفية وزيادة عدد ساعات الدراسة ساعد على توفير عامل المتعة والجاذبية.
- تركز الرحلات المعرفية غير الويب على الأنشطة الاستقصائية، التي تعزز الحوار، والتفاعل، وطرح الأسئلة، والتفاوض، والمشاركة النشطة للطلاب، الأمر الذي العكس إيجابا على تعلمهم.
- طبيعة التعليم باستخدام الرحلات المعرفية، والتي تعتمد في تقديم المعلومة للطلاب عبر توظيف رحلات المتعة من المعرفة والأنشطة الإلكترونية، حيث يقوم الطلاب من خلالها بالبحث الإلكتروني بشكل فردي أو جماعي تعاون بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومات.
- تسهم الرحلات المعرفية عبر الويب في مشاركة الطلاب في الأنشطة التأملية الناقدة للمعلومات بمناقشة المعلومات التي توصلوا إليها من المواقع البحثية والمراجع وغيرها من مصادر التعلم.

- ازداد نشاط الطلاب وفاعليتهم في التوصل إلى المعارف والمعلومات بأنفسهم، وتنفيذ المهام التعليمية وفق مراحل تنفيذ الرحلة المعرفية، وذلك من خلال ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم حيث تتيح الرحلات المعرفية للطلاب فرص استكشاف المعلومات بأنفسهم.
- توفر الرحلات المعرفية للطلاب مواقف تعليمية تعلمية، يكتسب من خلالها الطلاب الخبرات المتنوعة، والتوصل إلى المعارف من خلال التعلم النشط القائم على جهد الطلاب.
- استراتيجية "Web Quest" تعمل على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم والحصول على مخرجات تعليمية محددة في وقت محدد.
- تمكن الرحلات المعرفية من اكتساب المزيد من المعرفة والخبرات وإنجاز مختلف المهام التعليمية الموكلة إليهم من أفضل الطرق بين أساليب دمج التكنولوجيا في التعليم؛ لما لها من سهولة توظيف داخل المؤسسة التعليمية، الحصول على المعلومات من عدة مصادر علمية ساعد في زيادة إقبال الطلاب على التعلم واستثارة دافعيتهم وتحويلهم إلى باحثين عن المعرفة.
- زيادة تحصيل الطلاب وحصولهم على المعلومة بطريقة أسهل وأسرع وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، السماح للطالب أن يستكشف قضايا معينة ويتحقق بنفسه من المعرفة ويحقق بناء معرفي خاص به.
- ساعدت الرحلات المعرفية في زيادة مناقشات العصف الذهني ومشاركة الأفكار والمناقشة والعروض التقديمية.
- احتواء الرحلات المعرفية على مقاطع صوتية وفيديو مما ساعد على فهم الطلاب للمحتوى العلمي، والذي كان له الأثر الكبير في زيادة المعلومات النظرية والمعرفية مما تسبب في ارتفاع درجات الاختبار التحصيلي البعدي.
- زيادة التعاون بين الطلاب والتواصل الاجتماعي نظراً للعمل في مجموعات صغيرة.
- سهولة إعادة تطبيق الطالب استراتيجية ""Web Quest في البيت وأحياناً تكون لأكثر من مرة لمراجعة أي معلومة أو مفهوم علمي غير واضح بالنسبة للطالب.
- كثرة التساؤلات والتفسيرات التي يقدمها الطلاب حول تصوراتهم مساعدتهم على الفهم.

- يتعلم كل طالب وفق قدراته ومستواه ودوافعه وسرعة تعلمه.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السيد، ٢٠١٢)، ودراسة (إبراهيم وعامر، ٢٠١٩) في الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني.

إجابة السؤال الرابع: والذي ينص على: " ما أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء"؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني: والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بالتالي:

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين:

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

جدول ١٠ الفرق في التطبيق القبلي بين المجموعتين في بطاقة الملاحظة

	التطبيق القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	المجموعة الأولى	٢٥	٠,١٢	٠,٣٣٢	٠,٤٧٣	٤٨	٠,٦٤٦
	المجموعة الثانية	٢٥	٠,٠٨	٠,٢٧٧			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٤٧٣)، عند مستوى دلالة (٠,٦٤٦)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يُشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، وبالتالي تكافؤ المجموعتين قبليًا في بطاقة الملاحظة.

ثانياً: التحقق من الفرضية:

للتحقُّق من هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدم اختبار "ت"؛ للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، كما استخدم الباحث مربع إيتا؛ لتحديد حجم الأثر، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول ١١ يوضح الفرق في التطبيق البعدي بين المجموعتين

	التطبيق البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا	"حجم الأثر"
بطاقة الملاحظة	المجموعة الأولى	٢٥	٠,٨٤	٠,٣٧٤	-٣,٥٢٣	٤٨	٠,٠٠١	٠,٤٣٥	كبير
	المجموعة الثانية	٢٥	٠,٤٠	٠,٥٠٠					

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائيَّة الموضحة بالجدول (١١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، حيث بلغت مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وهي أقل من ٠,٠٥؛ ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًّا في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثانية، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح المجوعة التجريبية الأولى؛ وذلك لأنها حصلت على أعلى متوسط حسابي مما يدل على وجود أثر في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

وتأكيدًا لتلك النتيجة؛ قام الباحث بحساب مربع إيتا (η^2)؛ لتحديد حجم التأثير، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٤٣٥)، وهي قيم تدل على وجود أثر كبير لاستخدام تصميم الرحلات

المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

وعلى ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا يوجد فروق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة".

ويرجع الباحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني إلى استخدام بيئة تعلم افتراضية قائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب، ساهم في تمكن طلاب المجموعة التجريبية الأولى من مهارات التواصل الإلكتروني، وذلك قد يكون للأسباب الآتية:

- تركز الرحلات المعرفية غير الويب على الأنشطة الاستقصائية، التي تعزز الحوار، والتفاعل، وطرح الأسئلة، والتفاوض، والمشاركة النشطة للطلاب، الأمر الذي العكس إيجابا على تعلمهم.
- طبيعة التعليم باستخدام الرحلات المعرفية، والتي تعتمد في تقديم المعلومة للطلاب عبر توظيف رحلات المتعة من المعرفة والأنشطة الإلكترونية، حيث يقوم الطلاب من خلالها بالبحث الإلكتروني بشكل فردي أو جماعي تعاون بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومات.
- تهتم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية لبيئة التعلم الافتراضية في زيادة تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، ومع أستاذ المقرر ومع بعضهم بعضًا، بالإضافة إلى أن المثيرات التعليمية المختلفة، التي تحتوي عليها الرحلات المعرفية من أصوات وصور ومشاهد فيديو ونصوص، كل ذلك أدى إلى زيادة التواصل الإلكتروني للطلاب.
- توفر الرحلات المعرفية للطلاب مواقف تعليمية تعلمية، يكتسب من خلالها الطلاب الخبرات المتنوعة، والتوصل إلى المعارف من خلال التعلم النشط القائم على جهد الطلاب، مما يدفعهم إلى ضرورة التواصل الإلكتروني.

- طبيعة بيئة التعلم التي توفرها استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب فهي بيئة تقوم على الحوار، والذي يتطلب أن يشارك الطالب بفاعلية في أداء الأنشطة التعليمية الإلكترونية والبحث للتوصل إلى المعلومات المطلوبة، وتلخيصها، ومناقشتها مع زملائه وأستاذ المقرر، وكل ذلك يعد من صور التواصل الإلكتروني.
- تسهم الرحلات المعرفية عبر الويب في مشاركة الطلاب في الأنشطة التأملية الناقدة للمعلومات بمناقشة المعلومات التي توصلوا إليها من المواقع البحثية والمراجع وغيرها من مصادر التعلم.
- ازداد نشاط الطلاب وفاعليتهم في التوصل إلى المعارف والمعلومات بأنفسهم، وتنفيذ المهام التعليمية وفق مراحل تنفيذ الرحلة المعرفية، وذلك من خلال ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم حيث تتيح الرحلات المعرفية للطلاب فرص استكشاف المعلومات بأنفسهم.
- إن استخدام أدوات شبكة التواصل الاجتماعي مكن الطلاب من التواصل مع أستاذ المقرر ومع زملائهم، من خلال المكالمات الصوتية، أو مكالمات الفيديو، ومن خلال الرسائل النصية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من: (الزهراني، ٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام بيئة تعلم افتراضية قائمة على الرحلات المعرفية عبر شبكة التواصل الاجتماعي فيسبوك، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة وذلك في مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني.

إجابة السؤال الخامس: والذي نصه: " ما أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء"؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من الفرض الثالث: والذي نصه: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بالتالي:

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين:

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

جدول ١٢ الفرق في التطبيق البعدي بين المجموعتين في مقياس دافعية الإنجاز

مقياس دافعية الإنجاز	التطبيق البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المجموعة الأولى	٢٥	٢,٢١	٠,٦٣٩	-٠,٩٣٥	٤٨	٠٤٤٦
	المجموعة الثانية	٢٥	٢,٤٠	٠,٧١١			

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٩٣٥)، عند مستوى دلالة (٠,٤٤٦)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يُشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في مقياس الدافعية للإنجاز لدى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، وبالتالي تكافؤ المجموعتين قبليًّا في مقياس دافعية الإنجاز.

ثانياً: التحقق من الفرضية:

للتحقُّق من هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدم اختبار "ت"؛ للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق التحصيلي للمقياس بعديًّا، كما استخدم الباحث مربع إيتا؛ لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول ١٣ الفرق في التطبيق البعدي بين المجموعتين

مقياس دافعية الإنجاز	التطبيق البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا "حجم الأثر"
	المجموعة الأولى	٢٥	٤,٦٣	٠,٢٨٤	٦,٣١٦	٤٨	٠,٠٠٠	٠,٤٥٤
	المجموعة الثانية	٢٥	٤,٠٣	٠,٣٨٣				

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائيَّة الموضحة بالجدول (١٣) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق التحصيلي للمقياس بعديًّا، حيث بلغت مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وهي أقل من ٠,٠٥؛ ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًّا في التطبيق البعدي بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ وذلك لأنها حصلت على أعلى متوسط حسابي مما يدل على وجود أثر لتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، وتأكيدًا لتلك النتيجة؛ قام البحث بحساب مربع إيتا (٢ η)؛ لتحديد حجم التأثير، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٤٥٤)، وهي قيم تدل على وجود أثر كبير لاستخدام تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

وعلى ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الثالث والذي نصه: " لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى درجات طلاب المجموعة الاولى (رحلات معرفية طويلة المدى) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية".

ويرجع الباحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى) على طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية إلى استخدام بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب، ساهم ذلك في زيادة دافعية طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وذلك قد يكون للأسباب الآتية:

- تعد استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب استراتيجية جيدة، ساعدت الطلاب على إنجاز العمل من خلال توزيع الأدوار فيما بينهم.
- أن الرحلات المعرفية قائمة على افتراضات المدرسة البنائية في التربية، وذلك من خلال مبدأ بنائية المعرفة، أي أن الطالب هو الذي يتبنى معرفتها بنفسها.

- أصبحت عملية التعلم من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب أكثر متعة للطلاب مما ساهم ذلك في زيادة دافعيتهم للتعلم والمشاركة بفاعلية في عملية التعلم.
- ساهمت أنشطة الرحلات المعرفية والتعاون المشترك بين الطلاب في تكوين الاتجاهات إيجابية نحو التعلم.
- ساعدت الرحلات المعرفية في زيادة إقبال الطلاب على التعلم واستثارة دافعيتهم وتحويلهم إلى باحثين عن المعرفة.
- تنمي روح التعاون والعمل الجماعي والمنافسة والنظام والسرعة في الأداء والابتعاد عن السلوكيات السلبية بين الطلاب كل ذلك شأنه أن يزيد من دافعيه الطلاب نحو التعلم.
- زيادة التعاون بين الطلاب والتواصل الاجتماعي بينهم نظراً للعمل في مجموعات ساعد في إنجاز المهام بسهولة والتعامل مع زملائهم بإيجابية.
- سهلت المادة التعليمية على الطلاب بشقيها النظري والعملي المقدمة عبر الرحلات المعرفية عبر الويب وأثارت دافعية الطلاب للتعلم وحثتهم على الجد والاستمتاع بما تقدمه لهم من متعة تعليمية، وكان التفوق والإنجاز أمراً سهلاً بالنسبة لهم.

واختلفت نتائجها مع دراسة السيد (٢٠١١) في عدم وجود فروق فردية بين مجموعتي الدراسة في مقياس الدافعية للإنجاز.

حساب حجم التأثير:

لحساب حجم التأثير تم اختبار صحة الفرض الرابع والذي نص على أنه " تحقق الرحلات المعرفية عبر الويب حجم تأثير كبير أعلى من القيمة (٠,١٤) في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني، ومقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير (η^2) لنمطي الرحلات المعرفية، وهو ما يبينه الجدول (١٤)

جدول ١٤ حجم التأثير (٢ η) الرحلات المعرفية في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الدافعية

الأداة	د . ح	ت	حجم التأثير (٢ η)	مقدار حجم التأثير
الاختبار التحصيلي	٤٨	٧,٠٠٦	٠,٧١١	كبير
بطاقة الملاحظة	٤٨	٣,٥٢٣	٠,٤٣٥	كبير
مقياس الدافعية	٤٨	٦,٣١٦	٠,٤٥٤	كبير

يتضح من نتائج الجدول (١٤) أن قيمة حجم التأثير للرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الجوانب المعرفية يساوي (٠,٧١١) وهو قيمة أكبر من القيمة المحكية (٠,١٤)، كما أن قيمة حجم التأثير للرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الجوانب الأدائية يساوي (٠,٤٣٥) وهي قيمة أكبر من القيمة المحكية (٠,١٤)، كما أن قيمة حجم التأثير للرحلات المعرفية عبر الويب على مقياس دافعية الإنجاز يساوي (٠,٤٥٤) وهي قيمة أكبر من القيمة المحكية (٠,١٤)، وعلى ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الرابع والذي نص على أنه "تحقق الرحلات المعرفية عبر الويب حجم تأثير كبير أعلى من القيمة (٠,١٤) في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني، ومقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء".

خلاصة النتائج:

– أظهرت النتائج وجود أثر لتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق التحصيلي للاختبار، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح المجوعة التجريبية الأولى، كما أشارت قيمة مربع إيتا إلى وجود أثر كبير لاستخدام تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

– أظهرت النتائج وجود أثر في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء ،حيثُ كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية

الأولى والمجموعة الثانية، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح المجوعة التجريبية الأولى، كما كشفت قيمة مربع إيتا عن وجود أثر كبير لاستخدام تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

– أشارت النتائج إلى أثر تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، حيثُ كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما كشفت قيمة مربع إيتا عن وجود أثر كبير لاستخدام تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة / قصيرة) المدى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء.

توصيات الدراسة:

- تدريب الطلاب على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.
- منح الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس لتشجيعهم على استخدام تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا.
- عقد ورش عمل ودروات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب وتوظيفها في تدريس مقرراتهم.
- توفير البنى التحتية والبيئة التعليمية المناسبة لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس المقررات لدى طلاب الدراسات العليا.
- تبني واستخدام الرحلات المعرفية (طويلة المدى) عندما يكون الهدف تنمية المهارات، أو الدافعية للإنجاز.

- توجيه اهتمام المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم للإفادة من الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم والتعليم.
- تفعيل دور المقررات الإلكترونية وبيئات التعلم الإلكتروني في مرحلة التعليم الجامعي.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث الموضوعات البحثية التالية:

- إجراء دراسة عن المعوقات التي تحد من استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التواصل لدى طلاب الدراسات العليا.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عن فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مقررات دراسية أخرى بالجامعة.
- دراسة مماثلة لمعرفة أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على متغيرات تابعة أخرى، مثل: (التفكير الناقد) لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في التعليم ما قبل الجامعي.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، رباب صلاح (٢٠٢٢). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في اكتساب مهارات كتابة الخبر الصحفي لدى طلاب الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية: دراسة شبه تجريبية. المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال بجامعة الأهرام الكندية، ٣٦، ٥٠-٩١.

أبو زيد، دعاء محمد؛ بدوي، منال شوقي؛ ورجب، وفاء محمود (٢٠٢١). فاعلية بيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١٣(٢)، ٦١٠-٦٣٩.

أحمد، إيمان أحمد عبد الله (٢٠١٩). أثر التواصل الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن على الشعور بالرضا نحو التربية العملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة السويس. مجلة بحوث التربية النوعية ١٤، ١١-٤٤.

أحمد، فاطمة عبد الفتاح (٢٠١٣). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أسوان.

أسماء عبد الحميد على (٢٠١٥) أثر استخدام الرحلات المعرفية *Web Quests*) على تنمية مفردات اللغة الفرنسية وقواعدها ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراة غير منشورة]، كلية التربية جامعة المنوفية.

إسماعيل، ناريمان جمعة (٢٠٢٢). فاعلية مقرر إلكتروني في طرق تدريس العلوم قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية بعض مهارات التعلم الذاتي واليقظة العقلية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(١)، ٦٢٤-٧٢١.

آل محيا، عبد الله (٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم التكنولوجي *Learning E-2* على مهارات التعلم لدى طلاب كلية المعلمين في أبها [رسالة دكتوراه]. جامعة أم القرى بمكة.

أمين، زينب محمد (٢٠١٠). تقنيات الجيل الثاني كأداة لاكتساب طلاب الدراسات العليا مهارات إنشاء المدونات وعلاقتها بمهارات التعاون لديهم. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١٩.

بني فواز سهاد محمود عبد الرحمن. (٢٠١٨). التواصل الاجتماعي الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب (٩٩) ٢٩٣ – ٣١٢

حماد، أحمد سالم عويس (٢٠١٨). نظام إلكتروني قائم على توظيف الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني التعليمي لمعلمات رياض الأطفال واتجاهاتهن نحوها. دراسات وبحوث تكنولوجيا التعليم، ٣٧(٢)، ٥٠١-٥٤٠.

الخطيب، سلوى عبد الحميد (٢٠١٦). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية. الشقري للنشر وتقنية المعلومات.

خلف الله، حمد جابر (٢٠١٤). فاعلية اختلاف أنماط التواصل (ثنائي – متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة – منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ٥٦، ١٧ -١٠٢

درويش، عمرو محمد والدخني، أماني أحمد (٢٠١٩). أسلوب الإتاحة (الكاملة/الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية وأثره في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعي المعلوماتي عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك فيصل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٦، ١٥٥-٢١٢.

رزق، هناء، رزق والدسوقي، وفاء صلاح (٢٠١٨). أثر التفاعل بين أسلوب عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (جزئي – كلي) والأسلوب المعرفة (تركيز – سطحية) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، ٤٢٨، ٣٩٥-٤٢٨.

الزهراني، أحمد يحيى وعلام، إسلام جابر (٢٠٢١). أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمحافظة المخواه. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧(٥)، ٨٣-١١٢.

زينب محمد أمين (أغسطس (٢٠١٠) تقنيات الجيل الثاني كأداة لإكساب طلاب الدراسات العليا مهارات إنشاء المدونات وعلاقتها بمهارات التعاون لديهم، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ع١٩

سليمان، محمد مسعد (٢٠١٥). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٠(٢)، ٢٤٦ – ٢٦١.

السمان، إبراهيم محمد (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدي طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بدمياط، ١، ٢٣-٥١.

السملاوي، سمية عبد الله (٢٠١٢). دور الويب كوست الرحلات المعرفية في تنمية المهارات الحياتية التشاركية. المؤتمر العلمي التاسع "التعليم عن بعد والتعليم المستمر: أصالة الفكر وحداثة التطبيق". الجمعية العربية للتكنولوجيا التربية القاهرة

الشاردي، على أحمد والعديل، عبد الله خليفة (٢٠١٨). أثر نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل في الأداء المهاري في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١٠، ٢٥٥-٣٥١.

شلباية، مراد (٢٠٠٠). مهارات الحاسوب. دار المسيرة.

الشوادفي، أحمد (٢٠١١). تصميم تعليمي مقترح لموقع تفاعلي في الدراسات الاجتماعية وأثره في تنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل التكنولوجي لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٣١، ١٤-١٠٥.

صالح، إيمان صلاح الدين (٢٠١٣). أثر أنماط التوجيه بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٤(١)، ١٦٩ — ٢١٦

صالح، صالح أحمد (٢٠١٤) فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية، ٢(٤٥)، ٥٤

صالح، صالح أحمد (٢٠٢٠). تأثير إضافة الخرائط الذهنية التفاعلية إلى منصات التعلم الإلكتروني على زمن التعلم وبقاء أثره لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. مجلة تكنولوجيا التعليم جامعة المنصورة، ٣٠(٧) ١٩-٧٤

صبري، إسماعيل صبري والجهني، ليلى رمضان (٢٠١٣). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٤(١).

عبد الجليل، رجاء محمد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميول الجغرافية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٦، ٦٣.

عبد العزيز، حمدي أحمد (٢٠١٢). التعليم التكنولوجي: الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات. دار الفكر.

عبد الله حسن آل محيا (٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم التكنولوجي ٢ –*E Learning* على مهارات التعلم لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. [رسالة دكتوراه]، كلية التربية جامعة أم القرى بمكة.

عبد المطلب، خالد أبو السعود (٢٠١٨). تأثير برنامج تعليمي باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب "*Web Quest*" على التحصيل المعرفي لطلاب كلية التربية الرياضية –جامعة أسيوط. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ٤٧(٣)، ٨٠٦-٨٣٠.

العشري، إيمان (٢٠١٥). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل مشكلات تصميم المواقف التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الفيوم.

العمري، عبد الله وآخرون (٢٠١٣). أثر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني *Blackboard*)) في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك خالد على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني وإنتاج المواد التعليمية الرقمية، المجلة التربوية المتخصصة، ٢(١١)، ١٠٣٨-١٠٦٣.

الغامدي، أمل صالح أحمد (٢٠١٨). أثر استخدام التواصل الإلكتروني الموجه في مواقع التواصل الاجتماعي على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١٠، ٩٦-١٢٢.

فادي جمال محمد حسنين (٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجية تقصى الويب في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة].كلية التربية الجامعة الإسلامية – غزة.

فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١٣) أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب *web quests* وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية بالكويت، ٢٧(١٠٨)، ٨٤.

فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي العلوم مهارات التواصل الإلكتروني وأثره في تحصيل واتجاهات تلاميذهم بالمرحلة المتوسطة نحو استخدامها. مجلة التربية العلمية، ١٦(٥)، ١- ٧١

الفقي، ممدوح سالم (٢٠٠٩). منظومة الكترونية مقترحة في التدريب على مهارات تصميم ونشر بينات التعلم التفاعلية المعتمدة على الإنترنت [رسالة دكتوراه]. جامعة القاهرة.

كرمية محمد (٢٠٢٠): التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية والعصبية) وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مج (٧٥).

ماجد عبدالرحمن السالم ووجدان إبراهيم الحزيز: فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٥٩)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، ٢٠١٧.

المحلاوي، هدير مسعد شفيق. (٢٠١٧). أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس التاريخ على تنمية التفاعلات الصفية والتواصل الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الرسالة ماجستير، جامعة طنطا. قاعدة معلومات دار المنظومة

محمد، أفنان عادل؛ علي، أحمد خيري؛ وموسى، غادة عبد المنعم (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية (*Web Quest*) في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب برامج المكتبات والمعلومات: دراسة تجريبية. مجلة كلية الآداب جامعة سوهاج، ٦٤(١)، ٢٣٣-٢٥٨.

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

ممدوح سالم الفقي (٢٠٠٩). منظومة إلكترونية مقترحة في التدريب على مهارات تصميم ونشر بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة على الإنترنت [رسالة دكتوراه].معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الموزان، أمل علي (٢٠٢٠). توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ٧٣، ١١-٦٧.

ميرفت أسامة محمد خلج يحي (٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم [رسالة ماجستير غير منشورة]. نابلس جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

نسرين بسام فايز سمارة (٢٠١٣): أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية في التحصيل المباشر والمؤجل لندى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.

هلالي، هدى محمد (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية والتفكير التأملي لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ٨٧(١٦)، ١٤٤-٢٠٤.

وداد عبد السميع إسماعيل (٢٠٠٨). أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس ٢(١)، ٥: ٦

الوسيمي عماد الدين عبد المجيد (٢٠١٣) .فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب *webquest* في تعلم البيولوجي وبقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية، ٤٣(١)١١-٦٧.

يوسف، أحمد الشوادفى محمد (٢٠١١). تصميم تعليمي مقترح لموقع الكتروني تفاعلي في الدراسات الاجتماعية وأثره في تنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل الإلكتروني لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٣١، ١٤ – ١٠٥.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul-Aziz, H. A. (2012). Technology Education: Philosophy, Principles, Tools, Applications. Dar Al-Fikr.

Abdul-Jalil, R. M. (2012). The effectiveness of the WebQuest strategy to teach social studies in developing geographical thinking skills and tendencies among primary school students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 36, 63.

Abdul-Mutalleb, K. A. (2018). The effect of an instructional program using WebQuest on cognitive achievement of students at Faculty of Physical Education - Assiut University. Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts, 47(3), 806-830.

Abu Zaid, D. M., Badawi, M. S., & Rajab, W. M. (2021). The efficacy of augmented reality environment in developing skills of producing WebQuests among postgraduate students. Journal of the College of Education Mansoura University, 113(2), 610-639.

Ahmed, E. A. (2019). The effect of synchronous and asynchronous e-communication on sense of satisfaction towards practical education among student teachers at Faculty of Education, Suez University. Journal of Specific Education Research 14, 11-44.

Ahmed, F. A. (2013). The effect of using WebQuest on achievement and development of historical research skills among 1st year high school students [Unpublished doctoral dissertation]. Aswan University.

Al Mahya, A. (2008). The effect of using the second generation of E-2 learning technology on learning skills among students at faculty of education in Abha [Doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University in Mecca.

Al Mozan, A. A. (2020). Utilizing the WebQuest strategy to enhance skills of professional learning and positive attitudes towards using peer assessment among female university students. Educational Journal, Sohag University, 73, 11-67.

Al-Ashri, E. (2015). The effect of WebQuests based on role-play strategy on developing skills of solving problems related to designing educational situations among educational technology students [Unpublished master dissertation]. Fayoum University.

Al-Feqi, M. S. (2009). A suggested e-system for training on skills of designing and publishing interactive learning data via the Internet [doctoral dissertation]. Cairo University.

Al-Ghamedi, A. S. (2018). The effect of using directed e-communication on social networking sites on developing scientific thinking skills among intermediate school students. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 10, 96-122.

Al-Khateeb, S. A. (2016). Social Research Methods and Student's Guide to Writing research reports. Al-Shuqri for Publishing and Information Technology.

Al-Samalawi, S. A. (2012). The role of WebQuest in developing participatory life skills. The 9th scientific conference "Distant Education and ongoing Education: Originality of

Thought and Modernity of Application". Arab Association for Education Technology, Cairo.

Al-Samman, I. M. (2014). The effectiveness of WebQuests in developing mathematical thinking skills among middle school students. Journal of Faculty of Education in Damietta, 1, 23-51.

Al-Shardi, A. A., & Al-Odail, A. K. (2018). The effect of e-mind maps on achievement of skillful performance in computer among middle school students. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 10, 255-351.

Al-Shawadfi, A. (2011). A suggested educational design for an interactive website in social studies and its effect on developing critical thinking and some e-communicational skills among 7th grade basic education students. Journal of Faculty of Education - Kafr El-Sheikh University, 31, 14-105.

Al-Zahrani, A. Y., & Allam, I. J. (2021). The effect of using WebQuest on developing some computer skills among 1st grade high students in Al-Makhwah Governorate. Journal of the Faculty of Education Assiut University, 37(5), 83-112.

Amin, Z. M. (2010). Second generation technologies as a tool for acquiring postgraduate students blogging skills and their relation to their cooperation skills. Journal of Faculty of Education, Beni Suef University, 19.

Darweish, A. M., & Al-Dakhany, A. A. (2019). Full and partial patterns of learning resources through WebQuests and their effect on developing information search skills and awareness via the web among students of education technologies at faculty of Education, King Faisal University. Arabic Studies in Education and Psychology, 116, 155-212.

Fathallah, M. A. (2013) The effect of the interaction between diversifying teaching strategies through WebQuests and learning styles on developing self-regulated learning skills and conceptual understanding in chemistry among 1st year high school students. The Educational Journal, Kuwait, 27(108), 84.

Fathallah, M. A. (2013). The effectiveness of a suggested training program to acquire science teachers e-communication skills and its effect on their intermediate students' achievement and attitudes towards using them. Scientific Education Journal, 16(5), 1-7.

Hammad, A. S. (2018). An e-system based on cloud computing for developing educational e-communication skills among kindergarten teachers and their attitudes towards it. Research in Educational Technology, 37(2), 501-540.

Helali, H. M. (2019). The effectiveness of the WebQuest strategy in developing academic writing skills and reflective thinking among postgraduate students at faculties of education. Journal of Faculty of Education, Beni Suef University, 87(16), 144-204.

Ibrahim, R. S. (2022). The effect of using WebQuest on acquiring writing press release skills among educational media students at faculties of specific education: a semi-experimental study. The Arab Journal of Media and Communication Research - Al-Ahram Canadian University, 36, 50-91.

Ismail, N. J. (2022). The effectiveness of an e-course in science teaching based on the WebQuest model in developing some self-learning skills and mindfulness among scientific departments students at faculty of Education. Journal of Educational and Psychological Sciences - Fayoum University, 16(1), 624-721.

Khalfallah, H. G. (2014). The effectiveness of diversifying communication styles (dual - multiple) via YouTube and learning motivation (high - low) while teaching teaching aids course in developing achievement, performance and attitudes among educational qualification students at Al-Azhar University. Journal of Arabic Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, 56, 17-102.

Mohammad, A. A., Ali, A. K., & Moussa, G. A. (2022). The effect of using the WebQuest strategy on improving academic achievement among students of library and information technology programs: an experimental study. Journal of Faculty of Arts, Sohag University, 64(1), 233-258.

Moqaddem, A. (2015). Methods of scientific research in social, educational and psychological sciences. House of International Publication in Riyadh.

Rizk, H. R., & El-Dasouqi, W. S. (2018). The effect of the interaction between patterns of presenting e-mind maps (partial - total) and cognitive style (deep - superficial) in developing immediate and latent achievement among postgraduate students at faculty of Education. Journal of Education Technology - Studies & Research, 428, 395-428.

Sabri, I. S., & Al-Juhani, L. R. (2013). The effectiveness of WebQuests to learn science in developing some science operations skills among female intermediate school students. Journal of Arabis Studies in Education and Psychology, 34(1).

Saleh, E. S. (2013). The effect of instructional patterns in WebQuests on development of self-regulated learning among postgraduate students at faculties of education. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 24(1), 169-216

Saleh, S. A. (2014) The effectiveness of WebQuests to teach chemistry in developing reflective thinking and academic achievement among high school students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, KSA, 2(45), 54.

Saleh, S. A. (2020). The effect of adding interactive mind maps to e-learning platforms on learning time and its durability among students of Education Technology Division, Faculty of Specific Education, Mansoura University. Journal of Education Technology, Mansoura University, 30(7) 19-74.

Shelbaya, M. (2000). Computer skills. Al Masirah House for Publishing and distribution.

Soliman, M. M. (2015). The effectiveness of WebQuests in developing programming skills among 3rd grade intermediate school students. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 10(2), 246-261.

Youssuf, A. E. (2011). A suggested educational design for an interactive website in social studies and its effect on developing critical thinking and some e-communication skills for 7th grade basic education students. Journal of Educational Association for Social Studies, 31, 14-105.

المراجع الأجنبية:

Agaltsova, D. V., & Ilyuschenko, N. S. (2021). Applying marketing mix model WebQuest in professional English teaching. Prospects for science and education, 1, 440-449.

AL-Edwan, Z. S. (2014). Effectiveness of Web Quest Strategy in Acquiring geographic Concepts Among Eighth Grade Students in Jordan. International Journal Of Education & Development Using Information & Communication Technology, 10(4), 99-320

Aliakbari, M. & Toni, A. (2009). The effects of Error Correction Strategies on the grammatical Accuracy of the Iranian English.

Bayram, D., Gökçe, K. U. R. T., & Derin, A. T. A. Y. (2019). The implementation of webquest-supported critical thinking instruction in pre-service english teacher education: The Turkish context. Participatory Educational Research, 6(2), 144-157.

Chen, C. (2021). Effects of the Application of WebQuest to Technology Education on Business Management Students' Critical Thinking Psychology and Operation Capability. Contemporary Educational Technology, 13(1), ep290.

Dousti, M., Amirian, Z., & Nejadansari, D. (2021). Application of WebQuest-based Instruction in Higher Education Context: EFL Students' Achievement in Writing Skill. Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning University of Tabriz, 13(27), 113-136.

Dima, Hasan.(2012). The Effect Of WebQuest as Instructional Straegy On Englisah Learning Achievement A Quasi-Experimental Study on First Grade Secondary School Students in Damascus State Schools. Damascus university, Faculty Of education, Department of Curricula And Mathods Instruction:

Gürgil, F., Ünal, M., & Aksoy, B. (2019). Social Studies Preservice Teachers' Views on and Experiences with WebQuest. Journal of Education and Training Studies, 7(4), 131-141.

Salem, A. A. (2022, April). The impact of WebQuest-based sheltered instruction on improving academic writing skills, soft skills, and minimizing writing anxiety. In Frontiers in Education , 7, 70. Frontiers.

Shabunina, V., Tur, O., Maslak, V., & Sarancha, V. (2022, October). Educational WebQuests as an Innovative Method of Project-Oriented Training of Electrical Engineering Students. In 2022 IEEE 4th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES), 1-6. IEEE.

Srisinthon, P. (2021). Effect of the use of webquest in a Chinese for tourism course at a Thai university: An exploratory study. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(8), 50-67.

Synekop, O. (2020). WebQuest as technology of differentiated ESP instruction at university level. Journal of teaching English for specific and academic purposes, 8(1), 043-052.

Wu, C. P. (2021). An Experiential Study on WebQuest and Higher Order Thinking Skills in an EFL Writing Class. In Advancing Online Course Design and Pedagogy for the 21st Century Learning Environment, 191-205. IGI Global.

دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض

The Role of Intellectual Awareness Units in Enhancing Intellectual Awareness among Faculty Members at Government Universities in Riyadh Region

إعداد

د. حمود بن نوار النمر

أستاذ علم الاجتماع المشارك

جامعة شقراء

Dr. HAMMOUD NAWAR AL-NIMR

Associate Professor of Sociology

Shaqra University

DOI:10.36046/2162-000-016-010

د. حمود نوار النمر

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١٤ م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض؛ بهدف معرفة دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس، وتحديد واقع دور وحدات التوعية الفكرية لدى أعضاء هيئة التدريس. وتنتمي الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية، وتَمثَّلَ مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة تدريس بالجامعات الحكومية في منطقة الرياض، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٦) عضو هيئة تدريس في كل من: (جامعة شقراء، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الأمير سطام، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة المجمعة، الجامعة السعودية الإلكترونية)، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة لجمع البيانات. وبيَّنت نتائج الدراسة أن دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات يعدّ مرتفعاً، وظهر من خلال: ترسيخ مبادئ العلاقات الإيجابية بين منسوبي الجامعة، الاهتمام بتصحيح المفاهيم والمصطلحات المشبوهة والمغلوطة، رصد المخالفات الفكرية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، رصد المخالفات الفكرية بين طلاب الجامعات، كما بينت الدراسة أن آلية عمل وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس حقق أثراً إيجابياً؛ وذلك من خلال: الانتشار الاجتماعي للبرامج والمشروعات والأنشطة، وكذلك التخطيط للبرامج والمشروعات والأنشطة في مجال تعزيز قيم الولاء والانتماء، كما بيَّنت النتائج أن دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية كان مرتفعاً، وظهر ذلك من خلال: توضيح الأفكار الدخيلة المتطرفة التي لا تمت للإسلام بصلة، وحثّ أعضاء هيئة التدريس على نشر ثقافة الاعتدال والوسطية، والعمل على تعزيز مبادئ تقبل وجهات النظر وتقبل الآراء.

الكلمات المفتاحية: دور، وحدات التوعية الفكرية، تعزيز، الوعي الفكري، الجامعات السعودية.

Abstract

This study identifies the role of intellectual awareness units in enhancing intellectual awareness among faculty members at government universities in the Riyadh region. The aim is to understand the role of intellectual awareness units in promoting loyalty values among faculty members and determining the current role of intellectual awareness units among faculty members. The study belongs to the descriptive research design, and the study population consists of faculty members at government universities in the Riyadh region. The study sample included 386 faculty members from Shaqra University, King Saud University, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Al Majma'ah University, and Saudi Electronic University. The study relied on a questionnaire as the data collection tool. The study results indicated that the role of intellectual awareness units in universities is considered high and manifested through various aspects such as promoting positive relationships among university staff, addressing misconceptions and misleading terminologies, monitoring intellectual violations among faculty members and students. The study also revealed that the mechanism of intellectual awareness units in promoting loyalty values among faculty members has achieved a positive impact through social dissemination of programs, projects, and activities, as well as planning programs and activities in the field of enhancing loyalty and belonging. The results also showed that the role of intellectual awareness units in promoting moderation values was high, as evident through clarifying extremist ideas unrelated to Islam, encouraging faculty members to promote a culture of moderation, and working on enhancing principles of accepting different perspectives and opinions.

Keywords: Role, Intellectual Awareness Units, Promotion, Intellectual Awareness, Saudi Universities.

المقدمة

يُعدُّ تعزيز ونشر ثقافة الوعي وحماية الشعوب من الأفكار المنحرفة جزءًا أساسيًّا في منظومة عمل الحكومات؛ حيث تتشكل اتجاهات الشعوب، وتتكون بيئة فكرية سليمة، وقد أدركت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية الاستثمار في رأس المال البشري، وأهمية تنميته والحفاظ عليه من كل الأفكار المنحرفة التي تُفسد العقول وتوجهها بشكل سلبي.

ولهذا تُعد الجامعات من أهم المؤسسات التي تهتم بالارتقاء بالفكر، وتصحيح الانحرافات الفكرية، وهو ما تسعى إليه وزارة التعليم من خلال العديد من البرامج والسياسات التعليمية والتدريبية، والتي من أهمها إنشاء وحدات متخصصة لعمل برامج تعزز قيم الانتماء الوطني والوعي الفكري لدى منسوبي مؤسسات التعليم الجامعي؛ بُغية حمايتهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية، ونشر ثقافة الوسطية والتسامح، ومحاربة الغلو، وتعزيز الولاء للوطن، وكشف الأفكار السلبية الدخيلة على المجتمع (عمر، ٢٠٢٠).

وحيث إن المملكة العربية السعودية ت من أوائل الدول على المستوى العالم التي سعت إلى مواجهة التشدد والتطرف الفكري على كافة المستويات، وذلك من خلال سن العديد من التشريعات والأنظمة والبرامج وإنشاء المراكز ووحدات التوعية التي تدعو إلى نبذ التطرف وتحقيق الوعي الفكري والأمن الوطني على كافة المستويات الرسمية والخاصة، ومنذ ذلك ما تقوم به وزارة التعليم من جهود كبيرة الداعمة لمثل تلك البرامج والسياسات والمتمثلة في إنشاء مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم، وما يتبعه من مراكز وإدارات معنية بتطبيق سياسات وبرامج المركز في الجامعات وإدارات التعليم.

أولًا: مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ دور مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم ووحدات التوعية الفكرية بالجامعات جزءًا لا يتجزأ من منظومة العملية التعليمية؛ لما لها من دور كبير في التصدي لمظاهر التطرف الفكري وتطبيق برامج التوعية الفكرية، بما ينسجم مع السياسة التعليمية الجامعية القائمة على تعزيز قيم التسامح والولاء الوطني، ونبذ التطرف والانحراف الفكري، وتطبيق السياسات والإجراءات الوقائية والعلاجية بما يحقق مستهدفات وزارة التعليم حيال موضوع الوعي الفكري.

تتضح أهمية الوعي الفكري من خلال دوره في حفظ وسلامة الفكر لدى أفراد المجتمع، ذلك أن اختلال مفهوم الفكر يؤدي إلى اختلالات أخرى كثيرة في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والجنائية وغيرها، فكثيرًا ما يكون التخريب والقتل نتيجة لاختلال الفكر، ومن ثَمَّ يكون الأمن والوعي الفكري ليس –فقط– مسؤولية الدولة والمؤسسات، بل هو مسؤولية كل فرد في المجتمع؛ ولذلك يفترض أن تتولى المؤسسات المجتمعية والهيئات التعليمية التوعية في مجال الفكر وترسيخه، كما هو دور مركز وحدات التوعية الفكرية في وزارة التعليم (اللويحق، ٢٠٠٩).

تُعدُّ وحدات التوعية الفكرية مهمة في الجامعات ببرامجها المتنوعة الهادفة لتعزيز الوعي الفكري وحماية منسوبي قطاع التعليم الجامعي من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وموظفين، وحمايتهم من التطرف والانحراف الفكري وضعف الولاء الوطني؛ وهو ما يبرهن على دور وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في التصدي لمعضلة الانحراف الفكري من أجل حماية عقول أبناء الوطن من كافة أشكال التطرف الفكري، كما أن قرار إنشاء وحدات التوعية الفكرية بالجامعات والمؤسسات التعليمية يعزز من دور الجامعات في أداء مهامها التعليمية في بيئة سليمة وخالية من الانحراف الفكري، ويمكن الجامعات كذلك من أداء رسالتها التعليمية التدريبية التثقيفية بفعالية وإتقان بعيدًا عن محاولات المنظمات والجماعات المتطرفة في اختراق مؤسسات التعليم الجامعي بنشر الشبهات الفكرية والعقائدية، كما أن دور وحدات التوعية الفكرية يتجاوز مرحلة الوقاية والحماية إلى مرحلة العلاج والرعاية؛ الأمر الذي سوف يسهم في تشكيل بيئة عمل سليمة تساعد أعضاء هيئة التدريس في أداء مهامهم الأكاديمية التعليمية والبحثية، مستخدمة كافة الإمكانات المادية والتقنية والتربوية، وكذلك الدلائل المنطقية والعقلانية وثوابت البلاد الراسخة في عمق التاريخ والحضارة؛ لترسيخ الوعي الفكري الصحيح وتأصيله (المالكي، ٢٠١٠).

وتكمن مشكلة الدراسة في مدى فعالية البرامج المقدمة من وحدات التوعية الفكرية في التصدي للانحراف الفكري، ووقاية أعضاء هيئة التدريس من التطرف والجريمة والانحراف السلوكي الناجم عن انحراف الفكر، وحمايتهم من وصول الأفكار الضالة إليهم، وذلك عن طريق تقديم برامج وأنشطة وأساليب مبتكرة تُسْهِمُ في توعيتهم ووقاية الكادر التعليمي من أعضاء هيئة التدريس من المهددات الفكرية المتطرفة، والتصدي لها بالوعي والتفكير العلمي السليم.

ومن هذا المنطلق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

ثانيًا: أسئلة الدراسة:

انبثق عن التساؤل الرئيس للدراسة المتمثل في: ما دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات؟

٢. ما آليات وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس؟

٣. ما دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس؟

٤. ما دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية؟

٥. هل توجد فروق في دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري تبعًا لمتغير النوع والجنسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

ثالثًا: أهداف الدراسة:

تحدد الهدف للدراسة في: تحديد دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتفرع من هذا الهدف الرئيس مجموعة الأهداف الفرعية الآتية:

١. تحديد واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات.

٢. التعرف على آليات وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣. معرفة دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس.

٤. التعرف على دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية.

٥. معرفة الفروق في دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري تبعًا لمتغير النوع والجنسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

رابعًا: أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الوعي الفكري كإحدى القضايا الأكثر إثارة للرأي العام؛ لما لها من ارتباط بالعديد الأنساق الفكرية والسلوكية بشكل كبير؛ وحيث إن الدراسة تسعى لمعرفة دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، فإنه يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة الناحية النظرية (العلمية) أو العملية (التطبيقية) من خلال الآتي:

(١) الأهمية العلمية (النظرية):

١. يعد موضوع دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من الموضوعات الأمنية الاجتماعية التي تُمَثِّلُ أهمية كبيرة للأمن الفردي والمجتمعي والأمن الوطني في أي مجتمع.

٢. تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة؛ نظرًا لأهمية أعضاء هيئة التدريس ودورهم الأساسي في العملية الأكاديمية ونجاح الجامعات في تحقيق أهدافها.

٣. مساهمة الدراسة في تكوين قاعدة بيانات مهمة ومرجعية حيال موضوع التوعية الفكرية في قطاع التعليم الجامعي.

٤. من المأمول أن تكون هذه الدراسة نقطة الانطلاق في استنباط دراسات مستقبلية تتعلق بدور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

(٢) الأهمية العملية (التطبيقية):

١. من المتوقع أن تخرج هذه الدراسة بنتائج مهمة توضح دور برامج وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٢. مخرجات وتوصيات الدراسة سوف تساعد الجامعات في بناء نموذج عمل لوحدات التوعية الفكرية وتحقيق أهدافها.

٣. قد تساعد نتائج الدراسة متخذي القرار في وحدات التوعية الفكرية في الجامعات وواضعي البرامج التعليمية على استخدام وسائل وبرامج فاعلة تعزز الوعي الفكري لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

خامسًا: حدود الدراسة:

(١) الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في منطقة الرياض، وآليات تعزيز قيم الولاء والانتماء الوطني ودورها في نشر قيم الاعتدال والوسطية.

(٢) الحدود البشرية: تنحصر حدود الدراسة البشرية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية في منطقة الرياض.

(٣) الحدود المكانية: الحدود المكانية للدراسة تتمثل في الجامعات الحكومية في منطقة الرياض.

(٤) الحدود الزمنية: العام ٢٠٢٣م الموافق ١٤٤٤هـ.

سادسًا: مصطلحات الدراسة:

(١) الدور:

الدور في اللغة: "دار يدور دورانًا، والدهر دوار بالإنسان: أي دائر به، والدور هو النوبة أو المناوبة التي يقوم بها الفرد" (ابن منظور، ٢٠٠٥، ص.٣٢٣-٣٢٤).

الدور في الاصطلاح: "مجموعة العلاقات والتفاعلات بين وظيفة العضو وبين مركزه من ناحية، وبين هذه الوظيفة والمركز وبين وظائف ومراكز غيره من الأعضاء معه في ذات الوحدة أو الرابطة" (جاد، ٢٠٠٥، ص. ١٢٤).

ويعرف الدور إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: العمل الذي يؤديه القائمون بوحدات التوعية الفكرية في الجامعات السعودية ومتخذو القرارات الإدارية فيها لتعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس.

(٢) وحدات التوعية الفكرية:

هي وحدات أنشئت في الجامعات الحكومية والخاصة لتعزيز قيم الوسطية والاعتدال وفق خطط وبرامج وأنشطة وفعاليات تعد الإنسان للتمسك بثوابته الدينية وقيمه الوطنية، ويفتخر بوطنه وقياداته وحضارته وتاريخه ورموزه الوطنية.

(٣) تعزيز الوعي الفكري:

تعزيز: عزّزته في اللغة بمعنى أكرمته، وعزّز فلانًا أو غيره: قوّاه، دعمه وجعله عزيزًا، فالتعزيز هو التدعيم والترسيخ والإضافة له (ابن منظور، ٢٠٠٥).

التعزيز في الاصطلاح: هو عملية تثبيت السلوك المناسب أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مفاهيم إيجابية، أو إزالة مفاهيم سلبية لدى الفرد (القبلي، ٢٠١٤).

الوعي: الوعي في اللغة: مصدر وعى، وهو الفهم والسلامة والإدراك، ويقال: كان وعيه حادًا بما حدث، شعوره وعقله الواضح الذي يسمح له بالحكم على الأفعال خلقيًّا، وتمييز ما هو حسن وسيئ (عبد الحليم وآخرون، ٢٠٠٤).

مفهوم الفكر في الاصطلاح: هو تردد القوى العاقلة المفكرة في الإنسان سواء كان قلبًا أو روحًا أو ذهنًا بالنظر والتدبر لطلب المعاني المجهولة من الأمور المعلومة، أو الوصول إلى الأحكام أو النسب بين الأشياء (العلواني، ٢٠٠٤).

ويعرف الوعي الفكري إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنه: مستوى وعي وإدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية للمعارف والمعلومات التي يكتسبونها من برامج الوعي المعرفية التي تعزز الانتماء الوطني، وتنبذ التطرف والتعصب والتعايش، والمقدمة من قبل وحدات التوعية الفكرية بالجامعات بالتعاون مع مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم.

سابعًا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

(١) الإطار النظري

تُعَدُّ النظرية الوظيفية من أهم الاتجاهات الرئيسة في علم الاجتماع؛ حيث بدأت النظرية بالظهور كاتجاه في علم الاجتماع في القرن التاسع عشر، بالتزامن مع الثورة الفرنسية؛ مما أسهم كثيرًا في بلورة أفكارها الرئيسة لدى أبرز روادها قبل تطويرها كأمثال أوجست كونت، ودور كايم، وماكس فيبر، وبارسونز، وميرتون، وغيرهم.

وترى النظرية الوظيفية المجتمع وحدةً مكونة من عناصر مختلفة ومتماسكة مع بعضها، وترى النظام الاجتماعي من خلال علاقته بالنظم الأخرى في المجتمع، وتدرس الدور الذي يؤديه العنصر أو النظام بالنسبة للوحدة الكلية أو النسق الكلي للمجتمع.

إذ يرى بارسونز النسق مفهومًا يعبر عن كلٍّ؛ يتألف من وحدتين أو أكثر؛ بحيث تقوم بين هذه الوحدات علاقات بنائية، وتشكل هذه العلاقات، وترتبط أجزاؤه بنوع من التساند الوظيفي، وبهذا المعنى يمكن النظر إلى المجتمع على أنه نسق اجتماعي، ويُعَدُّ النسق وحدة التحليل الرئيسة في ضوء هذا الاتجاه الفكري، وبالنظر إلى المجتمع بوصفه نسقًا اجتماعيًّا شاملًا، يتكون من نظم أو أجزاء تكون مترابطة وظيفيًّا، وبأن هذه النظم كأجزاء تقوم بعملها وبدورها وبوظيفتها في إطار المجتمع؛ أي النسق الاجتماعي الشامل. وبذا فإننا ندرك النسق؛ أي المجتمع، إدراكًا كليًّا، بمعنى إدراك أي جزء فيه يوصله بالكل، من خلال التعرف الدقيق على وظيفة هذا الجزء ودوره بالنسبة للنسق الكلي القائم. ومتى يتحقق القيام بهذه الأدوار على أحسن وجه، يلزم مواكبة النظم دائمًا لتوقعات الناس في مجتمعات متغيرة باستمرار، مع الإدراك الموضوعي العلمي للعلاقات المتبادلة بين تلك النظم، وإن كان يجمعها تصور تحليلي متكامل لوظائفها جميعًا، بإدراك الترابط بين النظم كلها، وما يستتبع ذلك من إدراك أن التغير في جزء أو نظام ما سوف يؤدي –بالضرورة– إلى تغيرات مصاحبة في الأجزاء أو النظم الأخرى، للتساند القائم بين هذه الأجزاء أو النظم (السند، ١٩٨٩). وترى النظرية الوظيفية المجتمع على أساس أنه نسق متكامل ينقسم في ذاته إلى أنساق فرعية، وكل نسق من الأنساق الفرعية لا يعمل بمفرده، بل يعمل في جوٍّ متكامل مع جميع الأنساق الأخرى، وفي هذه الدراسة تُعد العملية التعليمية نسقًا من هذه الأنساق التي يتفرع عنها عدد من الأنساق تتمثل في الجامعات.

وبناء على مفهوم النظرية البنائية الوظيفية، فإن أي تغير في الجامعة كنسق فرعي يؤثر ويتأثر بالأنساق الأخرى، يؤثر بطبيعة الحال في الأنساق الأخرى سواء على المستوى السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الأمني، كما يغير أيضًا في النظام الفكري والوعي لدى أفراد المجتمع، وذلك عن طريق عدة خصائص تتميز بها الجامعة كنسق فرعي من أنساق المجتمع، منها أن الجامعات تُسهم في إعداد القوى البشرية اللازمة لخدمة المجتمع، ومن خلال هذا الإعداد للقوى البشرية لتحقيق التنمية في المجتمع، يتم تنمية الفكر والوعي الفكري لدى منسوبيها من الطلاب

وأعضاء هيئة التدريس والعاملين، كما تهتم الجامعات بنشر المعرفة والثقافة بين أفراد المجتمع، وتوفير كافة السبل المحققة لذلك عن طريق المقررات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس، وهذا بدوره يُعنى بتنمية الوعي الفكري عن طريق معرفة الواجبات والحقوق لكل الطلاب في الجامعة، كما تشارك الجامعات السعودية في تنمية الوعي الفكري للطلاب عن طريق الأقسام العلمية ووحدات البحوث التي تقوم بإعداد البحوث والدراسات، والتي بدورها تُسْهِمُ في وضع المقررات لتفعيل المسؤولية الأمنية داخل المجتمع، ويتوفر في الجامعة الكوادر العلمية اللازمة التي بدورها يمكن أن تسهم في تنمية الوعي الفكري عن طريق أعضاء هيئة التدريس من أساتذة ومحاضرين ومعيدين.

مهام وحدات التوعية الفكرية في الجامعات.

تعمل وحدات التوعية الفكرية في مؤسسات التعليم الجامعي على رصد المخالفات الفكرية والأفكار والسلوك المتطرف والظواهر السلبية الواردة من القنوات الداخلية والخارجية وفق الضوابط التي تحددها الوزارة، ويمكن إيجاز مهام وحدات التوعية الفكرية في مؤسسات التعليم الجامعي فيما يأتي: (الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم، ٢٠١٩).

١. المحافظة على الهوية الوطنية القادرة على التعايش والتوافق مع عدد المتغيرات الهائلة التي يشهدها العصر باستمرار.

٢. الحفاظ على القيم الإسلامية المعتدلة، وتوضيح الأفكار الدخيلة المتطرفة التي لا تَمُت للإسلام بصلة وليست منه في شيء.

٣. وضع الخطط والبرامج لتطويرها بشكل دائم؛ من أجل تنفيذ الأهداف السابقة بشكل عملي ومستمر.

٤. بناء قاعدة مؤسساتية وبنية تحتية لديها القدرة على مواجهة كافة الأفكار المتطرفة أو الدخيلة التي تتعارض مع الوسطية والاعتدال، التي تعوق الأفكار الوسطية والاعتدال الفكري.

ويمكن تقسيم مفهوم الوعي الفكري إلى قسمين هما: (الفيفي، ٢٠١٧).

١. الوعي الفكري الفردي: وهو يعبر عن الوعي الفكري لدى فرد واحد معين يدرك تفكيره ويعرف ظروفه ومصالحه الفردية.

٢. الوعي الفكري الجماعي: يتجاوز المصالح الفردية، ويركز على مصالح الجماعة والمجتمع بشكل عام.

ومما سبق يتضح أن الوعي الفردي والوعي الجماعي يشتركان في تصور وبناء الوعي الفكري؛ حيث يُسهم الوعي الفردي في تشكيل الوعي الجماعي، ويؤثر الوعي الجماعي في بناء وتشكيل الوعي الفردي، وكلاهما يؤثر ويتأثر بالآخر وصولًا إلى تشكيل وعي فكري سليم لدى الفرد.

اهتمام الجامعات بتعزيز الوعي الفكري:

يُعد الاهتمام بالوعي الفكري وترسيخه من أهم أولويات الجامعات؛ لأنها تعد الجهات الأكثر مسؤولية عن التعليم والتوعية والتوجيه، إضافة إلى الجهات المؤسسية والمجتمعية الأخرى. ومن هذا المنطلق، تم تأسيس مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم، على اعتبار أن الوعي الفكري ترتفع عليه أعمدة البناء المجتمعي السليم، وهو يعني استقرار الأمة ورخاءها وسلامتها وسلامة نظامها، وحمايتها من أي اعتداء داخلي أو خارجي يستهدف المساس ببنيتها الأساسية وثوابتها الدينية والاجتماعية، وعاداتها وتقاليدها، ومن هنا تأتي أهمية دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الوعي الفكري سواءً للمعلمين أو للطلاب (الجحني، ٢٠١٦).

أهمية الوعي الفكري:

يشير مصطلح الوعي الفكري إلى امتلاك الفرد المهارة الكافية لتحديد هويته الفكرية الخاصة به، غير المنسوخة عن غيره، والتي تمكنه من فهم الأفكار، والتعبير عنها بنفسه، وابتكار أفكار جديدة.

وتنبع أهمية الوعي الفكري من خلال الآتي: (حسن، ٢٠١٦).

١. إيجاد فرد متوازن قادر على الابتكار، وإنتاج أفكار جديدة، وتميّزه وتفرّده عن الآخرين؛ بحيث لا يكون نسخةً من غيره.

٢. تشجيع الفرد على توسيع دائرة وعيه، واكتساب معارفَ جديدة.

٣. توضيح دور الفرد في المجتمع، ومساعدته على فهم نفسه بشكل أكبر، بالإضافة إلى تمكينه من تطوير علاقات أكثر وضوحًا واتساقًا مع الآخرين، ليس فقط في محيطه الضيق، بل على مستوى العالم.

٤. زيادة تعاطف الفرد وتفهّمه للآخرين، والتخلي عن أي أحكام مسبقة على الآخرين، وتقبّلهم كما هم؛ مما يجعل منه إنسانًا بكل ما تحمله الكلمة من معنىً، بعيدًا عن مشاعر الكراهية، ورفض الآخر.

ويرى محافظة (٢٠١١) أن الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع يتأثر بمجموعة من العوامل أهمها: التنشئة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تقوم فيها المؤسسات التعليمية نحو أفراد المجتمع، وبما أن العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة وثيقة فكل تغير وتطور يحدث في المجتمع ينشأ عنه تغير وتطور في التربية والتعليم.

ثامنًا: الدراسات السابقة:

تُعدُّ الدراسات السابقة أحد الأسس العلمية والمنهجية البحثية التي تُبنى عليها الدراسات والبحوث؛ وذلك لما لها من دور كبير في توجيه أسئلة الدراسة وأهدافها، فضلًا عن إسهامها في الكشف عن حجم الاحتياج لإجراء الدراسة حول الموضوع والأبعاد الموضوعية والعلمية المرتبطة بشكل مباشر وغير مباشر بالموضوع المراد دراسته؛ الأمر الذي سوف يساعد الباحث في صياغة مشكلة الدراسة بشكل دقيق، وتحديد الأطر العملية والمنهجية وفق أسس علمية قائمة على الأبعاد التي خرج بها من الدراسات السابقة، وعليه فإن هذه الدراسة تستند إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر وغير المباشر بموضوع الدراسة ومحاورها، والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

دراسة جوجوم Choochom (٢٠١٠) بعنوان: تنمية الوعي الفكري من أجل تحسين نوعية حياة الشباب التايلاندي، والتي قدمت استكشافًا حول الوعي الفكري وإمكانية تطويره، وبينت نتائجها أن العوامل النفسية والاجتماعية مثل التنشئة الاجتماعية والعاطفية والمعرفية من الآباء والمعلمين والأصدقاء، بالإضافة إلى ضبط النفس، يمكن أن تتنبأ بالوعي الفكري لدى الفرد الذي بدوره كان له تأثير على السلوك الاجتماعي الإيجابي للفرد، وحل المشكلات، ونوعية الحياة.

وفي السياق ذاته، عملت دراسة السبيعي (٢٠١٣) بعنوان: دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري، على التعرف على دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري من خلال الدور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي لمقررات الثقافة الإسلامية، واستخدم الباحث تحليل المضمون

الذي يسعى إلى وصف المضمون من خلال التحليل الكمي والكيفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود قصور في توافر التواصل الاجتماعي وتربية الروح وتنمية المجتمع فكريًّا في مقررات الثقافة الإسلامية، وعدم توافر التفكير الناقد والمناقشة الهادفة هذه المقررات، وعدم توافر الدور الوقائي للإعلام والانعكاسات الثقافية للعولمة والتحصين من الأفكار المنحرفة والتوعية بمخاطر الإعلام الفضائي، وهو ما يعني أهمية تعزيز مبدأ الحوار كأحد الأسس العملية في كسب العقول وتوجيهها التوجيه السليم بما يخدم فكرة الحوار وتقبل الآخر ونشر ثقافة التسامح.

وعن السمات الوظيفية داخل الجامعة وارتباطها بموضوع الوعي الفكري تأتي دراسة الدوسري (٢٠١٣) بعنوان: واقع وظائف الإدارة الجامعية بالجامعات السعودية لتحقيق وتعزيز الأمن الفكري؛ حيث تهدف الدراسة إلى الكشف عن دور الدرجة والمهام الوظيفية في تعزيز الأمن الفكري ومعرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبينت النتائج أن: القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب أدوا دورهم بدرجة كبيرة في تحقيق الأمن الفكري وتعزيزه، كما وضحت أنَّ أهم المعوقات التي تحد الإدارة الجامعية من تحقيق وظيفتها في تعزيز الأمن الفكري هو قلة تأهيل أعضاء هيئة التدريس، وعدم وضوح مفهوم الأنظمة والتعليمات الخاصة به، وتتفق دراسة الدوسري مع تقدمه هذه الدراسة مع عدد من المتغيرات (سنوات الخبرة، والوظيفية الحالية، والدرجة العلمية).

وحول علاقة البيئة التعليمية بشكل عام بموضوع الوعي الفكري، تأتي دراسة الطيار (٢٠١٧) بعنوان: دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري، لتقدم دراسة موضوع الوعي الفكري في المراحل الدراسية قبل الجامعة؛ وذلك للتعرف على دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من قادة المدارس من الوكلاء والمعلمين والمرشدين والمشرفين في المدارس الثانوية، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٨٤) مفردة، ومن أبرز نتائجها: أهم العوامل المؤثرة في دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني هو كون بعض المعلمين سببًا للتطرف الفكري للطلاب، وضعف الدور الثقافي والتربوي لمعلمي المرحلة الثانوية، وعلى الرغم من عدم توافق دراسة الطيار مع هذه الدراسة من حيث مجتمع الدراسة، فإنها كشفت أهمية الاهتمام بموضوع الوعي

الفكري في المراحل الثانوية؛ لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة الطالب قبل الالتحاق بالدراسة الجامعية.

وحيث إن الأنشطة والفعاليات داخل الحياة الجامعية ذات أثر في تشكيل هوية الطالب الجامعي؛ فقد جاءت دراسة العنزي (٢٠١٧) بعنوان: دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب الجامعيين؛ إذ تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب الجامعيين، وتمثل مجتمع الدراسة في الكتب والرسائل المنشورة عن الأمن الفكري، وتم تحديد عينة الدراسة بمجموعة من الكتب التي تناولت الأمن الفكري وإدارات الأنشطة الطلابية في جامعة الملك سعود، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد أسلوب تحليل المضمون وأسلوب التحليل المورفولوجي وأداة السيناريو، وبيّنت النتائج: أن ضعف منهج الوسطية والاعتدال والتأثر بالأفكار الدخيلة، وضعف دور المؤسسات التعليمية والجامعية يعززان من حدوث الانحراف الفكري، كما أظهرت أن تقليد الثقافة الغربية، والإعلام المفتوح، وعدم إحكام الرقابة على الإنترنت، وضعف دور المؤسسات التعليمية، وضعف الحوار، يزيد من احتمال وجود الانحراف الفكري.

ونظرا لأهمية استجلاء رؤية أعضاء هيئة التدريس حول قضية الوعي الفكري ضمن الأكاديمية؛ قدّم العزام (٢٠١٨) داسته بعنوان: دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل؛ حيث اعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٥٠) عضو هيئة تدريس في جامعة حائل، وكشف الدراسة عن رؤية أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري، على الرغم من وجود العديد من الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية الجامعية ودورها في التعزيز الوعي الفكري.

تأتي دراسة البلوي (٢٠١٩) بعنوان: بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، دراسة سيكومترية على عينة من طالبات جامعة تبوك، بأسلوب علمي أكثر عمقًا؛ لاعتمادها على بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وتكوَّن مجتمع البحث من طالبات جامعة تبوك، واختيرت منه عينة طبقية عشوائية (٢٥٠) طالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تم بناء أداة تمثل المؤشرات الأدائية للوعي الفكري، وكشفت الدراسة من

خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات أن لدى الطالبات وعيًا فكريًا في حدود المستوى المتوسط، وأوصى البحث باستخدام المقياس لرصد أي خلل ومعالجته، وعلى الرغم من الاختلاف بين دراسة البلوي وهذه الدراسة من حيث المنهج ومجتمع الدراسة، فإن النتائج تؤكد ضرورة الاهتمام بموضوع الوعي الفكري كأحد القضايا ذات الأثر الكبير على المنظومة التعليمية الجامعية.

تُعدُّ دراسة عمر وآخرين (٢٠٢٠) بعنوان: دور برامج مراكز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، من الدراسات القريبة إلى حد ما من هذه الدراسة؛ حيث تتخذ من دور برنامج الانتماء الوطني كأحد مخرجات مراكز التوعية الفكرية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، وتوضيح دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات، والكشف عن دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري للطالبات، وبلغ مجموع عينة الدراسة (١٥٦) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى الكثير من النتائج من أهمها: إسهام برنامج الوعي المعرفي في زيادة وعي الطالبات بالقضايا التي يترتب عليها عواقب المخالفات الفكرية والمعلوماتية، وتعزيز برنامج الانتماء الوطني من الأفكار الإيجابية لدى الطالبات، وتعزيز برنامج نبذ التطرف والتعصب، وبرنامج الأمن الفكري لدى الطالبات، وإسهام برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات.

وفي السياق ذاته حول قضية الوعي الفكري لدى طلاب الجامعة، تأتي دراسة العفيصان (٢٠٢٢) بعنوان: واقع مستوى الوعي بالأمن الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة في ضوء بعض التحديات من منظور التربية الإسلامية، والتي تهدف إلى معرفة واقع مستوى الوعي بالأمن الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة في ضوء بعض التحديات المعاصرة من منظور التربية الإسلامية؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة في جمع البيانات، وطبق على عينة بلغت (٣٧٦) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الوعي بالأمن الفكري في الجانب المعرفي جاء مرتفعًا، بينما جاء متوسطًا في الجانب الوجداني، وجاء منخفضًا في الجانب السلوكي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة البحث تُعزى إلى متغير النوع، بينما وجدت فروق تعزى إلى متغير التخصص لصالح ذوي التخصص النظري مقارنة بذوي التخصص العلمي.

وتأكيدًا على أن قضية الوعي الفكري من القضايا المؤرقة للكثير من الدول؛ تأتي دراسة الشمري (٢٠٢٢) بعنوان: متطلبات تعزيز الأمن الفكري لمواجهة حروب الجيل الرابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت؛ حيث تهدف الدراسة إلى معرفة متطلبات تعزيز الأمن الفكري لدى مجتمع الدراسة، وتكوَّنت عينة الدراسة من ٢٠٩ طلاب وطالبات بالفرقة الرابعة من مختلف الأقسام العلمية والأدبية من كلية التربية بجامعة الكويت، واستخدمت الدراسة الأداة الأساسية وهي استبانة لاستطلاع آراء طلاب السنة النهائية في كلية التربية بجامعة الكويت، كما استخدمت اختبار كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات إجابات أسئلة المقياس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التأكيد على حاجة طلاب كلية التربية لاكتساب معارف ومهارات وقيم تعمق الأمن الفكري لديهم، كما تناولت الباحثة أهمية تضمين برامج تدريبية ضمن مناهج كلية التربية، إلا أن هذه الدراسة لا يمكن أن تتجاهل الظروف الاجتماعية والسياسية التي تمر بها منطقة الخليج والمنطقة العربية بشكل عام وانعكاسها على أسلوب ومستوى التعليم بها؛ الأمر الذي يتطلب تضافر العديد من الوسائط التربوية، ووسائل الاتصال، ووسائل الإعلام، ومؤسسات المجتمع المدني، وغيرها؛ للمساعدة في تنمية وتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة، كما أَوْصَت الدراسة بتنمية القيم الأخلاقية والثقافية والاجتماعية والسياسية، ونبذ القيم السلبية التي تحض على خطاب الكراهية والعنف. ونلحظ في نتائج هذه الدراسة التركيز على متغيرات خارج الحياة الجامعية ودورها في تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى مجتمع الدراسة، وهو ما يؤكد على أهمية مثل تلك العوامل في قضية الوعي الفكري.

ونظرًا لأهمية دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري داخل الجامعات، فقد جاءت دراسة الشهراني (٢٠٢٢) بعنوان: معايير اختيار العاملين بوحدات التوعية الفكرية في الجامعات السعودية، دراسة تطبيقية من وجهة نظر المختصين في قضايا الأمن الفكري، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التوعية الفكرية في الجامعات السعودية ونشأتها، وبيان العلاقة بين التوعية الفكرية والأمن الفكري، وتوضيح المعايير الأساسية للعاملين بالتوعية الفكرية في الجامعات السعودية، وكذلك المعايير الفرعية للعاملين بالتوعية الفكرية في الجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبتطبيق أداة الاستبانة، خلصت الدراسة إلى أن الوعي الفكري هو محتوى يرتكز على ثوابت شرعية وإنسانية واجتماعية، يعمل وفق آليات معينة وخاصة تحقق

الأمن الفكري، وإلى ضرورة وجود أكاديميين يعملون في وحدات التوعية الفكرية من ذوي التخصصات الفكرية، وخرجت الدراسة بالتوصية بإعادة النظر في صفات العاملين في وحدات التوعية الفكرية وتخصصاتهم؛ ليكونوا أكثر ملاءمة لطبيعة العمل بما يحقق الأهداف المرجوة، ومن الأنسب أن تكون هناك جهة أو لجنة عليا في الجامعة هي المسؤولة عن اختيار العاملين في وحدة التوعية الفكرية بمن فيهم رئيس الوحدة، وفق المعايير الخاصة الصحيحة.

التعليق على الدراسات السابقة:

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع الوعي الفكري كإحدى القضايا الوطنية ذات الأثر على المنظومة التعليمية بشكل عام والجامعية بشكل خاص، ويحسب لتلك الدراسات تنوعها وتناولها لقضية الوعي الفكري من حيث استراتيجيات العمل وأنظمتها، والفئات المستهدفة بالدراسة وعلاقتها بالعملية التعليمية، فضلًا عن التركيز على الأثر العميق لدور وحدات التوعية الفكرية في تشكيل الأطر الفكرية لدى المستفيدين من منسوبي الجامعات بشكل عام.

– اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها قضية الوعي الفكري من زاوية جديدة تتعلق بدور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة قادرة على تغطية هذا الجزء من قضية الوعي الفكري داخل الجامعات، مستفيدة في ذلك من نتائج الدراسات السابقة كمرجعية علمية.

تاسعًا: الإجراءات المنهجية للدراسة:

(١) منهج الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية التي تستهدف وصف دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، ويُعدُّ هذا المنهج من أنسب المناهج للدراسة الوصفية بصفة عامة، ولموضوع الدراسة بصفة خاصة؛ حيث يتيح الفرصة لجمع البيانات الكافية والدقيقة والحديثة من مفردات مجتمع الدراسة.

(٢) مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض، ونظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة؛ فقد أُستخدم مدخل رابطة التربية الأمريكية لتحديد الحد الأدنى المناسب لحجم العينة التي تكون عادة كبيرة الحجم وفق المعادلة التالية:

$$N= \frac{x^{2}) NP (1-p}{D^2(N-1) +X^2P(1-p)}$$

حيث إن:

n: الحد الأدنى لحجم العينة.

N: حجم العينة.

p: هي النسبة المقدرة (P = 0.50).

P-١: هي النسبة المكملة (P = 0.50-١).

D: الخطأ في تقدير النسبة، ويقترح أنها (D = 0.05).

X2: قيمة مربع كاي عند درجة واحدة ودرجة ثقة (٩٥٪)، وهي تساوي ٣,٨٤١.

ومن ثَمَّ فإن الحد الأدنى المناسب لحجم العينة هو (٣٨٤) مبحوثًا:

$$N= 384 \quad \frac{٣,٨٤١ \times ٣٠٨٨ \times ٠,٥ \times ٠,٥}{٠,٥ \times ٠,٥ \times ٣,٨٤١ + (٠,٠٥)^{٢}(٣٠٨٨-١)}$$

(٢) عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة الحالية (٣٨٦) عضو هيئة تدريس في كل من: (جامعة شقراء، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الأمير سطام، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة شقراء، جامعة المجمعة، الجامعة السعودية الإلكترونية). والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في الجامعات السعودية.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا للجامعات التي ينتمون إليها

م	الجامعة	العدد	النسبة
١	جامعة الملك سعود	٦٢	١٦,١٪
٢	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٦٠	١٥,٤٪
٣	جامعة الأمير سطام	٥٠	١٢,٩٪
٤	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٤٩	١٢,٧٪
٥	جامعة شقراء	٥٢	١٣,٥٪
٦	جامعة المجمعة	٥٨	١٥,٠٪
٧	الجامعة السعودية الإلكترونية	٥٥	١٤,٤٪
	الإجمالي	٣٨٦	١٠٠٪

يوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقًا للجامعة التي ينتمون إليها، وتبين من خلاله التوزيع شبه المتساوي للعينة المبحوثة على الجامعات السعودية البالغ عددها سبع جامعات؛ حيث نجد ما نسبته (١٦,١٪) من جامعة الملك سعود، وفي الترتيب الثاني جاءت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة بلغت (١٥,٤٪)، يلي ذلك أعضاء هيئة التدريس من جامعة المجمعة بنسبة بلغت (١٥,٠٪)، ثم أعضاء هيئة تدريس الجامعة السعودية الإلكترونية بنسبة بلغت (١٤,٤٪)، وفي الترتيب الخامس جاءت جامعة شقراء بنسبة بلغت (١٣,٥٪)، وجامعة الأمير سطام في الترتيب السادس بنسبة بلغت (١٢,٩٪)، وفي الترتيب السابع والأخير جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بنسبة بلغت (١٢,٧٪). وتفسر النتائج أعلاه توزيع عينة الدراسة بنسب متقاربة بين الجامعات السعودية المختلفة.

(٣) أداة جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة لجمع البيانات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد تم تصميمها في إطار مجموعة الخطوات المنهجية من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية والبحوث والدراسات السابقة والاستبانات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من (٥٠) عبارة تقيس دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بمنطقة الرياض، ولقد بُنيت الاستبانة على النحو التالي:

أولًا: البيانات الأولية:

وتمثلت في: (الجنس – الجنسية – الجامعة – التخصص – الدرجة العلمية – الاطلاع على وحدة الوعي الفكري على موقع الجامعة الإلكتروني – تلقي رسالة من وحدة الوعي الفكري بالجامعة).

ثانيًا: محاور الدراسة:

المحور الأول: واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات، وجاء هذا المحور في (١٤) عبارة.

المحور الثاني: آليات وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس، وجاء هذا المحور في (١٢) عبارة.

المحور الثالث: دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس، وجاء هذا المحور في (١٢) عبارة.

المحور الرابع: دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية، وجاء هذا المحور في (١٢) عبارة.

وقد أعطي لكل عبارة من عبارات الاستبانة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق =٣ – موافق إلى حد ما=٢ – غير موافق=١).

وعليه تكون إجابات المبحوثين وفقًا للمقياس الثلاثي كما يلي:

من ٢,٣٤ – ٣,٠٠ تمثل موافق.

من ١,٦٧ – ٢,٣٣ تمثل موافق إلى حد ما.

من ١–١,٦٦ تمثل غير موافق.

صدق أداة الدراسة:

يعد الصدق إحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية أداة الدراسة (الاستبانة)، وهو أكثر الصفات التي يجب أن تتصف بها الاستبانة، ويعني الصدق جودة أداة الدراسة وصلاحيتها بوصفه أداة لقياس ما وضع لقياسه، والسمة المراد قياسها، ويتضمن صدق الاستبانة ما يلي:

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمتخصصين من مختلف التخصصات، وبلغ عددهم (٦)؛ من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الاستبانة وملاءمتها لقياس ما وضعت له من حيث: (مدى ملاءمة العبارات للبعد الذي وضعت فيه، مدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها، سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات)، وهذا يسمى بأساليب الصدق الظاهري (صدق المحكمين).

(٢) الصدق البنائي:

ويعبر عن ذلك إحصائيًا من خلال حساب ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وذلك لقياس مدى صدق عبارات أداة الدراسة في كل محور تنتمي له، والجدول الآتي يبين تفاصيل ذلك:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة تنتمي له لأداة دراسة دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

المحور الأول: واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور الثاني: آليات وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس	معامل الارتباط	رقم العبارة	المحور الثالث: دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس	معامل الارتباط	رقم العبارة	المحور الرابع: دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية	معامل الارتباط	الدلالة
	١	٠,٦٧**		٠,٧٤**	٨٣'٠**		٠,٦٧**	٨٣'٠**		٠,٦٧**	
	٢	٠,٨٧**		٠,٨٠**	٠,٧٨**		٠,٦٨**	٠,٧٨**		٠,٦٨**	
	٣	٠,٦٨**		٠,٧٤**	٨٣'٠**		٠,٩٠**	٨٣'٠**		٠,٩٠**	
	٤	٠,٩٠**		٠,٧٤**	٠,٨٧**		٠,٤٩**	٠,٨٧**		٠,٤٩**	
	٥	٠,٦٨**		٠,٩٠**	٠,٤٩**		٠,٦٧**	٠,٤٩**		٠,٦٧**	

	٦	٠,٨٦**		٠,٨٣**		٠,٨٧**		٠,٩٠**
	٧	٠,٨١**		٠,٧٤**		٠,٨٣**		٠,٨٧**
	٨	٠,٨٦**		٠,٩٠**		٠,٧١**		٠,٦٨**
	٩	٠,٩٠**		٠,٧٤**		٠,٥٣**		٠,٦٧**
	١٠	٠,٧٤**		٠,٨٠**		٠,٧٤**		٠,٧٤**
	١١	٠,٨٤**		٠,٧٢**		٠,٨٨**		٠,٦٧**
	١٢	٠,٨٠**		٠,٨٨**		٠,٦٥**		٠,٨٧**
	١٣	٠,٧٤**						
	١٤	٠,٨٠**						

** دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل. * دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل.

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢) السابق أن جميع عبارات أداة الدراسة تنتمي لمحاورها؛ إذ إنَّ جميع عبارات أداة الدراسة موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، وأن جميع العبارات تنتمي لمحاورها؛ مما يعني أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، فبعد التعرّف إلى صدق الاختبار، تم احتساب معامل الثبات، وبلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات أداة الدراسة (٠,٨٧)، في حين بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman-Brown (٠,٩٤).

في حين بلغ معامل الثبات لكل محور على حدة وفقًا للتالي:

الجدول رقم (٣) معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا
المحور الأول: واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات.	١٤	٠,٨٩
المحور الثاني: آليات وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس.	١٢	٠,٨٨
المحور الثالث: دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس.	١٢	٠,٩١
المحور الرابع: دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية.	١٢	٠,٩٠

يوضح الجدول رقم (٣) أن قيمة ألفا كرونباخ لأداة الدراسة في جميع محاورها تراوحت ما بين (٠,٨٨ إلى ٠,٩١)، وتعد هذه القيم جيدة ومطمئنة جدًا لثبات أداة الدراسة؛ حيث يتفق الكثير من المختصين في أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠,٧٥)؛ مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

(٤) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها؛ استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية،(SPSS) ، ومن أهم تلك الأساليب:

– التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة.

– معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك تحديد دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

– معامل ألفا كرونباخ (Cropak alpha)، والتجزئة النصفية (Split Half) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

– المتوسط الحسابي "Mean"؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

– تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.

عاشرًا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

(١) وصف البيانات الأولية لعينة الدراسة

كشفت نتائج الدراسة أن ما نسبته أكثر من ٦١٪ من العينة هم من الذكور، في حين بلغت نسبة الإناث (٣٨,٩٪)، ويمكن تفسير زيادة نسبة الذكور إلى الزيادة المتوقعة لأعداد

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية بمنطقة الرياض، أما على المستوى الجنسية فقد جاءت نسبة السعوديين أكثر من ٧٨٪ من عينة الدراسة، وهي نسبة متسقة مع سياسات الجامعات الحكومية الرامية إلى الحد من عمل غير السعوديين في الجامعات السعودية، والتأكيد على سعودة الوظائف الأكاديمية، أما على مستوى توزيع عينة الدراسة على الجامعات الحكومية في منطقة الرياض فقد جاء توزيع العينة بشكل متقارب بين الجامعات؛ حيث بلغت أقل نسبة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ١٢,٧٪، في حين بلغت أعلى نسبة في جامعة الملك سعود ١٦,١٪، ومثلت عينة الدراسة جميع الرتب الأكاديمية بنسب متفاوتة، غير أن شاغلي درجة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك يشكلون أكثر من ٥٠٪ كما هو موضح في الجدول رقم (٤)، في حين جاء توزيع عينة الدراسة في التخصصات العلوم الإنسانية (علم النفس، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الاقتصاد، التربية، الدراسات الإسلامية).

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب للدرجة العلمية

م	الدرجة العلمية	ك	%
١	معيد	٣٩	١٠,١٪
٢	محاضر	٥٠	١٣,٠٪
٣	أستاذ مساعد	١١٢	٢٩,٠٪
٤	أستاذ مشارك	١٠١	٢٦,٢٪
٥	أستاذ	٧٥	١٩,٤٪
٦	أستاذ متفرغ	٩	٢,٣٪
الإجمالي		٣٨٦	١٠٠٪

كشف الدراسة أنه ما نسبته أكثر من ٨٠٪ من عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض، سبق لهم الاطلاع على موقع وحدة الوعي الفكري من خلال موقع الجامعة الإلكتروني، وهو ما يمكن تفسيره بالاتجاه الإيجابي لدى المبحوثين نحو عمل وحدات التوعية الفكرية بالجامعة وحرصهم على متابعة نشاطها والفعاليات التي تقدمها، ويمكن تفسير ذلك أيضًا بنجاح وحدات التوعية الفكرية بالجامعات في جلب اهتمام أعضاء هيئة التدريس؛ الأمر الذي يزيد من فرصة الاستفادة من البرامج التي تقدمها، وفي هذا السياق أكدت نتائج الدارسة من أن ما نسبته ٨٥٪ من عينة الدراسة سبق أن تلقوا على الأقل رسالة واحدة من

وحدة الوعي الفكري كما هو موضح في الجدول رقم (٥)، وأن تلك الرسائل تضمنت محتوى مرتبطًا بالعديد من المناسبات الوطنية كاليوم الوطني؛ إذ أفاد ما نسبته أكثر من ٩٩٪ من عينة الدراسة تلقيهم رسائل من وحدة الوعي الفكري عن اليوم الوطني وعدد من المناسبات الوطنية الأخرى كيوم التأسيس، إلا أنه من الملاحظ تدني نشاط وحدات التوعية الفكرية بالجامعات حول موضوع التوعية الفكرية؛ إذ تبين أن ما نسبته ٧٣٪ تقريبًا وصلتهم رسائل حول موضوع الوعي الفكري، أما بخصوص مجالات تعزيز قيم الوسطية والاعتدال وتعزيز الوطنية فقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف دور وحدات التوعية الفكرية؛ حيث لم تتجاوز نسبة الذين تلقوا رسائل عن تلك المجالات ٣٢٪ تقريبًا كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٥) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقًا لتلقي رسالة من وحدة الوعي الفكري بالجامعة

م	تلقي رسالة من وحدة الوعي الفكري	ك	%
١	نعم	٢٧٢	٨٥,٠٪
٢	لا	٤٨	١٥,٠٪
الإجمالي		٣٢٠	١٠٠٪

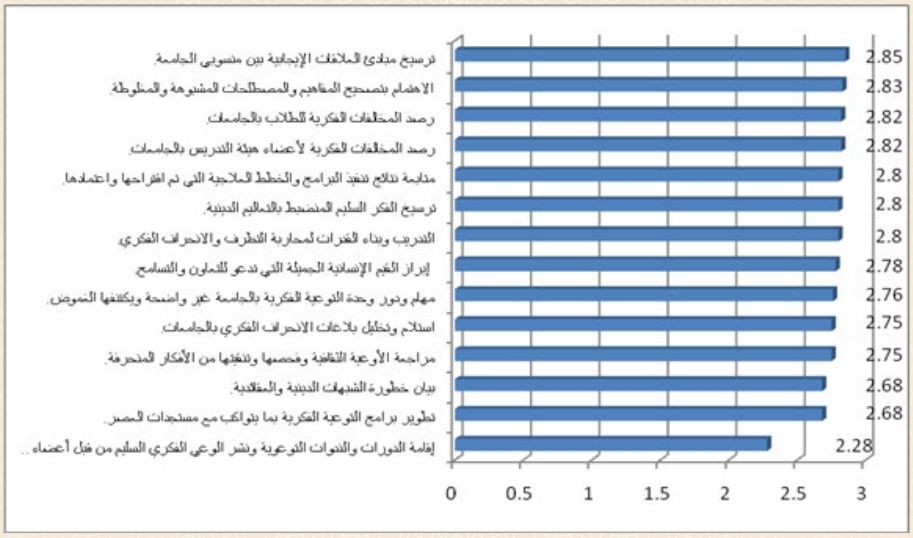
جدول رقم (٦) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقًا لمضمون رسالة وحدة الوعي الفكري بالجامعة

م	مضمون رسالة وحدة الوعي الفكري	ك	%	الترتيب
١	اليوم الوطني	٢٧٠	٩٩,٢٪	١
٢	يوم التأسيس	٢٦٥	٩٧,٤٪	٢
٣	التحذير من الانحراف الفكري	١٩٩	٧٣,٢٪	٣
٤	تعزيز قيم الوسطية والاعتدال	٥٩	٢١,٩٪	٥
٥	تعزيز الأمن الوطني	٨٨	٣٢,٤٪	٤
٦	تعزيز قيم الولاء والانتماء للوطن	٣٩	١٤,٣٪	٦

(٢) النتائج المرتبطة بالإجابة بأسئلة الدراسة.

النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الأول: ما واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات؟

شكل رقم (١) يوضح واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات



كشفت نتائج الدراسة تحقيق وحدات التوعية الفكرية فعالية عالية من حيث الدور الذي تقوم به؛ حيث يتبين أن ثلاث عشرة عبارة حصلت على موافقة أفراد عينة الدراسة من المبحوثين، وتقع في المتوسط الحسابي ما بين (٢,٣٤-٣,٠٠)، وجاء ترتيبها وفقًا لأهميتها كما هو موضح في الشكل رقم (١)؛ الأمر الذي يعني وجود قناعة عالية لدى المبحوثين تجاه دور وحدات التوعية الفكرية في الكثير من القضايا والمواضيع ذات العلاقة بموضوع الوعي الفكري؛ حيث حصلت العبارة الدالة على دور وحدة التوعية الفكرية في ترسيخ مبادئ العلاقات الإيجابية بين منسوبي الجامعة على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٥) في فئة "موافق"، وجاءت العبارة الدالة على دور وحدة التوعية الفكرية بالاهتمام بتصحيح المفاهيم والمصطلحات المشبوهة والمغلوطة في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٣) في فئة "موافق"، في حين حصلت العبارات على متوسطات

حسابية مرتفعة ومتقاربة في فئة "موافق"؛ حيث جاءت العبارة الدالة على دور وحدات التوعية الفكرية بتطوير برامج التوعية الفكرية بما يتواكب مع مستجدات العصر على متوسط حسابي بلغ (٢,٦٨) في فئة "موافق"، كأقل متوسط حسابي في فئة "موافق".

أما فيما يتعلق بموضوع دور وحدات التوعية الفكرية في إقامة الدورات والندوات التوعوية، ونشر الوعي الفكري السليم من قبل أعضاء هيئة التدريس فقد حقق متوسط حسابي (٢,٢٨) في فئة "موافق إلى حد ما"، وهو ما يعني عدم استفادة وحدات التوعية الفكرية من أعضاء هيئة التدريس بالشكل السليم في إقامة الدورات والبرامج ذات العلاقة بموضوع الوعي الفكري ونشر ثقافة التسامح بشكل عام.

ويتضح من ذلك أن واقع دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات يعد فاعلًا وذا كفاءة عالية في العديد من المحاور المرتبطة بالتوعية الفكرية وذلك من خلال: ترسيخ مبادئ العلاقات الإيجابية بين منسوبي الجامعة، الاهتمام بتصحيح المفاهيم والمصطلحات المشبوهة والمغلوطة، رصد المخالفات الفكرية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، رصد المخالفات الفكرية للطلاب بالجامعات، ترسيخ الفكر السليم المنضبط بالتعاليم الدينية، متابعة نتائج تنفيذ البرامج والخطط العلاجية التي تم اقتراحها واعتمادها، تدريب أعضاء هيئة التدريس وبناء قدراتهم في محاربة التطرف والانحراف الفكري، إبراز القيم الإنسانية الجميلة التي تدعو للتعاون والتسامح، مهام ودور وحدة التوعية الفكرية بالجامعة غير واضحة ويكتنفها الغموض، مراجعة الأوعية الثقافية وفحصها وتنقيتها من الأفكار المنحرفة، استلام وتحليل بلاغات الانحراف الفكري بالجامعات، بيان خطورة الشبهات الدينية والعقائدية.

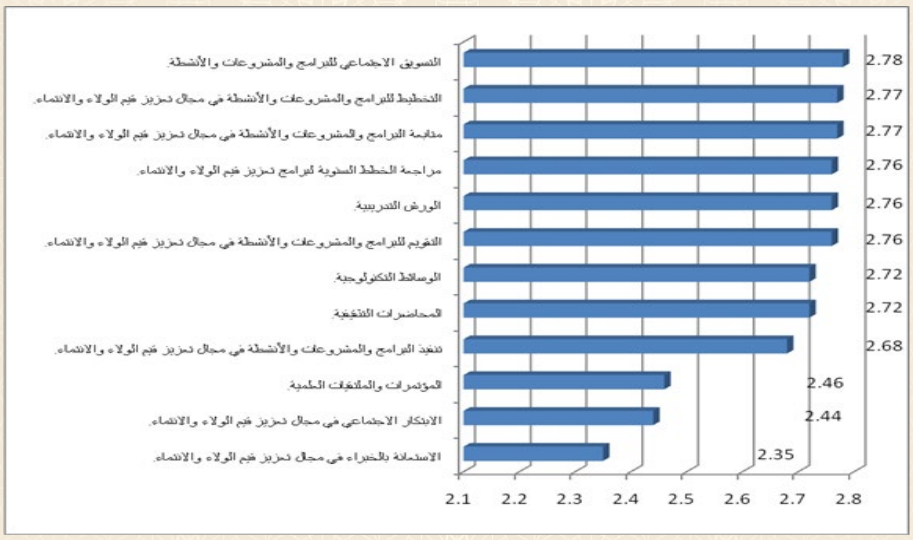
ووفقًا لمنطلقات النظرية البنائية الوظيفية القائمة على مبدأ أن تغيرًا في الأنساق الاجتماعية سوف يؤثر ويتأثر بالأنساق الأخرى سواء على المستوى السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الأمني، فإن مستوى الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس ما هو إلا نتاج لنشاط وحدات التوعية الفكرية بالجامعات كنسق فرعي من أنساق المجتمع، وهو ما ينسجم بشكل عام من وظيفة الجامعة الأساسية المرتبطة بمساهمتها في إعداد القوى البشرية اللازمة لخدمة المجتمع بشكل عام، ودور وحدات التوعية الفكرية بالجامعات القائم على عدد من المرتكزات في مجال الوعي الفكري لدى منسوبي الجامعة (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين)، ونشر المعرفة والثقافة بين أفراد

المجتمع وتوفير كافة السبل المحققة لذلك؛ الأمر الذي يعني أن وحدات التوعية الفكرية بالجامعات إنما تمثل أحد أنساق المجتمع التي تُعنى بتنمية الوعي الفكري من خلال العديد من الأنشطة والبرامج في محيط الجامعة؛ مما يعني اعتبار أن وحدات التوعية الفكرية تؤثر وتتأثر في المجتمع بشكل عام.

ولقد حققت نتائج هذه الدراسة توافق مع نتائج دراسة العزام (٢٠١٨) حول دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تتفق مع نتائج دراسة عمر وآخرين (٢٠٢٠) التي بيَّنت نتائجها إسهام برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات، وكذلك دراسة الدوسري (٢٠١٣) التي كشفت عن قيام القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بدورهم بدرجة كبيرة في تحقيق وتعزيز الأمن الفكري، كما أن هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة الشهراني (٢٠٢٢) التي ذهبت إلى أن الأنسب أن تكون هناك جهة أو لجنة عليا في الجامعة هي المسؤولة عن اختيار العاملين في وحدة التوعية الفكرية بمن فيهم رئيس الوحدة، وفق معايير محددة؛ نظرًا لأهمية دور وحدة التوعية الفكرية في منظومة التعليم الجامعي.

النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما آليات وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس؟

شكل رقم (٢) يوضح آليات وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس



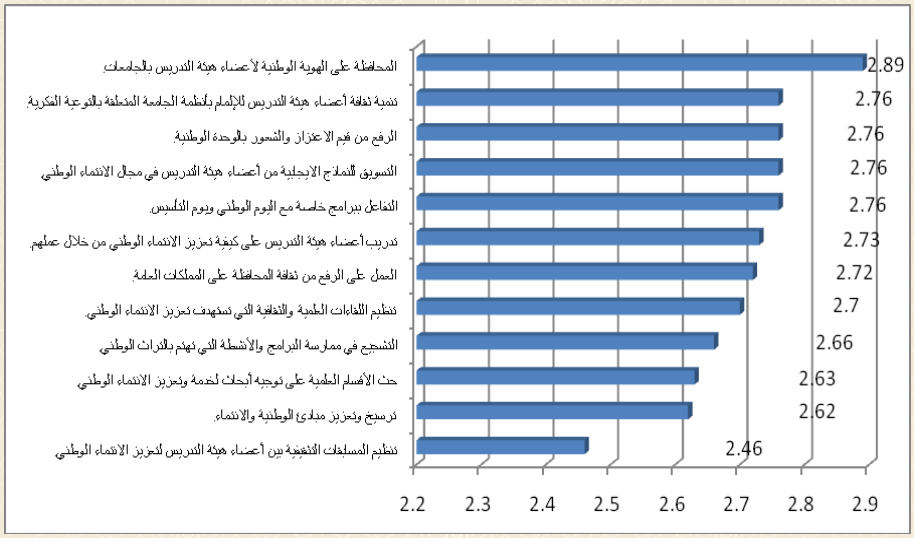
حققت الدراسة نتائج إيجابية بشأن اضطلاع وحدات التوعية الفكرية بالجامعات بالعديد من الأدوار والفعاليات والبرامج الفاعلة في مجال تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ حيث تشير البيانات الواردة في الشكل رقم (٢) تحقيق العبارة "التسويق الاجتماعي للبرامج والمشروعات والأنشطة"، الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٨) في فئة "موافق"، يلي ذلك عبارة: "التخطيط للبرامج والمشروعات والأنشطة في مجال تعزيز قيم الولاء والانتماء"، في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٢,٧٧) في فئة موافق كذلك، فيما حققت بقية العبارات متوسطات حسابية متقاربة؛ الأمر الذي يعطي دلالة على نجاح وحدات التوعية الفكرية بمستوى جيد من الفعالية والأثر في مجال تعزيز قيم الولاء.

وتؤكد نتائج الدراسة على تنوع برامج وأنشطة وحدات الوعي الفكري في مجال تعزيز الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس؛ من حيث إقامة الأنشطة والبرامج المتخصصة وعقد الدورات التدريبية وإعداد الخطط السنوية لبرامج تعزيز قيم الولاء والانتماء، وكذلك إقامة الورش والمحاضرات التثقيفية التي تهدف لرفع من مستوى تعزيز قيم الولاء والانتماء، ثم إن نتائج الدراسة كشفت عن مستوى جيد من استخدم وحدات التوعية الفكرية للخدمات التقنية والوسائل الرقمية؛ الأمر الذي ساعد من فعالية برامج تعزيز الولاء والانتماء والقدرة على الوصول لأكبر شريحة من أعضاء هيئة التدريس.

على الرغم من تميز وحدات التوعية الفكرية في عدد من المجالات المرتبطة بموضوع الوعي الفكري، فإن نتائج الدراسة تشير إلى تدني دور وحدات التوعية الفكرية في إقامة المؤتمرات والندوات العلمية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦) في فئة "موافق"، ويمكن تفسير ذلك بما تمت الإشارة إليه سابقًا من تدني مستويات استعانة وحدات التوعية الفكرية بأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تنفيذ برامجها؛ الأمر الذي ينسحب كذلك على تدني مستوى الابتكار بما تقدمه وحدات التوعية الفكرية من برامج وأنشطة، وكذلك الاستعانة بالخبراء في مجال تعزيز قيم الولاء والانتماء؛ حيث جاء بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٥) في فئة "موافق".

النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس؟

شكل رقم (٣) يوضح دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس



يُعدُّ تعزيز الولاء الوطني أحد أبرز مستهدفات وحدات التوعية الفكرية التي تسعى لتحقيقيها من خلال العديد من الفعاليات والأنشطة والبرامج، وتشير البيانات الواردة في الشكل رقم (٣) إلى تحقيق وحدات التوعية الفكرية تميزًا في فعالية ما تقدمه من نشاط في مجال تعزيز الولاء الوطني بحسب رأي أعضاء هيئة التدريس؛ إذ اكتسبت العديد من العبارات متوسطات حسابية عالية كعبارة: المحافظة على الهوية الوطنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ حيث حققت متوسط حسابي بلغ (٢,٨٩) في فئة "موافق"، فيما جاءت بقية العبارات بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٢,٧٦) و(٢,٦٢) في فئة "موافق".

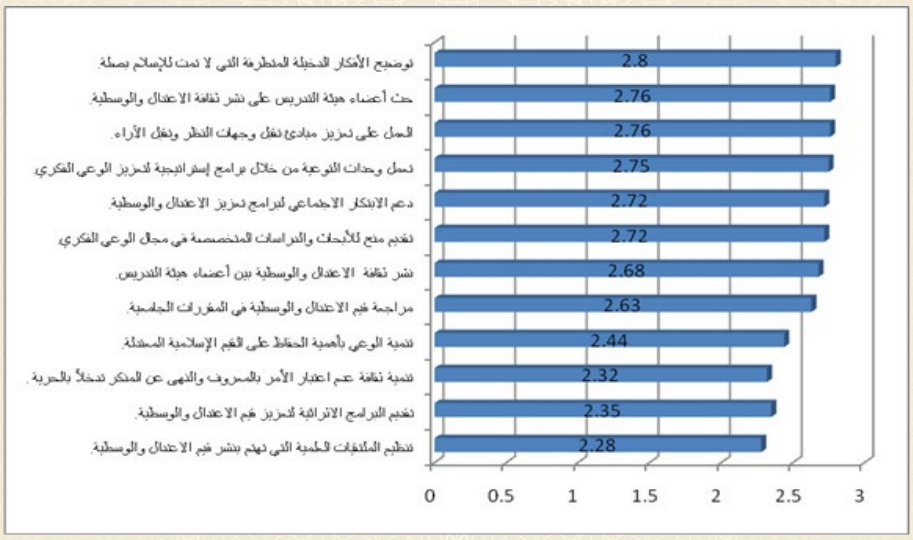
وعلى الرغم من تميز وحدات التوعية الفكرية وزيادة فعاليتها في مجال الانتماء الوطني، فإنه يُلاحظ تدنٍ في الأنشطة المرتبطة بتنظيم المسابقات في مجال تعزيز الانتماء الوطني الموجّه لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث اكتسبت العبارة: تنظيم المسابقات التثقيفية بين أعضاء هيئة التدريس لتعزيز

الانتماء الوطني متوسطًا حسابيًا بلغ (٢،٤٦) في فئة "موافق"، ويمكن تفسير ذلك بعدم توفر الميزانية الكافية لإقامة تلك المسابقات، فضلًا عن عدم مناسبة مثل تلك الأنشطة التي أصبحت تقليدية.

المحافظة على الهوية الوطنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، التفاعل ببرامج خاصة مع اليوم الوطني ويوم التأسيس، التسويق للنماذج الإيجابية من أعضاء هيئة التدريس في مجال الانتماء الوطني، الرفع من قيم الاعتزاز والشعور بالوحدة الوطنية، تنمية ثقافة أعضاء هيئة التدريس للإلمام بأنظمة الجامعة المتعلقة بالتوعية الفكرية، تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تعزيز الانتماء الوطني من خلال عملهم، العمل على الرفع من ثقافة المحافظة على الممتلكات العامة، تنظيم اللقاءات العلمية والثقافية التي تستهدف تعزيز الانتماء الوطني، التشجيع في ممارسة البرامج والأنشطة التي تهتم بالتراث الوطني، حث الأقسام العلمية على توجيه أبحاث لخدمة وتعزيز الانتماء الوطني، ترسيخ وتعزيز مبادئ الوطنية والانتماء، تنظيم المسابقات التثقيفية بين أعضاء هيئة التدريس لتعزيز الانتماء الوطني.

النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية؟

شكل رقم (٤) يوضح دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية



يتضح من نتائج الشكل رقم (٤) أن دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية قد جاء بدرجة عالية؛ حيث نجد أن هناك إحدى عشرة عبارة وافق عليها أفراد عينة الدراسة، وتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٢,٣٥ و٢,٨٠)، وجميعها تقع في فئة "موافق"، وهناك عبارة واحدة فقط وافق عليها أفراد عينة الدراسة إلى حد ما، وهي: "تنظيم الملتقيات العلمية التي تهتم بنشر قيم الاعتدال والوسطية".

أكدت نتائج الدراسة أن دور وحدات التوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية، كان مرتبًا حسب أولويته وفق آراء أفراد عينة الدراسة من خلال توضيح الأفكار الدخيلة المتطرفة التي لا تمت للإسلام بصلة، وحث أعضاء هيئة التدريس على نشر ثقافة الاعتدال والوسطية، والعمل على تعزيز مبادئ تقبل وجهات النظر وتقبل الآراء، وعمل برامج إستراتيجية لتعزيز الوعي الفكري، وتقديم منح للأبحاث والدراسات المتخصصة في مجال الوعي الفكري، ودعم الابتكار الاجتماعي لبرامج تعزيز الاعتدال والوسطية، ونشر ثقافة الاعتدال والوسطية بين أعضاء هيئة التدريس، ومراجعة قيم الاعتدال والوسطية في المقررات الجامعية، تنمية الوعي بأهمية الحفاظ على القيم الإسلامية المعتدلة، وتقديم البرامج الإثرائية لتعزيز قيم الاعتدال والوسطية، وتنمية ثقافة عدم اعتبار الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر تدخلًا بالحرية الشخصية، وأخيرًا تنظيم الملتقيات العلمية التي تهتم بنشر قيم الاعتدال والوسطية.

النتائج:

١. يحظى دور وحدات التوعية الفكرية بالجامعات باهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المشمولة بالدراسة؛ الأمر الذي يشكل فرصة لوحدات الوعي الفكري بالجامعات للقيام بتكثيف برامج التوعية الفكرية الموجهة لكافة منسوبي الجامعات.

٢. قدرة وحدات التوعية الفكرية بالجامعات المشمولة بالدراسة على جلب اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمتابعة نشاطها في مجال الوعي الفكري.

٣. رصدت الدراسة تدنيًا في دور وحدات التوعية الفكرية في المناسبات الوطنية كاليوم الوطني ويوم التأسيس؛ الأمر الذي يحتم على وحدات التوعية الفكرية في الجامعات المشمولة بالدراسة ضرورة الاهتمام بهذا الجانب في برامجها وخططها المستقبلية.

٤. يوجد قناعة عالية لدى عينة الدراسة بالجامعات المشمولة بالدراسة تجاه دور وحدات التوعية الفكرية في الكثير من القضايا والمواضيع ذات العلاقة بموضوع الوعي الفكري.

٥. كشفت الدراسة عن عدم استفادة وحدات التوعية الفكرية بالجامعات المشمولة بالدراسة بالشكل الجيد من أعضاء هيئة التدريس وما لديهم من خبرات ومعارف ومهارات في الكثير من التخصصات ذات العلاقة بموضوع التوعية الفكرية.

٦. نجاح وحدات التوعية الفكرية في الجامعات المشمولة بالدراسة وتحقيقها فعالية عالية في جوانب ترسيخ مبادئ العلاقات الإيجابية بين منسوبي الجامعة.

٧. نجاح وحدات التوعية الفكرية بتحقيق مستوى جيد من الفعالية والأثر الإيجابي في مجال تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المشمولة بالدراسة.

٨. نجاح وحدات التوعية الفكرية في الجامعات المشمولة في تحقيق مستوى جيد من الفعالية والأثر في مجال تعزيز قيم الولاء.

٩. اعتماد وحدات التوعية الفكرية في تنفيذ برامجها على الحلول الرقمية والتقنية؛ الأمر الذي مكنها من الوصول لأكبر شريحة من الفئات المستهدفة.

١٠.ضعف دور وحدات التوعية الفكرية في إقامة المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية المتخصصة، فضلًا عن تدني مستوى الابتكار في البرامج والأنشطة وعدم الاستفادة من الخبراء والمتخصصين.

١١.على الرغم من نجاح وتميز البرامج المقدمة من وحدات التوعية الفكرية في مجال الانتماء الوطني، فإنه يُلاحظ ضعف فيما يتعلق بتنظيم وإقامة المسابقات التثقيفية التي تستهدف تعزيز قيم الانتماء الوطني.

١٢.قدرة وحدات التوعية الفكرية على تحقيق أثر إيجابي في مجال نشر قيم الاعتدال والوسطية من خلال العديد من البرامج والإجراءات الموجهة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المشمولة بالدراسة.

توصيات الدراسة:

١. تكوين لجان تكون مسؤولة عن اختيار العاملين في وحدات التوعية الفكرية، وفق معايير وأسس سليمة تضع الكفاءة في المقام الأول للاختيار.

٢. العمل على مراجعة الخطط السنوية لبرامج تعزيز قيم الولاء والانتماء لدى أعضاء هيئة التدريس؛ بهدف التقويم والتقييم السنوي.

٣. بناء خطة إستراتيجية لوحدات تعزيز الوعي الفكري بالجامعات السعودية، تتضمن خططًا وبرامج ومشروعات إستراتيجية متنوعة؛ لتعزيز الوعي الفكري لكافة منسوبي الجامعات من (طلاب وإداريين وأعضاء هيئة تدريس).

٤. تقديم منح للأبحاث والدراسات المتخصصة في مجال الوعي الفكري، من خلال المراكز البحثية بالجامعات السعودية، وتشجيع كافة الطلاب والباحثين في الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس على المشاركة ومنح الحوافز المادية والمعنوية للمشاركين الفاعلين.

٥. دعم الابتكار الاجتماعي لبرامج تعزيز الاعتدال والوسطية، والتسويق الاجتماعي لبرامج تنمية ثقافة الوعي الفكري للطلاب، والإعلان عن النماذج الإيجابية من الطلاب وكافة منسوبي الجامعات السعودية.

٦. تقديم البرامج الإثرائية لتعزيز قيم الاعتدال والوسطية التي تهدف إلى تنمية الوعي بأهمية الحفاظ على القيم الإسلامية المعتدلة، ونشر ثقافة الاعتدال والوسطية بين أعضاء هيئة التدريس.

٧. تشكيل لجان متخصصة من الخبراء والمتخصصين الأكاديميين لمراجعة قيم الاعتدال والوسطية في المقررات الجامعية بصفة دورية، شريطة أن تكون لجانًا داخلية وخارجية من أعضاء خارج الجامعة؛ ضمانًا للشفافية، وأن يكون تقرير تلك اللجان فاعلًا في اعتماد المقرر الدراسي للتدريس للطلاب.

٨. الاستفادة من الخبرات العلمية والمعرفية والتخصصية لدى أعضاء هيئة التدريس في التخطيط والتنفيذ لمهام وحدات التوعية الفكرية.

٩. أهمية التركيز على استخدام التقنية والحلول الرقمية من أجل الوصول لأكبر شريحة ممكنة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (٢٠٠٥). لسان العرب. (ط٥). دار صادر.

البلوي، حنان علي (٢٠١٩). بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، دراسة سيكومترية على عينة من طالبات جامعة تبوك. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٩)، رابطة التربويين العرب.

الثويني، محمد عبد العزيز؛ ومحمد، عبد الناصر. (٢٠١٤). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية،٧(٢)، ٩٥٧-١٠٥٠.

جاد، عماد. (٢٠٠٥). معوقات الدور الإقليمي ومفاهيمه المتعددة. مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية.

الجحني، فايز. (٢٠١٦). المنظور الإسلامي للأمن الفكري والاجتماعي. دراسة تأصيلية في قضايا الأمن الفكري. دار جامعة نايف للنشر.

الدوسري، فهد بن محمد. (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير وظيفة الإدارة الجامعية في تحقيق وتعزيز الأمن الفكري بالجامعات السعودية، [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السبيعي، ونيان عبيد دهام. (٢٠١٣). دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

السند، حمد علي عبد الله. (١٩٨٩). دور الجامعات السعودية في تنمية المجتمع السعودي. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الاجتماع.

الشمري، مريم عوض. (٢٠٢٢). متطلبات تعزيز الأمن الفكري لمواجهة حروب الجيل الرابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة،(٢٢٤)، ٣٨٩-٤٥١.

الشهراني، فهد بن مطر. (٢٠٢٢). معايير اختيار العاملين بوحدات التوعية الفكرية في الجامعات السعودية، دراسة تطبيقية من وجهة نظر المختصين في قضايا الأمن الفكري. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، ٧ (٣١)، ٦٨٣-٧٣٤.

الطيار، فهد. (٢٠١٧). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عبد الحليم، إبراهيم، وعطية محمد. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. (ط٤). مجمع اللغة العربية. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

العزام، أحمد. (٢٠١٨). دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حائل.

العفيصان، خالد إبراهيم. (٢٠٢٢). واقع مستوى الوعي بالأمن الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة في ضوء بعض التحديات من منظور التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، ٩(١)، ٢٥١-٢٨٤.

العلواني، طه. (٢٠٠٤). الأزمة الفكرية المعاصرة تشخيص ومقترحات وعلاج. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

العنزي، ناصر بن عيد. (٢٠١٧). إدارة الأنشطة الجامعية ودورها في تعزيز الأمن الفكري. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الفيفي، عيسى (٢٠١٧)، الأمن الفكري والتوعية الفكرية، مكة المكرمة: د.ن.

القبلي، عناية حسن. (٢٠١٤). التعزيز في الفكر التربوي الحديث. شركة أمان للنشر والتوزيع.

القحطاني، الجوهرة بنت خالد. (٢٠٢١). دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل. مجلة البحوث التربوية والنوعية، (٩)، ٤٧-١٢٥.

اللويحق، عبد الرحمن. (٢٠٠٩). بناء المفاهيم ودراستها في ضوء المنهج العلمي. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري، جامعة الملك سعود.

المالكي، عبد الحفيظ. (٢٠١٠). الإرهاب جريمة العصر. الرياض: د.ن.

محافظة، سامح محمد. (٢٠١١). دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش، عمّان.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul-Haleem, Ibrahim, & Atiya, Mohammed. (2004). Al-Mu'jam Al-Waseet. (4th ed.). Arabic Language Academy. Cairo: Al-Shorouk International Library.

Al-Alwani, Taha. (2004). The Contemporary Intellectual Crisis: Diagnosis, Proposals, and Remedies. International Institute of Islamic Thought.

Al-Azam, Ahmed. (2018). The Role of Higher Education in Enhancing Intellectual Security: Perspectives of Faculty Members at Hail University. [Unpublished master's thesis]. Hail University.

Al-Blouy, Hanan Ali (2019). Building the Cognitive Awareness Scale Using Confirmatory Factor Analysis: Psychometric Study on a Sample of Students at Tabuk University. Arab Studies Journal in Education and Psychology, (109), Arab Educators League.

Al-Dosari, Fahad bin Mohammed. (2013). Proposed Vision for Developing the Role of University Administration in Achieving and Enhancing Intellectual Security in Saudi Universities [Unpublished doctoral dissertation], Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Enazi, Nasser bin Eid. (2017). University Activities Management and Its Role in Enhancing Intellectual Security. [Unpublished Master's thesis], Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Faifi, Issa (2017), Intellectual Security and Intellectual Awareness. Makkah: W.P.

Al-Jahani, Faiz. (2016). The Islamic Perspective of Intellectual and Social Security: A Conceptual Study on Intellectual Security Issues. Dar Al-Naif University Press.

Al-Luhaiheg, Abdulrahman. (2009). Conceptual Construction and Study in the Light of the Scientific Method. Paper presented at the First National Conference on Intellectual Security, King Saud University.

Al-Maliki, Abdulhafeez. (2010). Terrorism: The Crime of the Century. Riyadh: W.P.

Al-Ofaisan, Khaled Ibrahim. (2022). The Current Status of Awareness of Intellectual Security among Students at Al-Majmaah University in Light of Some Challenges from the Perspective of Islamic Education. Journal of Educational Sciences, 9(1), 251-284.

Al-Qabli, Enayah Hassan. (2014). Advancements in Modern Educational Thought. Aman Publishing and Distribution Company.

Al-Qahtani, Al-Jawhara, bint Khalid. (2021). The Role of the Intellectual Awareness Center Programs in Enhancing Intellectual Security among Female Students at King Faisal University. Journal of Educational and Qualitative Research, (9), 47-125.

Al-Sabayi, and Niyan Obeid Duhaim. (2013). The Role of Saudi Universities in Enhancing Intellectual Security [Unpublished doctoral dissertation], Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Shaharani, Fahad bin Matar. (2022). Criteria for selecting employees in intellectual awareness units in Saudi universities: An empirical study from the perspective of experts in intellectual security issues. Journal of Taif University for Humanities,7(31), 683-734.

Al-Shammari, Mariam Awad. (2022). Requirements for Enhancing Intellectual Security to Confront Fourth-Generation Wars among Students of the College of Education at Kuwait University. Journal of Reading and Knowledge, (224), 389-451.

Al-Tayyar, Fahad. (2017). The role of high schools in promoting security awareness for preventing ideological extremism. [Unpublished master's thesis], Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Thuwaini, Mohammed Abdulaziz; Mohammed, AbdulNasser. (2014). The Role of University Teachers in Achieving Intellectual Security for their Students in Light of Globalization Implications. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(2), 957-1050.

As-Sanad, Hamad Ali Abdullah. (1989). The Role of Saudi Universities in the Development of Saudi Society. [Unpublished doctoral dissertation], Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, College of Social Sciences, Department of Sociology.

Ibn Manzur, Jamal Addin Muhammad ibn Mukarram. (2005). Lisan al-Arab. (5th ed.). Beirut: Dar Sader.

Jad, Emad. (2005). Obstacles to Regional Role and its Multiple Concepts. Al-Ahram Center for Strategic Studies.

Mahafza, Samah Mohamed. (2011). The Role of the University in Serving the Local Community from the Perspective of Faculty Members. Paper presented at the Fourth Scientific Conference of the Faculty of Education Sciences at Jerash University, Amman, Jordan.

المراجع الأجنبية:

Choochom, O., Sukharom, A., Intasuwan, P., & Jinnge, P. (2010). Research and development of intellectual consciousness for Thai youths' quality of life. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5, 211–215.

Molotova, V., Molotov, A., Kashirsky, D., & Sabelnikova, N. (2020). Survey for Assessment of a Person's Legal Consciousness: Development and Preliminary Validation. Behavioral Sciences, 10(5), 89. https://doi.org/10.3390/bs10050089.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السادس عشر - الجزء الثاني

جمادى الأولى 1445 هـ - ديسمبر 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

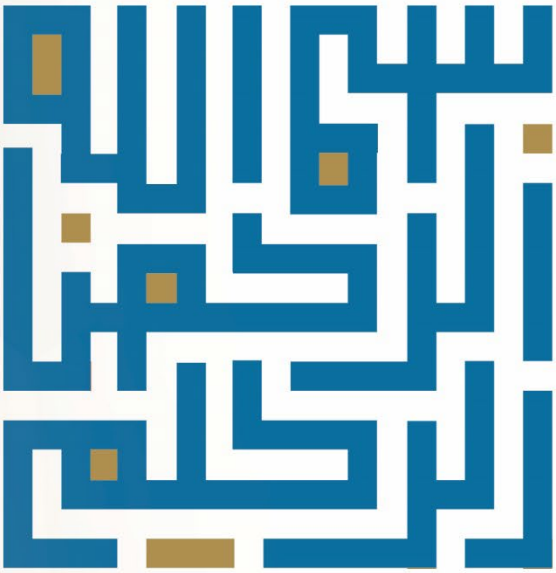
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

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

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

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

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

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

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

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

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

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير:

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أسامة أحمد بن صغير

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	أولويات البحث في تعليم العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين أ.د. نضال شعبان الأحمد/ أ.د. سعيد محمد الشمراني/ أ. لولوه أحمد الجبر / أ. عبده نعمان المفتي/ أ. منى رابح الحربي	11
2	تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم في الجامعات السعودية استناداً إلى الأهداف والمهام الموكلة لها من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس فيها د. عيسى جود الله حميّد الحربي	61
3	درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة د. فهد بن عبد الله بن محمد الجدوع	105
4	الاسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود د. السيد رمضان بريك	155
5	فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط د. بدرية سعد أبو حاصل القحطاني	187
6	تدويل الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية: المتطلبات والاتجاهات الحديثة د. حمدي عبد الكريم حمدي الرويثي	239
7	اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج ومعوقات استخدامه د. نوره بنت جازي الحربي	273
8	نموذج مقترح لتقويم أثر التدريب في ضوء ممكنات الثورة الصناعية الخامسة وفقاً لتصورات مسؤولي التنمية المهنية بالجامعات السعودية: دراسة نوعية د. سعد بن مبارك محمد الرمثي	321
9	From Self-Doubt to Self-Efficacy: Saudi Elementary Teachers Reflections on their Experiences and Challenges of Teaching 2E Students د. ياسر بن عايد السميري/ د. عمر بن عبدالله الصمعاني	367
10	استقطاب الكفاءات العربية في عهد الملك عبد العزيز (1319-1373هـ/1902-1953م) عبد الله الدّملوجي أنموذجًا د. بدر بن حميد منسي السلمي	389

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

أولويات البحث في تعليم العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين

Research Priorities in Science Education in Saudi Arabia from the viewpoint of expertise

إعداد

أ.د. نضال بنت شعبان الأحمد
أستاذ التربية العلمية
جامعة الملك سعود

أ.د. سعيد بن محمد الشمراني
أستاذ التربية العلمية
جامعة الملك سعود

Prof. Nidal Shaaban AlAhmad
Professor of Scientific Education
King Saud University

Saeed Mohammed Alshamran
Professor of Scientific Education
King Saud University

أ. لولوه بنت أحمد الجبر
باحثة دكتوراه بمناهج
وطرق تدريس العلوم
جامعة الملك سعود

أ. عبده بن نعمان المفتي
باحث دكتوراه بمناهج
وطرق تدريس العلوم
جامعة الملك سعود

أ. منى بنت رابح الحربي
باحثة دكتوراه بمناهج
وطرق تدريس العلوم
جامعة الملك سعود

Luluah Ahmad AlJabr
Department of Curricula and Teaching Methods PhD student Faculty of Education
King Saud University

Abdoh Nuamaan AlMufti
Department of Curricula and Teaching Methods PhD student Faculty of Education
King Saud University

Mona Rabeh AlHarbi
Department of Curricula and Teaching Methods PhD student Faculty of Education
King Saud University

DOI:10.36046/2162-000-016-011

أ.د. نضال بنت شعبان الأحمد/ أ.د. سعيد بن محمد الشمراني/ أ. لولوه بنت أحمد الجبر / أ. عبده بن نعمان المفتي/ أ. منى بنت

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٤/٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/١٧ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد المجالات البحثية لتعليم العلوم، وتحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، باتباع المنهج المختلط، وبتصميم تتابعي استكشافي، واستخدام أسلوب دلفاي للوصول إلى الأولويات البحثية، وتمثلت عينة الدراسة في السؤال البحثي الأول في (٤٣) فردًا ممن لهم علاقة بتعليم العلوم، اختير منهم قصديًّا (٢٢) فردا من المتخصصين في تعليم العلوم للإجابة عن السؤال البحثي الثاني، واستخدمت ثلاث استبانات إلكترونية كأدوات بحثية في مراحل الدراسة المتتالية. وفيما يتعلق بالمجالات البحثية في تعليم العلوم في المملكة، توصلت الدراسة إلى (١٠) مجالات بحثية رئيسة يندرج ضمنها (٤٣) مجالاً فرعيا. وفيما يتعلق بأولوية تلك المجالات، فتوصلت الدراسة إلى تحديد ثمان مجالات (سياسات تعليم العلوم، إعداد وتطوير معلم العلوم، تعليم STEM، بيئات تعلم العلوم، تعلم وتدريس العلوم، النشاط البحثي في تعليم العلوم، تعليم العلوم والسياق الوطني، تعليم العلوم والمجتمع) ضمن مستوى الأولوية العالية، في حين حدد مجالين (تاريخ وطبيعة العلم، وتنوع المتعلمين في تعليم العلوم) ضمن مستوى الأولوية المتوسطة، ولم يسجل أي مجال رئيس أولوية ضعيفة. وتوصلت الدراسة إلى تحديد (٢٧) مجالًا ضمن مستوى الأولوية البحثية العالية، في حين ظهر (١٥) مجالًا ضمن مستوى الأولوية المتوسطة، بالإضافة إلى مجال واحد فقط ضمن مستوى الألوية الضعيفة، وفي ضوء النتائج قدم الباحثون عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: أولويات البحث، تعليم العلوم، أسلوب دلفاي، المجالات البحثية.

Abstract

The purpose of this study was to identify research avenues in science education and the priority level attributed to each within the wider domain of science education research in Saudi Arabia from the viewpoint of expertise. A mixed method approach with an exploratory sequential design, in addition to the Delphi method, was utilized. The research sample was represented by 43 individuals involved specialized in science education. The entire study sample was queried as to the primary research question, while a limited number of non-randomly selected subjects (n=22) were in the secondary research question. Three electronic questionnaires constituted the applied study instruments. Results demonstrated ten main research areas, including 43 subdomains. Eight research domains were designated as high priority (Science Education Policies, Science Teacher Preparation and Development, STEM Education, Science Learning Environments, science education, Research Activity in Science Education, Science Education and the National Context, science and social education), while two domains were designated as moderate priority (history and nature of science, and student diversity in science education). No research domains were labeled as low priority. With regard to subdomains, 27 were selected as high priority, fifteen as moderate, and one as low priority. The authors provided the respective recommendations, with the aforementioned results in consideration.

Key words: research priorities, science education, Delphi Method, Research areas.

المقدمة

يعد البحث التربوي وسيلة مهمة في نهوض الدول وتطورها، حيث يسهم في رسم مستقبل التعليم في تلك الدول، وتحديد التحديات التي تواجهه، واقتراح الأولويات له، وتقديم الحلول لتلك المشكلات وكيفية التعامل معها من منظور علمي دقيق؛ للوصول إلى نهضة شاملة في تلك الدول. ويرى إبراهيم ولاشين (٢٠١١) أن البحث التربوي بشكل عام ركز على فهم المشكلات التربوية، واقتراح الحلول لها، وتصنيفها بما يسمح للدول بتنظيم تلك المشكلات ومحاولة الوصول إلى حلولٍ لها ضمن أولويات تحددها رؤيتها التنموية.

وقد مر البحث التربوي بالكثير من التطورات والتغييرات، تشكلت عبرها اهتمامات البحث التربوي، وشاعت مفاهيم وقضايا تربوية واختفت أخرى؛ بفعل عوامل متسارعة اجتماعية وثقافية وتقنية واقتصادية وسياسية متداخلة مؤثرة، وأصبح البحث التربوي كما هو الحال في البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية بصورة عامة يحوي كمًّا معرفيًّا واسعًا متنوعًا ومتشعبًا؛ مما عسر على المشتغلين به الإلمام بكافة جوانبه، وفرض عليهم ضرورة التركيز على جانبٍ محددٍ منه، مما أحدث واقعًا جديدًا لكيفية تشكل التخصصات في العصر الحالي (فيلالي، ٢٠٢٠). ومن المهم أن ينبثق البحث من مجالات محددة في التخصص وأولويات واضحة للمشتغلين فيه، ليكون البحث موجهًا لخدمة التخصص وخدمة السياق الذي يعمل الباحثون فيه، سواءً أكان هذا السياق سياقًا وطنيًّا له أولوياته الخاصة، أو سياقًا عالميًّا له اهتماماته البحثية الملحة التي يرى المتخصصون ضرورة تناولها، وضرورة بناء تراكم بحثي فيها. ويختلف المعنيون بالبحث التربوي حول تصنيف المعرفة العلمية فيه، إلا أنهم يتناولون جوانب، مثل: سياسات التعليم، وإعداد المعلم وتطويره المهني، والمتعلم، والمنهج، والتقويم، وتقنيات التعليم، والبنية التعليمية، والخطة الدراسية، والأنشطة غير الصفية (إبراهيم ولاشين، ٢٠١١؛ البلوي، ٢٠١٠؛ فضل، ١٩٨٨؛ Jenkint, 2000)

ورغم أن البحث التربوي يُعد محورًا أساسًا من محاور التنمية بمختلف تطلعاتها وأهدافها (الشرع والزعبي، ٢٠١٠)، إلا أن هناك تحدياتٍ تواجهه، وتحول دون تحقيق إنجازات مرجوّةٍ فيه، منها: تدني مستوى الدعم المادي للنشاط البحثي، وضعف السياسات المحددة لأدوار مؤسسات

البحث العلمي، وضعف آليات الربط بين أنشطة البحث العلمي ومخرجاته، وصعوبات استثمار مخرجات البحث في تطوير الواقع، وضعف تسويق نتائجه (العتيبي وغصن، ٢٠٠٠).

ويكثر الحديث عن الأولويات البحثية، سواءً في أوساط الباحثين التربويين أنفسهم، أو في أوساط الممارسين والمسؤولين في الميدان التربوي، أو في أوساط المهتمين وذوي العلاقة من السياسيين أو الاقتصاديين، إلا أن المتعارف عليه أن الحاجات في سياق وطني معين على سبيل المثال تفرض أولويات البحث التربوي فيها (مرسي، ٢٠٠٢). وينظر حسن (٢٠١١) إلى الأولويات البحثية في التربية على أنها القضايا الملحة التي يفترض أن تكون تركيزًا للبحث التربوي، ويرى إمكانية ترتيب هذه القضايا بما يعكس مستوى ضرورة تناولها بحثيًّا قبل غيرها من القضايا الأخرى.

ويرى إسماعيل (٢٠١٣) ضرورة أن يتم تحديد الأولويات بناء على ضوابط تحكم أسبقية كلٍّ منها، مما يسهل على المشتغلين بالبحث تبرير تناول قضايا محددة دون أخرى، وبالتالي تركيزهم على الأهم، ويشير إلى الوصول إلى قائمة بتلك الأولويات يمكن أن يكون عبر تشخيص الواقع من منظور تخصصي، أو الرجوع للأدبيات في التخصص، أو عبر استطلاع آراء المتخصصين في المجال. إلا أنه من المهم أن يتم الوصول إلى هذه الأولويات عبر منهجية بحثية، ولذلك يشير إبراهيم ولاشين (٢٠١١) إلى أنه من المهم توظيف البحث التربوي للوصول إلى أولوياته، وذلك يسهم في تسريع الوصول إلى قائمة بالأولويات البحثية، ورسم خارطة وطنية واضحة لها، كما ترى المزروع (٢٠١٧) أن الأولويات الداعمة لاتخاذ القرار الفاعل يُفترض أن تستند على رؤية من خبراء أكفاء.

وتعليم العلوم كغيره من المجالات التربوية، لم يكن بمعزل عن التغيرات التي أثرت على تشكل التخصصات في العلوم الإنسانية في العصر الحديث، وظهرت اهتمامات محددة له (صباريني والرازخي،١٩٩١)، وأصبح تعليم العلوم ذا تركيز محدد وواضح للمشتغلين فيه، وتخصصًا مستجيبًا للتغيرات والتطورات العالمية المتسارعة. ومع وضوح هذا التركيز لدى المختصين، إلا أن صبري وآخرين (٢٠١١) يؤكدون أن تعليم العلوم يُمثل انعكاسًا للتفاعل بين العلوم والتربية والمجتمع، والتي تتغير بين الحين والآخر، وبالتالي فقد تتغير اهتمامات المتخصصين في تعليم العلوم بين الحين والآخر، إلا أن تغير هذه الاهتمامات لا يعني عدم وجود سمة عامة للتخصص متعارفٍ عليها.

وقد حددت المعايير الوطنية لتعليم العلوم National Standard of Science (NSES) Education ست مجالات ينبغي الاهتمام بها في تعليم العلوم، هي: معايير المحتوى، ومعايير تدريس العلوم، ومعايير النمو المهني، ومعايير التقييم، ومعايير برنامج تعليم العلوم، ومعايير نظام تعليم العلوم (NRC, 2001) أما دي جونج (De Jong, 2007) فحدد أربعة عشر مجالًا في تعليم العلوم، هي: تصورات الطلبة، واتجاهاتهم، وطرق تعلم العلوم، ومعرفة المعلمين للمحتوى التعليمي (CK)، وتطوير معرفتهم فيه، ومعرفتهم التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، وتطوير معرفتهم فيه، واستراتيجيات التدريس، والأداء التطبيقي الصفي، وقضايا العلم والتقنية والمجتمع (STS) والقضايا المرتكزة على السياق، وحل المشكلات، والنماذج والنمذجة، وتقنية المعلومات، والقضايا المرتبطة بجنس الطالب.

كما حددت العديد من الدراسات مجالات تعليم العلوم حين استهدافها لتحديد الأولويات البحثية له، ولعل أبرزها الدراسة التي قام بها بوتس وآخرون (Butts et al., 1977) في ثمانينيات القرن الماضي، وتم تطبيقها على أعضاء الجمعية الوطنية للبحوث في تدريس العلوم National Association for Research in Science Education (NARST)، وهدفت إلى تحديد مجالات وأولويات البحث في تعليم العلوم، وتوصلت الدراسة إلى خمسة وثلاثين مجالًا في تعليم العلوم، حاز على الأولوية الأعلى فيها: تطبيق نظريات التعلم والنظريات المعرفية في التدريس، وتحليل سلوكيات التعلم المحفزة لتعلم العلوم، وتحديد العناصر الأساسية التي يمكن عبرها تحويل أنشطة البحث والتطوير إلى ممارسة صفية، وتحليل استراتيجيات اكتساب وبقاء الأثر وانتقال التعلم المرتبط بحل المشكلات لدى الطلبة، وتحديد وتأكيد الاستراتيجيات المساعدة في اكتساب مهارات تعليمية محددة للمعلمين قبل وأثناء الخدمة. كما أجرى رينر وآخرون (Renner et al., 1981) دراسة لتحديد أولويات بحوث تعليم العلوم بالاستعانة بعينة أخرى من المنتسبين للجمعية الوطنية للبحوث في تدريس العلوم (NARST)، وتوصلت دراسته إلى ست مجالات رئيسة لتعليم العلوم، هي: إعداد المعلمين ونموهم المهني (Teacher Education)، ومناهج العلوم، والمتعلم، ومتغيرات الصف الدراسي، والمعلم، وطرق البحث في تعليم العلوم وتركيزه. أما الأولويات التي توصلت إليها الدراسة، فشملت اثنا عشر مجالًا، مرتبة على النحو الآتي استراتيجيات التعلم، والتعلم وتطوره الذي ليس له علاقة لهما بنموذج بياجيه، واتجاهات الطلبة وقيمهم المهمة في العلوم، والتعلم

وتطوره وفقًا لنموذج بياجيه، وتحديد المحتوى (المفاهيم والعمليات)، وأهداف تعليم العلوم، تحديد المحتوى وتدرجه، المحتوى العلمي والتربوي لبرامج معلمي العلوم، والمنهج الموحد أو المتكامل للعلوم، الخصائص الاجتماعية والثقافية للطلبة، تنفيذ البحث، والمواد التعليمية والتقنية.

ويرى لين وآخرون (Lin et al,, 2018) أن أبحاث تعليم العلوم خلال الفترة الماضية ركزت على مجالات مختلفة، منها: تعليم المعلمين، وممارسات التدريس، ومفاهيم التعلم، والتغيير المفاهيمي، والأهداف، والسياسة والمناهج، والأبعاد الاجتماعية والثقافية لتدريس العلوم، وتاريخ العلوم، العلوم وتقنية المعلومات والاتصالات، العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، التعلم غير الرسمي في العلوم.

أشارت دراسة لامبيسليكا وآخرين (Lampiselkä et al., 2019) إلى أن الأبحاث في تعليم العلوم ركزت بشكل كبير على فهم الطلاب واتجاهاتهم، ونتائج التعلم، وتأثير المعلم على هذه الجوانب، وكانت المجالات الأقل تركيز في أبحاث تعلمي العلوم، هي: خصائص المعلم، وما يحدث في الفصل الدراسي أثناء دراسة الطلاب، وكيف يدرك المعلمون تصرفات الطلاب واتجاهاتهم، وتعليقات الطلاب على المعلم، والتأمل الذاتي للمعلمين. وقام كارمبيلس (Karampelas, 2021) بدراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات البحثية في مجال تعليم العلوم خلال العقد الماضي، بينت النتائج أن مجال ممارسات التدريس، ومجال تنفيذ وفاعلية التقنيات المستخدمة من المعلمين في الفصول الدراسية ركزت عليها أغلب الأبحاث التي حللت، إضافة إلى مفاهيم التعلم، وطريقة التفاعل بين المعلم والمتعلمين، في حين تناولت عدد قليل من المقالات تعليم المعلمين، والمفاهيم البديلة، والمناهج الدراسية، وتقنية المعلومات والاتصالات، والقضايا الاجتماعية للعلم، وطبيعة التعلم غير الرسمي.

وقد حظي تحديد الأولويات البحثية في تعليم العلوم باهتمام من الباحثين العرب، حيث أجرى عبد السلام (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى معالجة بحوث تعليم العلوم في مصر لأولويات البحث، من خلال تحديد القضايا والمشكلات والموضوعات البحثية الهامة التي يجب بحثها ودراستها في مجال تعليم العلوم، وترتيب هذه القضايا والمشكلات والموضوعات البحثية على حسب أولوياتها من وجهة نظر معلمي وموجهي العلوم وأساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية، والتعرف على اتجاهات بحوث تعليم العلوم في مصر في الفترة ما بين عامي

١٩٨٠-١٩٩٤م، والكشف عن مدى معالجة هذه البحوث لأولويات البحث، وكانت أبرز النتائج حصر واحد وأربعين مجالا بحثيا فرعيا، تندرج ضمن ستة مجالات، جاء ترتيبها من حيث الأولوية وفقًا للآتي: تقدير الاحتياجات، ونظم وأساليب واستراتيجيات إعداد معلم العلوم وتدريبه، وتحليل وتطبيق نظريات التعلم، وتقويم وتطوير مناهج العلوم، والمؤثرات الاجتماعية والتربوية، وتحديد تأثيرات الاتجاهات والتدريس على تعلم الطلاب للعلوم. أما دراسة العصيمي (٢٠١٠) فتناولت الأولويات في تعليم العلوم من منظور المجالات التي تستدعي الاهتمام في رسائل الدراسات العليا، ومدى مراعاتها في جامعتين عربيتين هما: جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية وجامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية، وتوصل إلى ضرورة تناول رسائل طلاب الدراسات العليا للقضايا المرتبطة بالبيئة، والصحة، والثقافة العلمية، وتنمية أنماط التفكير، والتوعية المهنية، والتغذية، والأمن والسلامة، وتنمية الاهتمامات العلمية، وتخطيط مناهج العلوم، وتنفيذ مناهج العلوم، وتقويم مناهج العلوم، وتطوير مناهج العلوم، ومجتمع العلم والتقنية، وأخلاقيات العلم، والتخطيط الاستراتيجي التعليمي "استشراف المستقبل"، وبرامج إعداد معلم العلوم وتدريبه، والتربية الجنسية، والمستحدثات التقنية وتطبيقاتها في تعليم وتعلم العلوم، والتربية الوقائية. ومع أهمية مثل هذه الدراسة إلا أنها قد لا تعبر بالضرورة عن أولويات بحثية على مستوى المجالات الضيقة أو الواسعة، حيث ركز فيها الباحث على المجالات التي يستحسن ألا تغفلها رسائل طلاب الدراسات العليا.

وعلى المستوى المحلي في المملكة فقد تكون دراسة الشمراني (٢٠١٢) أبرز الدراسات التي تناولت أولويات البحث في تعليم العلوم لعاملين مهمين، أولهما أنها نابعة من مؤسسة بحثية ناشئة في ذلك الحين ومهتمة بتعليم العلوم "مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم"، وثانيها استخدامها أسلوب دلفاي من عدة جولات مع عينة من المختصين في تعليم العلوم للوصول إلى الأولويات البحثية، وحددت الدراسة ثمان مجالات رئيسة لتعليم العلوم، تتضمن واحدًا وثلاثين مجالًا فرعيًا، وأظهرت النتائج أن الأولويات الأعلى تتضمن: برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني، وتقنية التعليم، يليها: تعلم العلوم، وتدريسه، والتقويم فيه، ومناهج العلوم وسياساتها ومعاييرها، أما التنوع الثقافي والاجتماعي، وتاريخ وفلسفة العلم، وطبيعة العلم، فكانت المجالات الأقل أولوية. كما توصلت الدراسة إلى تحديد أحد عشر مجالًا فرعيًا كلها ذات أولوية عالية للغاية، في حين أن

خمس عشرة مجالًا فرعيًا كانت ضمن الأولوية العالية، وخمسة مجالات فرعية ضمن الأولوية المتوسطة.

كما أوصت ورشة عمل أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات المقامة في مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (٢٠٠٩) ببناء معايير محتوى مناهج العلوم والرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة، والاهتمام بالتصميم التعليمي في مجالات تعليم العلوم والرياضيات، ووضع معايير لقياس التحصيل الدراسي للطلاب في المراحل المختلفة، ودراسة معايير إعداد معلمي العلوم والرياضيات، ودراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم والرياضيات في الميدان خاصة فيما يتعلق بجوانب النمو المهني، ودراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي خاصة فيما يتعلق بجوانب النمو المهني والتربوي، ودراسة أسباب تدني مستويات الطلاب في العلوم والرياضيات، والعناية بجوانب الموهبة والإبداع في تعليم العلوم والرياضيات، ودراسة الفجوة بين النظرية والتطبيق في تعليم العلوم والرياضيات، والدراسات المتعلقة بتحديد المفاهيم والمصطلحات في مجالات تعليم العلوم والرياضيات، وتبني تأليف وترجمة كتب متخصصة في تعليم العلوم والرياضيات، وعمل قواعد بيانات للأبحاث والدراسات التي تمت في المملكة، مع التنسيق مع قاعدة بيانات مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وتقويم معلمي العلوم والرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة آليات الاستفادة من الدراسات السابقة في المجال، ونتائج اختبارات القياس، وضمان تنسيق جهود الجهات ذات العلاقة في تفعيلها، والدراسات المتعلقة بنشر الثقافة المجتمعية بأهمية العلوم والرياضيات، والدراسات المتعلقة بدمج التقنية في تعليم العلوم والرياضيات.

كما اقترح المركز بمشاركة فريق البحث الدائم في المركز بالتعاون الدائم مع الباحثين المشاركين من مختلف الجامعات السعودية والجهات ذات العلاقة بناء على ورش العمل السابقة، وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي: تحديد المستويات المعيارية الوطنية المتعلقة بتعليم العلوم والرياضيات Science and Mathematics Education Standards والتي تضم معايير المحتوى (التي يجب أن يتقنها الطلاب في نهاية كل مرحلة دراسية "الأولية، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية" في المؤسسات التعليمية في المملكة) وفي التقويم والبرامج والأنظمة التربوية وغيرها من المجالات ذات العلاقة، وبناء معايير لبرامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات ونموهم المهني في المملكة العربية

السعودية وفقاً للتوجهات العالمية الحديثة، ودراسة واقع تعليم العلوم والرياضيات في التعليم العام المملكة العربية السعودية وسبل تطويره، والدراسات ذات العلاقة بالاختبارات العالمية لتقييم التحصيل العلمي والمهاري لطلاب التعليم العام في العلوم والرياضيات، والدراسات ذات العلاقة بتطوير تعليم العلوم والرياضيات في المرحلة الجامعية من حيث وصف الواقع وسبل التحسين، والدراسات ذات العلاقة بتوظيف التقنية في تعليم العلوم والرياضيات وأثرها على مستوى الطلاب.

وبذلك، فإن تحديد أولويات البحث في تعليم العلوم يسهم في توجيه الجهود البحثية وفق مرتكزات وخطط واضحة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم ومواكبة جهود الإصلاح المختلفة في ضوء الاحتياجات المحلية والعالمية. وأصبح مجال البحث في تعليم العلوم ضمن أبرز أولويات المؤسسات المانحة والمؤسسات التعليمية المختلفة في الدول، فعلى المستوى الوطني في المملكة العربية السعودية، تبنت جامعة الملك سعود ست أولويات بحثية، تضمن سادسها "تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات" (عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود، ٢٠٢٢)، والذي لا ينفك عنه تعليم العلوم سواءً أكان تعليم العلوم منطلقًا له، أم متفرعًا منه، أم جزءًا يتكامل ضمنه.

مشكلة الدراسة:

حظي البحث التربوي باهتمام كبير في الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء، فمن خلاله يتم الكشف عن المشكلات التربوية، وإيجاد حلولٍ لها. فللبحث التربوي دورٌ أساسٌ في تحقيق أهداف التنمية التي تسعى لها هذه الدول. والمملكة العربية السعودية تعيش في الوقت الحاضر تحولات جذرية في كافة المجالات، بما فيها التعليم والبحث العلمي، حيث يعد البحث العلمي مصدر إنتاج المعرفة، وحجر الزاوية في التقدم العلمي.

وهذه الأهمية تفرض على البحث التربوي ضرورة التحديد الدقيق لأولوياته، ليسهم في مسايرة السياسات والتوجهات العامة وخطط التنمية في البلد، وكذلك في خدمة الميدان التربوي، سواءً في مراحل الكشف والتشخيص أو مراحل العلاج والمتابعة والتقويم (الضويان وآخرون، ٢٠٠٠). ويؤكد حسن (٢٠١١) ضرورة أن تكون البحوث والدراسات التربوية موجهة نحو الواقع الأكثر حاجة للبحث؛ وذلك لترشيد حركة البحث التربوي العامة، وضبط الإنتاج البحثي المتزايد، والإفادة منه وحمايته من أن يكون كثير العدد قليل الفائدة. ويسهم تحديد أولويات البحث العلمي

في تشجيع الجامعات ومنسوبيها على التميز والابتكار، وتركيز جهودهم على الحاجات المجتمعية، ويعزز تراكم المعرفة العلمية في كافة المجالات المعرفية التخصصية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢٠). ويرى المرزوقي وآخرين (٢٠٢٠) أن الإجابة عن سؤال "ما ذا نبحث؟" سيسهم في إيجاد فرص بحثية لطلبة الدراسات العليا، كما أوصت دراسة حسن (٢٠١١) بضرورة توجيه الباحثين وطلاب الدراسات العليا لعمل بحوثهم داخل إطار الأولويات.

وبالرغم من أهمية دراسة الشمراني (٢٠١٢) التي حددت الأولويات البحثية في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، إلا أن إجراء دراسة أخرى جديدة أصبح مُلحًّا لاعتبارات سياقية وتخصصية. فقد تبنت المملكة رؤية مستقبلية ذات متطلبات تنموية متصلة بالعلوم، ولتحقيق هذه الرؤية ظهرت مجموعة من البرامج والمشاريع والمبادرات، ومن ضمنها برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يستهدف تحقيق امتلاك المواطن قدرات تمكنه من المنافسة عالميًّا عبر تعزيز القيم وتطوير المهارات الأساسية وتنمية المعارف. ومن ركائزه الاستراتيجية تطوير أساس تعليمي مرن ومتين، والإعداد لسوق العمل مستقبليًّا ومحليًّا وإتاحة فرصة التعلم مدى الحياة (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠٢١).

كما أن من ضمن الاعتبارات السياقية الملحة التي تستدعي إجراء دراسة جديدة للأولويات البحثية في المملكة المستجدات الكبيرة والمؤثرة وذات صلة بتعليم العلوم، ومنها: زيادة الاهتمام بتعليم العلوم على المستوى الوطني، واكتمال تطبيق مناهج العلوم في مشروع الرياضيات والعلوم الطبيعية، بالإضافة إلى زيادة الاهتمام بتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). حيث إن لتعليم العلوم دورًا كبيرًا في تنمية القدرات البشرية للوصول للتنمية المستدامة؛ سعيًا لإعداد مواطنين مثقفين علميًّا قادرين على توظيف معرفتهم العلمية في مختلف المواقف الحياتية. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تحسين جودة تعليم العلوم بالمملكة العربية السعودية إلا أن واقع نواتج تعلم العلوم دون المستوى المأمول. وهذا ما أكدته نتائج الاختبارات الدولية والوطنية والدراسات التقويمية، حيث أشارت نتائج الاختبار التحصيلي للتخصصات العلمية إلى تدنٍ مستوى الطلبة بنهاية المرحلة الثانوية في مجالات العلوم الطبيعية (الحربي، ٢٠١٣)، كما كشفت نتائج الدراسة التقويمية لمشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية عن أن المستوى العام لتحصيل طلبة الصف الثالث الثانوي في العلوم الطبيعية لم يتجاوز المستوى المبتدئ (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات،

١٤٣٦). وأظهرت نتائج البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (PISA) Programme for International Student Assessment ضعفًا في مستوى تحصيل العلوم، حيث حقق الطلبة في المملكة العربية السعودية في سن الخامسة عشرة متوسط نقاط (٣٨٦) في العلوم وهو أقل من متوسط النقاط لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٤٨٦)، وحصل (٣٨٪) من الطلبة على المستوى الثاني أو أعلى في العلوم، ولم يحقق أي طالب المستوى الخامس أو السادس (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٩). في ضوء ذلك تؤكد منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) أن تحقيق المستويات المتقدمة في تقويم بيزا (PISA) يتطلب توظيف الطلبة لمجالات المعرفة الثلاث للثقافة العلمية (المعرفة بالمحتوى والمعرفة الإجرائية والمعرفة الإبستمولوجية)، ليصبحوا قادرين على استخدام المفاهيم والأفكار العلمية المجردة في تفسير الظواهر، ووضع التنبؤات، وتقييم وتبرير التصاميم التجريبية، وتطبيق مهاراتهم بشكل إبداعي في المواقف المختلفة (OECD, 2019).

وفي ذات السياق، بيّنت نتائج دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) أنه لم يصل إلى المعيار الدولي المنخفض في العلوم سوى (٤٦٪) من طلبة الصف الرابع و(٦٤٪) من طلبة الصف الثاني المتوسط، بينما بلغت نسبة من وصلوا إلى المعيار الدولي المتقدم (١٪) فقط من طلبة الصف الرابع (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

أما على المستوى التخصصي في تعليم العلوم، فقد تخلل العقد الماضي ظهور اتجاهات عالمية جديدة في تعليم العلوم وأبحاثها؛ كالتركيز على تكامل تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "STEM"، والتأثير الواسع لوثيقة معايير الجيل التالي من معايير العلوم Next Generation Science Standards (NGSS) على رؤية المتخصصين لتعليم العلوم والأبحاث المتصلة به.

ونظرا لتلك التطورات والتغييرات في التعليم، وازدياد عدد الباحثين من طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مجال تعليم العلوم بات من الضروري تحديد المجالات للبحث العلمي في تعليم العلوم، وتحديد أولوياتها في الوقت الحاضر؛ لمساعدة الباحثين لمعرفة المجالات البحثية الممكنة في تعليم العلوم في المملكة، ومساعدتهم في تحديد الأكثر إلحاحًا في الوقت الحاضر وفق ما يراه خبراء تعليم العلوم والمختصون والممارسون وذوو العلاقة بتعليم العلوم.

أسئلة الدراسة:

١. ما المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين؟

٢. ما أولويات البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين؟

أهمية الدراسة:

يعد النشر العلمي أحد الأنشطة الرئيسة للباحث الأكاديمي، وتختلف دوافع النشر باختلاف الباحثين، منها الرغبة في نشر المعرفة إلى المجتمع، أو الحصول على درجة علمية، أو بهدف الترقية أو التمويل، وعلى الرغم من أهمية النشر إلا أن الكتابة للنشر العلمي لم تكن أبدًا مهمة سهلة للأكاديميين، فقد يواجه كثير من الباحثين في تعليم العلوم صعوبات في تحديد الموضوعات ذات الأولوية البحثية. وعليه؛ قد تسهم هذه الدراسة في تحديد أولويات البحث في تعليم العلوم؛ مما قد يساعد على تطوير بحوث تعليم العلوم، وتبنيها لموضوعات تراعي هذه الأولويات، كما قد تسهم في مساعدة المهتمين بتعليم العلوم في التعرف على القضايا الهامة وذات الأولوية فيها، وتلافي تكرار البحوث التي لا تلبي حاجات ومشكلات المجتمع. وأيضًا مساعدة الباحثين والمهتمين بمجال البحث في تعليم العلوم في التعرف على المشكلات البحثية التي تحتاج للدراسة مستقبلا، مما يسهم في تركيز الجهود وتوجيهها.

هدف الدراسة:

١- تحديد المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين.

٢- تحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، وأولويات البحث فيها.

الحدود البشرية: الخبراء والمتخصصين من حملة الماجستير والدكتوراه في تعليم العلوم أو التخصصات ذات العلاقة بها في المملكة العربية السعودية، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومراكز البحث العلمي، والعاملين في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، والمركز الوطني للقياس والتقويم، بالإضافة إلى العاملين في إدارات وزارة التعليم كإدارة الموهوبين، وإدارة مصادر التعلم والتقنيات وإدارة المختبرات المدرسية، وإدارة النشاط الطلابي، وإدارة التدريب التربوي، ووحدة البرنامج الوطني لتطوير المدارس، والإشراف التربوي، ومعلمي ومعلمات العلوم.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

أولويات البحث Priority of Research

يُعرّف حسن (٢٠١١) أولويات البحث بأنها: القضايا والمشكلات والمجالات الأولى والأجدر بأن تكون موضوعات للبحوث التربوية ويكون هناك ترتيب لهذه الأولويات.

ويعرف الفريق البحثي أولويات البحث إجرائيا بأنها: درجة أهمية تناول المجال أو الموضوع بحثيًّا مقارنة بغيره من المجالات أو الموضوعات الأخرى في تعليم العلوم، وتتحدد هذه الدرجة في الدراسة الحالية بالاعتماد على استجابة الخبراء للأداة وتحديدهم لمستوى أهمية المجال أو الموضوع ومقارنة المتوسطات الحسابية للمجالات والموضوعات مع بعضها بعضًا.

تعليم العلوم Science Education

يقصد به المجال المعرفي الأكاديمي والتطبيقي الذي يُعنى بتدريس محتوى العلوم وتعلمه وتقويمه، وإجراءات العلم، وطبيعته. ويقوم المختصون في تعليم العلوم بإجراء البحوث لمعالجة مشكلات تعليم العلوم وتعلمها، وتطوير السياسات، والمشاركة في المناظرات السياسية غير الرسمية حول وضع تدريس العلوم في المدرسة والمجتمع، وإعداد معلمي العلوم، وتقييم المعرفة العلمية وفهمها (ماكوماس، ٢٠١٦).

أسلوب دلفاي Delphi Method

هو أسلوب يشترك فيه عدد من الخبراء والمختصين لصنع قرار بناء على إجماعهم عبر سلسلة من الاستبيانات، والردود (Spinelli, 1983)، يعد أسلوب دلفاي فعالًا لتحقيق إجماع بين الخبراء ذوي الآراء المختلفة لحل القضايا المعقدة وتمكين اتخاذ قرار جماعي، بدلاً من قرار فردي (Baumfield et al., 2012)، وتتطلب طريقة دلفي جولات متعددة من الاستبيانات، والردود من الخبراء والمختصين للوصول إلى إجماع.

استخدام أسلوب دلفاي في هذه الدراسة للحصول على إجماع من الخبراء والمختصين حول المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية عبر جولتين من الاستبيانات والردود.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج المختلط، بتصميم تتابعي استكشافي، حيث جمعت البيانات النوعية وحللت، ثم استخدمت النتائج النوعية في تطوير أداة الدراسة لجمع البيانات بالمرحلة الكمية (Creswell & Creswell, 2018)، وفي المرحلة الكمية استخدم أسلوب دلفاي (Delphi Method)، وهو أحد أساليب دراسة المستقبل؛ حيث يساعد على دراسة الظاهرة وجمع المعلومات عنها وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج، ويعتمد على الجهد الفكري العلمي المتعمق لصياغة مجموعة تنبؤات مستقبلية من خلال جمع آراء الخبراء والمتخصصين (Beiderbeck et al., 2021).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من عدد من المتخصصين والمتخصصات في تعليم العلوم أو التخصصات ذات العلاقة بتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية ممن يحملون الدرجات العلمية (البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه)، كالعاملين في جهات ذات صلة بتعليم العلوم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومراكز البحث العلمي، كالطب، والعلوم البحتة، والعاملين في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، والمركز الوطني للقياس والتقويم، بالإضافة إلى العاملين في وزارة التعليم وإداراتها من مشرفي ومشرفات الموهوبين، ومشرفي ومشرفات مصادر التعلم والتقنيات والمختبرات المدرسية، ومشرفي ومشرفات النشاط الطلابي، ومشرفي

ومشرفات التدريب التربوي، ومشرفي ومشرفات وحدة البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ومشرفي ومشرفات العلوم بقسم الإشراف التربوي، ومعلمي ومعلمات العلوم، وفيما يلي خصائص العينة حسب أسئلة البحث:

عينة الإجابة عن السؤال البحثي الأول: للإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي يتطلب تحديد مجالات بحثية ذات أولوية في تعليم العلوم في المملكة اختيرت عينة قصدية مكونة من (٤٣) فردًا، وكون السؤال البحثي يركز على تحديد مجالات بحثية فقد رأى الفريق البحثي أن يستهدف شريحة واسعة ممن لهم علاقة مباشرة بتعليم العلوم أو يعملون في جهات ذات علاقة بتعليم العلوم ممن يحملون الدرجات العلمية (البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه). ويوضح الجدول (١) الجهات التي تنتمي إليها عينة البحث للإجابة عن السؤال البحثي الأول:

جدول (١): وصف أفراد العينة لتحديد موضوعات للمجالات البحثية

جهة العمل	العدد
أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومراكز البحث العلمي	14
العاملين في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية	1
هيئة تقويم التعليم والتدريب	3
العاملين في وزارة التعليم وإداراتها من مشرفي ومشرفات الموهوبين، ومشرفي ومشرفات مصادر التعلم والتقنيات والمختبرات المدرسية، ومشرفي ومشرفات النشاط الطلابي، ومشرفي ومشرفات التدريب التربوي، ومشرفي ومشرفات وحدة البرنامج الوطني لتطوير المدارس	13
مشرفي ومشرفات العلوم بقسم الإشراف التربوي	3
ومعلمي ومعلمات العلوم	9
المجموع	43

عينة الإجابة عن السؤال البحثي الثاني: نظرا لأن السؤال الثاني يتضمن تحديد أولويات البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، لذا عمل الفريق البحثي على اختيار عينة قصدية من بين عينة الدراسة في الهدف البحثي الأول، حيث اقتصرت العينة على المتخصصين بمناهج وطرق تدريس العلوم من حملة الماجستير والدكتوراه من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والعاملين في وزارة التعليم وإداراتها من مشرفي ومشرفات الموهوبين، ومشرفي ومشرفات مصادر التعلم والتقنيات والمختبرات المدرسية، ومشرفي ومشرفات النشاط الطلابي، ومشرفي ومشرفات

التدريب التربوي، ومشرفي ومشرفات العلوم بقسم الإشراف التربوي، ومعلمي ومعلمات العلوم؛ ممن أبددوا استعداد للمشاركة بجولات الدراسة، وبلغ عددهم (٢٢) فرداً، استمروا حتى نهاية جولات البحث، وفيما يلي وصف لأفراد العينة:

جدول (٢): وصف أفراد العينة المشاركة في جميع مراحل الدراسة.

جهة العمل	العدد
أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومراكز البحث العلمي	8
هيئة تقويم التعليم والتدريب	1
العاملين في وزارة التعليم وإداراتها من مشرفي ومشرفات الموهوبين، ومشرفي ومشرفات مصادر التعلم والتقنيات والمختبرات المدرسية، ومشرفي ومشرفات النشاط الطلابي، ومشرفي ومشرفات التدريب التربوي	4
مشرفي ومشرفات العلوم بقسم الإشراف التربوي	5
معلمي ومعلمات العلوم	4
المجموع	22

أدوات الدراسة:

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وجمع البيانات النوعية، والكمية: تم بناء أداتين، وفيما يلي توضيح لهما:

الأداة الأولى: استبانة إلكترونية تتضمن مقدمة تعريفيه بالبحث، وهدفه بالإضافة إلى سؤال موجه لعينة الدراسة ينص على "نأمل منكم التكرم وتقديم ما لا يقل عن خمس مجالات بحثية ترون أنها تمثل مجالات بحثية محتملة في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، على أن ترتبط هذه المجالات بخبرتكم المهنية والتخصصية الحالية".

الأداة الثانية: استبانة إلكترونية بناء على نتائج الأداة الأولى حيث تم تحليل الاستجابات وتنظيمها في مجالات رئيسة وفرعية لمجالات البحث في تعليم العلوم، وتكونت الأداة من مقدمة تعريفيه بالإضافة إلى قائمة المجالات الرئيسة والفرعية، وفق استجابة ثنائية (مناسب، غير مناسب) مع تدوين ملاحظات حولها إن وجدت.

- وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وجمع البيانات الكمية، بنيت الأداة التالية:

الأداة الثالثة: أداة تحديد الأولويات: بناء على نتائج الأداة الثانية تم بناء استبانة إلكترونية، تضمنت (١٠) مجالات رئيسة، يندرج تحتها (٤٤) مجالا فرعيا، وفق مقياس استجابة رباعي [أولوية عالية (٣)، أولوية متوسطة (٢)، أولوية ضعيفة (٢)، لا تمثل أولوية (٠)].

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة قام الباحثون بعرض الأداتين الأولى والثانية في صورتهما الأولية على اثنين من الخبراء في التربية العلمية. والاستفادة من آرائهما حول مناسبتها لتحقيق الهدف منها، والتعديل في ضوء آرائهما، كما بينت الأداة الثالثة للدراسة في ضوء استطلاع رأي عينة عددها (٤٣) من المتخصصين في التربية العلمية لتحديد مجالات البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية.

لحساب ثبات الأداة الثالثة للدراسة (أداة تحديد الأولويات) تم حساب معامل ألفا كورنباخ في كل جولة من جولات الدراسة لكل مجال من المجالات البحثية، ويوضح الجدول (٨) هذه المعاملات:

جدول (٨): معاملات ثبات ألفاكرونباخ للمجالات البحثية في تعليم العلوم

المجال	عدد المجالات الفرعية	معامل ألفاكرونباخ	المجال	عدد المجالات الفرعية	معامل ألفاكرونباخ
المجال الرئيس الأول: سياسات تعليم العلوم	٤	٠,٦٤٢	المجال الرئيس السادس: تعلم وتدريس العلوم	٥	٠,٦٥٧
المجال الرئيس الثاني: إعداد وتطوير معلم العلوم	٢	٠,٨٢٢	المجال الرئيس السابع: النشاط البحثي في تعليم العلوم	٧	٠,٧٩٢
المجال الرئيس الثالث: تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "STEM"	٤	٠,٩٤٠	المجال الرئيس الثامن: تنوع المتعلمين في تعليم العلوم	٥	٠,٩٢٣
المجال الرئيس الرابع: تاريخ العلم وطبيعته	٣	٠,٩٣٥	المجال الرئيس التاسع: تعليم العلوم والسياق الوطني	٤	٠,٧٢٤
المجال الرئيس الخامس: بيئات تعلم العلوم	٥	٠,٧١٧	المجال الرئيس العاشر: تعليم العلوم والمجتمع	٤	٠,٨٦١

تبين النتائج في الجدول (٨) معاملات ألفاكرونباخ لمجالات الأداة أن قيم المعاملات تراوحت ما بين (٠,٦٤٢)، و(٠,٩٤٠)، وتشير هذه القيم إلى معاملات مقبولة ومناسبة إحصائيًا.

إجراءات الدراسة: تضمنت الدراسة جولات بلغ عددها أربع جولات، على النحو الآتي:

- إجراءات الإجابة عن السؤال الأول:

الجولة الأولى: لجمع البيانات النوعية تم تزويد أفراد العينة برابط الاستبانة الإلكترونية الأولى، وبلغ عددهم (٤٣) فردا؛ لكتابة أفكارهم وآرائهم عن مجالات البحث وأولوياتها في تعليم العلوم. ووفقا للاستجابات التي تم الحصول عليها من المستجيبين والبالغ عددهم (٣٧) فردا خلال أسبوعين، وقد تم إرسال رسائل تذكيرية بين الحين والآخر، إلا أن عدد المستجيبين استقر عند هذا العدد.

الجولة الثانية: بعد الوصول إلى قائمة بالمجالات البحثية بلغ عددها (١٠) مجالات رئيسة و(٤٣) مجالا فرعيا، تم تزويد أفراد العينة المتخصصين في تعليم العلوم والبالغ عددهم (٢٢) فردا، باستبانة إلكترونية مغلقة؛ لأخذ آرائهم حول مدى مناسبة ما ورد في هذه القائمة، مع إمكانية الحذف أو الإضافة أو التعديل على المجالات والموضوعات، وبلغ عدد الاستجابات الواردة (٢١) استجابة.

- إجراءات الإجابة عن السؤال الثاني:

الجولة الثالثة: تم التواصل مع أفراد العينة المتخصصين في تعليم العلوم من حملة الماجستير والدكتوراه، والبالغ عددهم (٢١) فردا، وهم ذات العينة المستجيبين في الجولة الثانية من السؤال الأول؛ لإبداء رأيهم حول أولوية كل مجال من المجالات البحثية الرئيسة والفرعية في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، وفق أداة الدراسة الثالثة، واستخدم الباحثون أكثر من وسيلة للتواصل مع عينة الدراسة منها البريد الإلكتروني، والواتس أب، والاتصال بالجوال للتحفيز على الاستجابة، وقد استجاب كافة أفراد العينة المستهدفين في هذه الجولة.

الجولة الرابعة: حللت نتائج الجولة الثالثة، وتضمن التحليل الرأي النهائي للعينة كاملة، ورأي كل فرد من أفراد العينة بشكل مستقل، وتم التواصل مع كل مُستجيب بشكل مستقل، وتوضيح رأيه ومقارنته بالرأي الكلي لمجموع أفراد العينة، وإتاحة الفرصة له لمراجعة رأيه إن رغب، وبلغ عدد

المستجيبين في هذه الجولة (١٩) مستجيبًا، أي عدم استجابة اثنين من أفراد العينة المستهدفين في هذه الجولة.

قام الفريق البحثي بمراجعة استجابة العينة في الجولة الثانية من هذا السؤال، ولاحظ الفريق استقرار آراء العينة، وأن التغييرات طفيفة لم تؤثر على ترتيب الأولويات، ولذا رأى الفريق التوقف عن إجراء جولات جديدة.

تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

أولا: البيانات النوعية: تمثلت البيانات النوعية التي حصل عليها الفريق البحث في مقترحات عينة البحث للموضوعات في تعليم العلوم مع نهاية الجولة الأولى ضمن خطوات الإجابة عن السؤال البحثي الأول، حيث درست استجابات عينة البحث وصنفت كمرحلة أولى في موضوعات رئيسة وفرعية، بلغت عدد الموضوعات الرئيسة (١٤) موضوعًا رئيسًا، وسميت الموضوعات الرئيسة (مجالات)، يندرج تحتها (١٧٨) موضوعًا فرعيًا، أعيد النظر في الموضوعات الرئيسة والفرعية ومقارنتها بالأدب التربوي، إذ تم دمج بعض الموضوعات، كما تم حذف واستبعاد بعضها ووصل عددها (٤٤) مجالًا فرعيًا، صنفت في (١٠) مجالات رئيسة.

ثانيا: البيانات الكمية: تم تفسير البيانات الكمية وفقًا للآتي:

الجولة الثانية: بعد جمع البيانات الكمية من أفراد العينة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمجالات البحثية الرئيسة والفرعية، وتحديد أساس للحكم على مناسبة أو عدم مناسبة تصنيف المجالات البحثية الواردة في القائمة، وفقًا للآتي:

-يتم قبول المجال والإبقاء عليه إذا كانت استجابة أفراد العينة على مناسبته لا تقل عن (٥٠٪)، واستجابتهم على أنه غير مناسب لا تزيد عن (٢٥٪).

- يتم حذف المجال إذا كانت استجابة أفراد العينة على مناسبته أقل من (٥٠٪) واستجابتهم على أنه غير مناسب تزيد عن (٢٥٪).

- ينظر في جميع ماورد من ملاحظات من أفراد العينة لتعديل المجال أو الإبقاء عليه كما هو أو حذفه أو نقله مع وضع مبرر لذلك.

الجولة الثالثة والرابعة: بعد جمع البيانات الكمية من أفراد العينة في كل جولة من هاتين الجولتين، تم تحليل بياناتها بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأولوية لكل مجال من مجالات الدراسة الرئيس والفرعي، ويوضح جدول (٣) تقسيم المقياس الذي استخدمه الباحثون لتفسير المتوسطات الحسابية:

جدول (٣): مقياس ليكرت الرباعي لتحديد مستوى أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في تعليم العلوم

الاستجابة	لا تمثيل أولوية	أولوية ضعيفة	أولوية متوسطة	أولوية عالية
التقدير الكمي لها	0	1	2	3
التقدير حسب المتوسط الحسابي	0-0,75	0,76- 1.50	1,51- 2.25	2.25- 3

حيث تم تقسيم المدى للمقياس على عدد خيارات المقياس (٣\٤)، للحصول على طول الفترة، والتي بلغت (٠,٧٥)، وبالتالي تكونت لنا الفترات في الجدول (٤).

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت التكرارات والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة حول مدى مناسبة المجالات البحثية الرئيسة ومناسبة المجالات البحثية الفرعية لمجالها الرئيس، والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة حول أولوية البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، كما استخدم معامل الفأ كورنباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين؟

للكشف عن المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، حللت نتائج استجابة عينة الدراسة في جولات الدراسة كالتالي:

الجولة الأولى: تضمنت هذه الجولة سؤالًا مفتوحًا موجهًا للعينة طلب منهم تقديم ما لا يقل عن خمس مجالات بحثية يرون أنها تمثل مجالات بحثية محتملة في تعليم العلوم في المملكة العربية

السعودية، على أن ترتبط هذه المجالات بخبرتكم المهنية والتخصصية الحالية، وبناء على تحليل استجابات عينة البحث على هذا السؤال صنفت الردود كمرحلة أولى في (١٤) مجالًا شملت (١٧٨)، تمت تحليل ودراسة جميع الموضوعات المقترحة كمرحلة ثانية من التحليل، وبناء على هذا التحليل لوحظ تشابه في عدد من الموضوعات، كما لوحظ وجود تكرار عدد من الموضوعات، وعليه؛ عمل الفريق البحثي على: ١) دمج الموضوعات المتشابهة وإعادة صياغتها، ٢) نقل موضوعات من مجال إلى أخر، ٣) حذف واستبعاد الموضوعات المتكررة.

وفيما يلي ثلاثة أمثلة على عملية الدمج وإعادة الصياغة في المجال الرئيس الأول "سياسات التعليم"، فقد تضمن ستة موضوعات متشابهة، وهي: "أهداف تدريس العلوم"، و"سياسات ومشاريع تعليم العلوم"، و"سياسات تعليم العلوم ومعاييرها"، و"الجيل التالي من معايير العلوم"، و"تقويم مستوى اتساق المعايير الوطنية لمجال العلوم مع المناهج المطبقة عام ٢٠٢٠"، و"معايير هيئة تقويم التعليم" التي تم دمجها وإعادة صياغتها بحيث وضعت في موضوع واحد تحت مسمى "غايات ومعايير العلوم". مثال ثاني على الدمج في المجال الرئيس الثاني "معلم العلوم"، لوحظ أن (١٤) موضوعًا بينهما تشابه، وهم: "التطوير المهني لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية"، و"التنمية المهنية للمعلمين في ضوء المستجدات التربوية الحديثة"، و"التطوير المهني لمعلمي العلوم في المحتوى العلمي خاصة في مجال علوم الأرض"، و"برامج التنمية المهنية"، و"التطوير المهني لمعلمي العلوم في الجانب التعليمي التربوية"، و"البرامج التدريبية"، و"تطوير معلم العلوم"، و"تطوير مهارات معلمي العلوم من خلال مجتمعات تعلم مهني"، و"برامج تدريبية لتنمية الجوانب المعرفية حول المفاهيم العلمية المتضمنة في مناهج العلوم وطرق تدريسها"، و"أهمية التطوير المهني لمعلمي العلوم"، و"آليات تعزيز الكفاية العلمية لدى المعلمين"، و"الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء نتائج الرخص المهنية للمعلمين"، عليه؛ تم دمجها في موضوع واحد مع إعادة الصياغة بحيث تشمل جميع ما ذكر، ليكون تحت مسمى "التطوير المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة"، ومثال ثالث على الدمج وهو دمج الموضوعات "مجال إعداد المعلم في ضوء المعايير وتقويمه"، و"إعداد معلم العلوم"، و"تأهيل معلم العلوم"، و"أهمية تطوير برامج إعداد معلم العلوم والرياضيات في كليات التربية"، و"إعداد معلم الجيل القادم"، بحيث يكون مجالًا فرعيًّا واحدًا تحت مسمى "إعداد معلم العلوم قبل الخدمة".

أما بالنسبة لنقل موضوعات من مجال لأخر، فقد تم نقل الموضوعات "تعزيز منحى STEM في التعليم العام"، و"منحى STEM في تعليم العلوم"، من مجال المجال الرئيس الأول سياسات التعليم، إلى مجال رئيس آخر وهو "تعليم STEM". كما تم نقل موضوع "دراسة مستوى تضمين الممارسات العلمية في مناهج التعليم" من المجال الثالث "مناهج العلوم"، إلى المجال الرئيس "تعليم STEM". كما نقل خمسة موضوعات من المجال السادس "التقويم في العلوم" إلى المجال الرئيس الحادي عشر "النشاط البحثي في تعليم العلوم"، والموضوعات هي: "الاختبارات الدولية وتعليم العلوم الاختبارات الدولية"، و"تحليل بيانات الاختبارات الدولية"، و"الاختبارات الدولية: أداء الطلبة، اتساق التدريس، توائم المناهج"، و"أداء الطلبة في الاختبارات الدولية"، و"الاختبارات الدولية ودور المعلم والمحتوى والطالب".

كما استبعدت وحذفت موضوعات لعدم مناسبتها للمجال الذي صنفت فيه، فمثلا استبعد موضوع "بناء الأدوات كمحكات لتطوير المناهج"، وموضوع " تحليل المحتوى"؛ لعدم مناسبته للمجال الثالث، واستبعد موضوع "أبحاث نوعية تحلل أشكال واتجاهات التفاعل الصفي المثمر"؛ من المجال الخامس "بيئة تعلم العلوم"؛ لارتباطه بالمجال البحثي، كما استبعد موضوع "دراسة الفاقد التعليمي لدى طلاب التعليم العام في مجال العلوم الطبيعية"، من المجال السادس "التقويم في العلوم"؛ باعتباره موضوعا بحثيا، واستبعدت الموضوعات "البرمجة"، و"إنترنت الأشياء"، و"الذكاء الاصطناعي"، و"الروبوت" من المجال السابع "التقنية وتعليم العلوم"؛ باعتبارها موضوعات تندرج ضمن "تعليم STEM". ويوضح الجدول (٤) مثال لمجالين رئيسيين وموضوعاتهما:

جدول (٤): الموضوعات المقترحة في تعليم العلوم

المجال الرئيس الأول سياسات التعليم: ويتضمن ١٧ موضوعًا مقترحًا		
١.العلوم والرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة	٧.سياسات تعليم العلوم ومعاييرها	١٣.تعزيز منحى STEM في التعليم العام
٢.معايير هيئة تقويم التعليم	٨.أثر المسارات للمرحلة الثانوية بسوق العمل	١٤.منحى STEM في تعليم العلوم
٣.الشراكة المجتمعية بين الجامعات السعودية ومدارس التعليم العام	٩.الجيل التالي من معايير العلوم	١٥.دمج العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية

٤.مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	١٠. تعليم العلوم الطبيعية في التعليم العالي	١٦.أهداف تدريس العلوم
٥. تقويم مستوى اتساق المعايير الوطنية لمجال العلوم مع المناهج المطبقة عام ٢٠٢٠	١١.أهمية إنشاء جمعيات متخصصة في تعليم العلوم لتطوير مهارات معلمي العلوم	١٧. المواءمة بين معايير مناهج العلوم ومعايير الرخص المهنية للمعلمين
٦.سياسات ومعايير ومناهج العلوم	١٢. سياسات ومشاريع تعليم العلوم	
المجال الرئيس الثاني: معلم العلوم وتضمن (١٧) موضوعًا مقترحًا		
١.التطوير المهني لمعلمي/ات العلوم في المرحلة الابتدائية	٧.التنمية المهنية للمعلمين في ضوء المستجدات التربوية الحديثة	١٣.التطوير المهني لمعلمي العلوم في المحتوى العلمي خاصة في مجال علوم الأرض
٢.مجال إعداد المعلم في ضوء المعايير وتقويمه	٨.برامج التنمية المهنية	١٤.تأهيل معلم العلوم
٣.اعداد معلم العلوم	٩.البرامج التدريبية	١٥.تطوير معلم العلوم
٤.تطوير مهارات معلمي العلوم من خلال مجتمعات تعلم مهني	١٠.الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء نتائج الرخص المهنية للمعلمين	١٦.رامج تدريبية لتنمية الجوانب المعرفية حول المفاهيم العلمية المتضمنة في مناهج العلوم وطرق تدريسها
٥.أهمية التطوير المهني لمعلمي العلوم	١١.التطوير المهني لمعلمي العلوم في الجانب التعليمي التربوية	١٧. إعداد معلم الجيل القادم
٦.آليات تعزيز الكفاية العلمية لدى المعلمين	١٢.أهمية تطوير برامج إعداد معلم العلوم والرياضيات في كليات التربية	

وتأسيسًا على ما سبق، وبإعادة دمج وتسمية بعض المجالات الرئيسة واستحداث وإلغاء مجالات جديدة كما سبق توضيحه، تم التوصل إلى (١٠) مجالات رئيسة، يصنف تحتها (٤٤) مجالًا فرعيا كما هو مبين في الجدول (٥):

جدول (٥): المجالات البحثية الرئيسة لتعليم العلوم، ومجالاتها الفرعية

المجال الرئيس	المجالات الفرعية		المجال الرئيس	المجالات الفرعية	
المجال الأول: سياسات تعليم العلوم	1	غايات ومعايير تعليم العلوم	المجال السابع: النشاط	24	توجهات أبحاث تعليم العلوم في المملكة
	2	سياسات ترخيص وتوظيف معلم العلوم		25	التحليل البعدي لنتائج بحوث تحليل العلوم في المملكة

المجال الرئيس	المجالات الفرعية		المجال الرئيس	المجالات الفرعية	
	3	الأنظمة والقوانين التربوية ذات الصلة بتعليم العلوم	البحثي في تعليم العلوم	26	مقارنة البحث في تعليم العلوم في السياق المحلي مع السياق الإقليمي والعالمي
	4	الكتب والمواد المساندة للعلوم		27	تحليل نتائج المرتبطة بالعلوم في الدراسات الدولية (مثل: PISA- TIMMS)
المجال الثاني: إعداد وتطوير معلم العلوم	5	إعداد معلم العلوم قبل الخدمة		28	تحليل نتائج الاختبارات الوطنية المرتبطة بالعلوم التي تجريها هيئة تقويم التعليم والتدريب
	6	التطوير المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة		29	المؤتمرات والمجلات العلمية وتعزيز البحث العلمي في تعليم العلوم
المجال الثالث: تعليم STEM	7	التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)		30	العلاقة بين الباحثين في تعليم العلوم والمتخصصين في تخصصات مثل علم البيئة والصحة والفلك
	8	الممارسات العلمية والهندسية	المجال الثامن: تنوع المتعلمين في تعليم العلوم	31	ذوي الاحتياجات الخاصة وتعلم العلوم
	9	التصميم الهندسي في سياق تعليم العلوم		32	الموهوبون وتعلم العلوم
	10	تعليم STEM والمستقبل المهني للطلاب		33	التنوع الثقافي والاجتماعي للطلاب وتعلم العلوم
المجال الرابع: تاريخ العلم وطبيعته	11	طبيعة وفلسفة العلم وتعليم العلوم		34	البرامج الإثرائية في تعليم العلوم
	12	تاريخ العلم وتعليم العلوم		35	التباين في تعلم العلوم بين الذكور والإناث
	13	أخلاقيات العلم	المجال التاسع: تعليم العلوم والسياق الوطني	36	كيفية تحقيق الرؤى والتطلعات الوطنية عبر تعليم العلوم
المجال الخامس: بيئات تعلم العلوم	14	إدارة بيئات تعلم العلوم		37	فاعلية المشاريع والمبادرات الوطنية ذات الصلة بتعليم العلوم
	15	المختبرات الافتراضية وبرامج المحاكاة في تعليم العلوم		38	دور المتاحف والمراكز العلمية في تعلم العلوم
	16	المصادر الإلكترونية في تعليم العلوم		39	دور الجمعيات والمؤسسات الحكومية والأهلية في تحفيز تعليم العلوم
	17	تعلم العلوم الإلكتروني عن بعد	المجال العاشر:	40	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة الصحية

المجال الرئيس	المجالات الفرعية		المجال الرئيس	المجالات الفرعية	
	تعليم العلوم في أوقات الطوارئ والأزمات	18	تعليم العلوم والمجتمع	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة البيئية	41
المجال السادس: تعلم وتدريس العلوم	تطبيقات نظريات التعلم في تعليم العلوم	19		الثقافة العلمية للمجتمع وتوظيف العلوم في الحياة	42
	تعلم العلوم غير الرسمي	20		القضايا الجدلية العلمية الاجتماعية	43
	اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق تعلم العلوم	21		العلم والتقنية والبيئة والمجتمع	44
	تقويم التعلم في العلوم	22			
	تدريس العلوم من منظور PCK-TPACK	23			

الجولة الثانية: بعد بناء المجالات الرئيسة والفرعية في صورتها الأولية التي نتجت في الجولة الأولى، تم التواصل بها مع عينة البحث لإبداء وجهة نظرهم حيالها، وذلك بتحديد ما إذا كانت مناسبة أم لا، وكتابة ملاحظاتهم. وباستخدام المحددات التي اقترحها الباحثون تم التوصل إلى (١٠) مجالات رئيسة، تتضمن (٤٣) مجالا فرعيا، ويوضح جدول (٦) الاستجابات الواردة من عينة الدراسة:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة حول مدى مناسبة تحديد المجالات البحثية الرئيسة

م	المجال الرئيس	التكرارات والنسب للاستجابات					
		مناسب		غير مناسب		ملاحظات للتعديل أو الحذف أو الإضافة	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	سياسات تعليم العلوم	19	90.5	2	9.5	0	0
2	إعداد وتطوير معلم العلوم	20	95.2	1	4.8	0	0
3	تعليم STEM	18	85.7	1	4.8	2	9.5
4	تاريخ العلم وطبيعته	15	71.4	4	19.0	2	9.6

م	المجال الرئيس	التكرارات والنسب للاستجابات					
		مناسب		غير مناسب		ملاحظات للتعديل أو الحذف أو الإضافة	
		ت	%	ت	%	ت	%
5	بيئات تعلم العلوم	16	76.2	3	14.3	2	9.5
6	تعلم وتدريس العلوم	19	90.5	0	0	2	9.5
7	النشاط البحثي في تعليم العلوم	14	66.7	4	19.0	3	14.3
8	تنوع المتعلمين في تعليم العلوم	13	61.9	5	23.8	3	14.3
9	تعليم العلوم والسياق الوطني	15	71.4	4	19.0	2	9.6
10	تعليم العلوم والمجتمع	16	76.2	3	14.3	2	9.5

تظهر النتائج في جدول (٦) أن النسبة المئوية لمناسبة المجالات البحثية تراوحت ما بين (٩٥,٢٪)، و (٦١,٩٪) ، كانت النسبة الأعلى لمجال إعداد وتطوير المعلم، في حين بلغت النسبة الأقل لمجال تنوع المتعلمين في تعليم العلوم، وقدمت العينة ملاحظات عن هذا المجال، حيث رأى فردان من أفراد العينة أن يدمج مع تعلم العلوم، ورأى ثالث أن يضم لمجال بيئات التعلم، أو مجال التقويم في تعليم العلوم، ولم يأخذ الفريق البحثي بهذه الملاحظات؛ لأنه مجال يتضمن مجالات فرعية لا يمكن إدراجها تحت تعلم وتدريس العلوم، ورأى الفريق عدم مناسبة دمجه أيضا مع مجال بيئات تعلم العلوم لأنه يتضمن مجالاتٍ فرعية، مثل: ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين، والتباين في تعلم الذكور والإناث في العلوم، وهذه مجالات يتعذر إدراجها ضمن مجال بيئات تعلم العلوم، أما بالنسبة لتسميته بمجال تقويم في تعليم العلوم، فرأى الباحثون أن التقويم يتداخل مع تعلم وتدريس العلوم، وإفراد مجال رئيس يختص بالعلوم سيربك مجال تعلم وتدريس العلوم.

وبناء على مناقشة استجابة أفراد الدراسة، ودراسة ملاحظاتهم توصلت النتائج إلى الإبقاء على المجالات الرئيسة والبالغ عددها (١٠) مجالات، نظراً لأن جميع المجالات حصلت على نسبة مناسبة أعلى من (٥٠٪)، ونسبة عدمه مناسبة لا تزيد عن (٢٥٪)، وهو المعيار الذي حدده الفريق البحثي. كما تم حساب التكرار والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة حول مدى مناسبة المجالات الفرعية لكل مجال رئيس، ويوضح الجدول (٧) نتائج التحليل:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة حول مدى مناسبة المجالات البحثية الفرعية ومدى مناسبتها لمجالها الرئيس

	المجالات الرئيسة والفرعية	مناسب		غير مناسب		ملاحظات	
		ت	%	ت	%	ت	%
	المجال الرئيس الأول: سياسات تعليم العلوم						
1	غايات ومعايير تعليم العلوم.	20	95.2	1	4.8	0	0
2	الأنظمة والقوانين التربوية ذات الصلة بتعليم العلوم	15	71.5	4	19.0	2	9.5
3	سياسات ترخيص وتوظيف معلم العلوم	17	81.0	3	14.3	1	4.7
4	الكتب والمواد المساندة للعلوم.	19	90.5	1	4.8	1	4.7
	المجال الرئيس الثاني: إعداد وتطوير معلم العلوم						
1	إعداد معلم العلوم قبل الخدمة.	20	95.2	1	4.8	0	0
2	التطوير المهني لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة.	21	100.0	0	0	0	0
	المجال الرئيس الثالث: تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "STEM"						
1	التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM).	19	90.5	2	9.5	0	0
2	الممارسات العلمية والهندسية.	19	90.5	1	4.8	1	4.8
3	التصميم الهندسي في سياق تعليم العلوم.	20	95.2	0	0	1	4.8
4	تعليم STEM والمستقبل المهني للطلاب.	19	90.5	0	0	2	9.5
	المجال الرئيس الرابع: تاريخ العلم وطبيعته						
1	طبيعة وفلسفة العلم وتعليم العلوم	18	85.7	3	14.3	0	0
2	تاريخ العلم وتعليم العلوم	17	81.0	4	19.0	0	0
3	أخلاقيات العلم.	17	81.0	4	19.0	0	0
	المجال الرئيس الخامس: بيئات تعلم العلوم						
1	إدارة بيئات تعلم العلوم.	18	85.7	3	14.3	0	0
2	المختبرات الافتراضية وبرامج المحاكاة في تعليم العلوم.	18	85.7	1	4.8	2	9.5
3	المصادر الإلكترونية في تعليم العلوم.	17	81.0	1	4.8	3	14.3
4	تعلم العلوم الإلكتروني عن بعد.	18	85.7	1	4.8	2	9.5
5	تعليم العلوم في أوقات الطوارئ والأزمات.	14	66.7	4	19.0	3	14.3
	المجال الرئيس السادس: تعلم وتدريس العلوم						
1	تطبيقات نظريات التعلم في تعليم العلوم.	18	85.7	3	14.3	0	0
2	تعلم العلوم غير الرسمي.	18	85.7	2	9.5	1	4.8

	المجالات الرئيسة والفرعية	مناسب		غير مناسب		ملاحظات	
		ت	%	ت	%	ت	%
3	اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق تعلم العلوم.	19	90.5	1	4.8	1	4.8
4	تقويم التعلم في العلوم.	19	90.5	1	4.8	1	4.8
5	تدريس العلوم من منظور PCK-TPACK.	17	81.0	2	9.5	2	9.5
	المجال الرئيس السابع: النشاط البحثي في تعليم العلوم						
1	توجهات أبحاث تعليم العلوم في المملكة	15	71.5	4	19.0	2	9.5
2	التحليل البعدي لنتائج بحوث تعليم العلوم في المملكة	19	90.5	0	0	2	9.5
3	مقارنة البحث في تعليم العلوم في السياق المحلي مع السياق الإقليمي والعالمي	18	85.7	1	4.8	2	9.5
4	تحليل نتائج المرتبطة بالعلوم في الدراسات الدولية (مثل: PISA-TIMSS)	19	90.5	0	0	2	9.5
5	تحليل نتائج الاختبارات الوطنية المرتبطة بالعلوم التي تجريها هيئة تقويم التعليم والتدريب	19	90.5	0	0	2	9.5
6	المؤتمرات والمجلات العلمية وتعزيز البحث العلمي في تعليم العلوم	15	71.5	5	23.8	1	4.8
7	العلاقة بين الباحثين في تعليم العلوم والمتخصصين في تخصصات مثل علم البيئة والصحة والفلك.	14	66.7	5	23.8	2	9.5
	المجال الرئيس الثامن: تنوع المتعلمين في تعليم العلوم						
1	ذوو الاحتياجات الخاصة وتعلم العلوم	17	81.0	4	19.0	0	0
2	الموهوبون وتعلم العلوم	18	85.7	3	14.3	0	0
3	التنوع الثقافي والاجتماعي للطلاب وتعلم العلوم	16	76.2	4	19.0	1	4.8
4	البرامج الإثرائية في تعلم العلوم	16	76.2	4	19.0	1	4.8
5	التباين في تعلم العلوم بين الذكور والاناث	18	85.7	3	14.3	0	0
	المجال الرئيس التاسع: تعليم العلوم والسياق الوطني						
1	كيفية تحقيق الرؤى والتطلعات الوطنية عبر تعليم العلوم	18	85.7	0	0	3	14.3
2	فاعلية المشاريع والمبادرات الوطنية ذات الصلة بتعليم العلوم.	18	85.7	1	4.8	2	9.5
3	دور المتاحف والمراكز العلمية في تعلم العلوم.	16	76.2	1	4.8	4	19.0
4	دور الجمعيات والمؤسسات الحكومية والأهلية في تحفيز تعليم العلوم.	18	85.7	1	4.8	2	9.5

	المجالات الرئيسة والفرعية	مناسب		غير مناسب		ملاحظات	
		ت	%	ت	%	ت	%
المجال الرئيس العاشر: تعليم العلوم والمجتمع							
1	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة الصحية	17	81.0	2	9.5	2	9.5
2	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة البيئية	16	76.2	2	9.5	3	14.3
3	الثقافة العلمية للمجتمع وتوظيف العلوم في الحياة	16	76.2	1	4.8	4	19.0
4	القضايا الجدلية العلمية الاجتماعية	17	81.0	2	9.5	2	9.5
5	العلم والتقنية والبيئة والمجتمع	17	81.0	1	4.8	3	14.3

تظهر النتائج في الجدول (٧) أن نسبة مدى مناسبة المجالات الفرعية للمجالات الرئيسة تراوحت ما بين (١٠٠٪) لمجال التطوير المهني لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة، و(٦٦,٧٪) للمجالين الفرعيين "العلاقة بين الباحثين في تعليم العلوم والمتخصصين في تخصصات مثل علم البيئة والصحة والفلك"، و "تعليم العلوم في أوقات الطوارئ والأزمات"، وتشير هذه النتيجة إلى أن أغلب عينة الدراسة ترى مناسبة المجالات الفرعية للمجالات الرئيسة بشكل عام. كما أشارت العينة إلى عدد من الملاحظات المتعلقة بتسمية المجالات، وقد قام الفريق البحثي بدراستها، وبناء عليها تم تعديل صياغة المجالين الفرعيين التاليين، وهما: دور المتاحف والمراكز العلمية في تعلم العلوم، ودور الجمعيات والمؤسسات الحكومية والأهلية في تحفيز تعليم العلوم؛ لربطهما بالسياق الوطني ولتوضيح المقصود بهما ليصبحا: دور المتاحف والمراكز العلمية الوطنية في تعلم العلوم، ودور الجمعيات والمؤسسات الحكومية والأهلية الوطنية في تحفيز تعليم العلوم. كما تم استبعاد المجال الفرعي "البرامج الإثرائية في تعلم العلوم" من مجالات "تنوع المتعلمين في تعليم العلوم"، وإضافته ضمن المجالات الفرعية لـ "تعلم وتدريس العلوم"، وحذف المجال الفرعي (العلم والتقنية والبيئة والمجتمع)؛ نظرًا لكونه متضمنًا في المجالات الفرعية للمجال الرئيس (تعليم العلوم والمجتمع)، وبناء على تحليل نتائج استجابة العينة على مناسبة المجالات الرئيسة والفرعية، توصلت الدراسة إلى المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية وفقا لرأي المتخصصين في تعليم العلوم.

وبناء على الخطوات السابقة، توصل الفريق البحثي إلى المجالات الرئيسة والفرعية الآتية، كما يوضحها جدول (٩):

جدول (٩): المجالات البحثية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية وفقا لرأي المختصين في تعليم العلوم

م	المجال الرئيس		المجالات الفرعية
1	سياسات تعليم العلوم	1	غايات ومعايير تعليم العلوم
		2	الأنظمة واللوائح التربوية ذات الصلة بتعليم العلوم
		3	سياسات تأهيل وترخيص وتوظيف معلم العلوم
		4	بناء وتطوير الكتب والمواد المساندة للعلوم.
2	إعداد وتطوير معلم العلوم	5	إعداد معلم العلوم قبل الخدمة
		6	التطوير المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة
3	تعليم STEM	7	التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)
		8	الممارسات العلمية والهندسية
		9	التصميم الهندسي في سياق تعليم العلوم
		10	تعليم STEM والمستقبل المهني للطلاب
4	تاريخ وطبيعة العلم	11	طبيعة وفلسفة العلم وتعليم العلوم
		12	تاريخ العلم وتعليم العلوم
		13	أخلاقيات العلم
5	بيئات تعلم العلوم	14	إدارة بيئات تعلم العلوم
		15	المختبرات الحقيقية والافتراضية وبرامج المحاكاة في تعليم العلوم
		16	المصادر الإلكترونية في تعليم العلوم
		17	تعلم العلوم الإلكتروني عن بعد
		18	تعليم العلوم في أوقات الطوارئ والأزمات
6	تعلم وتدريس العلوم	19	تطبيقات نظريات التعلم في تعليم العلوم
		20	تعلم العلوم غير الرسمي
		21	اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق تعلم العلوم
		22	تقويم التعلم في العلوم
		23	تدريس العلوم من منظور PCK-TPACK
		24	البرامج الإثرائية في تعليم العلوم
7	النشاط البحثي في تعليم العلوم	25	توجهات أبحاث تعليم العلوم في المملكة
		26	التحليل البعدي لنتائج بحوث تحليل العلوم في المملكة
		27	مقارنة البحث في تعليم العلوم في السياق المحلي مع السياق الإقليمي والعالمي

م	المجال الرئيس		المجالات الفرعية
		28	تحليل نتائج المرتبطة بالعلوم في الدراسات الدولية (مثل: PISA- TIMMS)
		29	تحليل نتائج الاختبارات الوطنية المرتبطة بالعلوم التي تجريها هيئة تقويم التعليم والتدريب
		30	المؤتمرات والمجلات العلمية وتعزيز البحث العلمي في تعليم العلوم
		31	العلاقة بين الباحثين في تعليم العلوم والمتخصصين في تخصصات مثل علم البيئة والصحة والفلك
8	تنوع المتعلمين في تعليم العلوم	32	ذوي الاحتياجات الخاصة وتعلم العلوم
		33	الموهوبون وتعلم العلوم
		34	التنوع الثقافي والاجتماعي للطلاب وتعلم العلوم
		35	التباين في تعلم العلوم بين الذكور والإناث
9	تعليم العلوم والسياق الوطني	36	كيفية تحقيق الرؤى والتطلعات الوطنية عبر تعليم العلوم
		37	فاعلية المشاريع والمبادرات الوطنية ذات الصلة بتعليم العلوم
		38	دور المتاحف والمراكز العلمية الوطنية في تعلم العلوم
		39	دور الجمعيات والمؤسسات الحكومية والأهلية الوطنية في تحفيز تعليم العلوم
10	تعليم العلوم والمجتمع	40	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة الصحية
		41	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة البيئية
		42	الثقافة العلمية للمجتمع وتوظيف العلوم في الحياة
		43	القضايا الجدلية العلمية الاجتماعية

يتضح من جدول (٩) أن الدراسة توصلت إلى (١٠) مجالات بحثية رئيسة تمثل مجالات بحثية محتملة في تعليم العلوم، و(٤٣) مجالاً فرعيا.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما أولويات البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين؟

في ضوء نتائج السؤال الأول التي حُدد فيها المجالات البحثية الرئيسة والفرعية لتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية، تم بعد ذلك إجراء الجولتين الثالثة والرابعة لتحديد مستوى أولوية تلك المجالات البحثية، وفيما يلي توضيح لنتائج تلك الجولتين.

الجولة الثالثة: استهدفت هذه الجولة تحديد الأولوية البحثية لكل مجال من المجالات البحثية الرئيسة والفرعية، حيث طلب الباحثون من العينة في هذه المرحلة تحديد مستوى أولوية كل مجال من المجالات البحثية الفرعية، وبعد جمع البيانات حللت النتائج، وحُددت المتوسطات والانحرافات

المعيارية، ومن ثم ظهر مستوى الأولوية لكل مجال فرعي وفقًا لها. ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأولوية بناء على نتائج الجولة الثالثة.

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة حول أولوية البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية في جولة البحث الثالثة

م	المجال الرئيس		المجالات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأولوية
1	سياسات تعليم العلوم	1	غايات ومعايير تعليم العلوم	2.40	0.883	أولوية عالية
		2	الأنظمة واللوائح التربوية ذات الصلة بتعليم العلوم	2.10	0.912	أولوية متوسطة
		3	سياسات ترخيص وتوظيف معلم العلوم	2.50	0.607	أولوية عالية
		4	بناء وتطوير الكتب والمواد المساندة للعلوم.	2.65	0.813	أولوية عالية
2	إعداد وتطوير معلم العلوم	5	إعداد معلم العلوم قبل الخدمة	2.85	0.489	أولوية عالية
		6	التطوير المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة	2.80	0.523	أولوية عالية
3	تعليم STEM	7	التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)	2.50	0.889	أولوية عالية
		8	الممارسات العلمية والهندسية	2.35	0.813	أولوية عالية
		9	التصميم الهندسي في سياق تعليم العلوم	2.40	0.940	أولوية عالية
		10	تعليم STEM والمستقبل المهني للطلاب	2.45	0.826	أولوية عالية
4	تاريخ وطبيعة العلم	11	طبيعة وفلسفة العلم وتعليم العلوم	1.95	0.887	أولوية متوسطة
		12	تاريخ العلم وتعليم العلوم	1.75	0.967	أولوية متوسطة
		13	أخلاقيات العلم	2.20	0.834	أولوية متوسطة
5	بيئات تعلم العلوم	14	إدارة بيئات تعلم العلوم	2.45	0.826	أولوية عالية
		15	المختبرات الحقيقية والافتراضية وبرامج المحاكاة في تعليم العلوم	2.70	0.571	أولوية عالية
		16	المصادر الإلكترونية في تعليم العلوم	2.35	0.745	أولوية عالية
		17	تعلم العلوم الإلكتروني عن بعد	2.40	0.681	أولوية عالية
		18	تعليم العلوم في أوقات الطوارئ والأزمات	2.15	0.745	أولوية متوسطة
6	تعلم وتدريس العلوم	19	تطبيقات نظريات التعلم في تعليم العلوم	2.65	0.587	أولوية عالية
		20	تعلم العلوم غير الرسمي	1.95	0.759	أولوية متوسطة
		21	اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق تعلم العلوم	2.60	0.598	أولوية عالية

م	المجال الرئيس		المجالات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأولوية
		22	تقويم التعلم في العلوم	2.60	0.681	أولوية عالية
		23	تدريس العلوم من منظور PCK-TPACK	2.40	0.754	أولوية عالية
		24	البرامج الإثرائية في تعليم العلوم	1.95	0.686	أولوية متوسطة
7	النشاط البحثي في تعليم العلوم	25	توجهات أبحاث تعليم العلوم في المملكة	2.20	0.834	أولوية متوسطة
		26	التحليل البعدي لنتائج بحوث تحليل العلوم في المملكة	2.35	0.587	أولوية عالية
		27	مقارنة البحث في تعليم العلوم في السياق المحلي مع السياق الإقليمي والعالمي	2.65	0.587	أولوية عالية
		28	تحليل نتائج المرتبطة بالعلوم في الدراسات الدولية (مثل: PISA- TIMMS)	2.55	0.759	أولوية عالية
		29	تحليل نتائج الاختبارات الوطنية المرتبطة بالعلوم التي تجريها هيئة تقويم التعليم والتدريب	2.55	0.759	أولوية عالية
		30	المؤتمرات والمجلات العلمية وتعزيز البحث العلمي في تعليم العلوم	1.85	1.04	أولوية متوسطة
		31	العلاقة بين الباحثين في تعليم العلوم والمتخصصين في تخصصات مثل علم البيئة والصحة والفلك	1.95	0.945	أولوية متوسطة
8	تنوع المتعلمين في تعليم العلوم	32	ذوي الاحتياجات الخاصة وتعلم العلوم	2.24	1.02	أولوية متوسطة
		33	الموهوبون وتعلم العلوم	2.55	0.826	أولوية عالية
		34	التنوع الثقافي والاجتماعي للطلاب وتعلم العلوم	1.85	1.09	أولوية متوسطة
		35	التباين في تعلم العلوم بين الذكور والإناث	1.60	1.14	أولوية متوسطة
9	تعليم العلوم والسياق الوطني	36	كيفية تحقيق الرؤى والتطلعات الوطنية عبر تعليم العلوم	2.70	0.571	أولوية عالية
		37	فاعلية المشاريع والمبادرات الوطنية ذات الصلة بتعليم العلوم	2.40	0.754	أولوية عالية
		38	دور المتاحف والمراكز العلمية الوطنية في تعلم العلوم	1.65	0.933	أولوية متوسطة
		39	دور الجمعيات والمؤسسات الحكومية والأهلية الوطنية في تحفيز تعليم العلوم	1.70	0.923	أولوية متوسطة
10	تعليم العلوم والمجتمع	40	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة الصحية	2.40	0.821	أولوية عالية
		41	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة البيئية	2.50	0.688	أولوية عالية
		42	الثقافة العلمية للمجتمع وتوظيف العلوم في الحياة	2.50	0.827	أولوية عالية
		43	القضايا الجدلية العلمية الاجتماعية	2.05	1.10	أولوية متوسطة

الجولة الرابعة: تم في هذه الجولة زودت عينة البحث ذاتها في الجولة الثالثة بالنتائج التي تم التوصل إليها في الجولة الثالثة عن المجالات البحثية الفرعية في تعليم العلوم (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأولوية)، بالإضافة إلى تزويد كل فرد بنتائجه في الجولة الثالثة؛ ليتمكن من مقارنة النتيجة التي توصلت إليها المجموعة مع رؤيته الخاصة. إلا أنه لوحظ أن أفراد العينة أجروا تعديلات طفيفة أثرت بشكل محدود على قيمة بعض المتوسطات، إلا أنها لم تؤثر على مستوى الأولويات وفقًا لما أظهرته الجولة الثالثة. وعند تحليل النتائج للجولة الرابعة تبين أن (١٢) فردًا بنسبة (٦٣,١٦٪) من العينة المستجيبة (١٩ فردًا) لم تتغير استجابتهم بين الجولتين، في حين قدم تعديلات طفيفة سبعة أفراد بنسبة (٣٦,٨٤٪)، وفيما يلي عرضٌ للتغيرات التي أجراها الأفراد السبعة في استجاباتهم مقارنة بما قدموه في الجولة الثالثة:

١. الفرد الأول: غير رأيه في الفقرة (٥) من أولوية ضعيفة إلى أولوية متوسطة، وغير رأيه في الفقرة (١٧) من أولوية متوسطة إلى أولوية عالية.

٢. الفرد الثاني: غير رأيه في الفقرة (١) من أولوية ضعيفة إلى أولوية عالية، وفي الفقرات (٢)، و(١٣)، و(٣٤)، و(٣٥) من أولوية عالية إلى أولوية متوسطة، وفي الفقرات (٣)، (١٦)، و(١٩)، و(٢٧)، و(٢٨) من أولوية متوسطة إلى أولوية عالية، والفقرة (٢٥) من أولوية ضعيفة إلى أولوية متوسطة.

٣. الفرد الثالث: غير رأيه في الفقرات (٣)، و(١٢)، و(١٣)، و(٢٨)، و(٢٩) من أولوية عالية إلى أولوية متوسطة، وفي الفقرات (١٤)، و(١٥)، و(٢١) من أولوية متوسطة إلى أولوية عالية، وفي الفقرة (١٦) من أولوية ضعيفة إلى أولوية عالية.

٤. الفرد الرابع: غير رأيه في الفقرة (٣٠) من لا تمثل أولوية إلى أولوية ضعيفة، وفي الفقرة (٣٦) من أولوية متوسطة إلى أولوية ضعيفة، والفقرة (٣٧) من أولوية عالية إلى أولوية متوسطة.

٥. الفرد الخامس: غير رأيه في الفقرات (٢)، و(١١)، و(٣٨)، و(٤٢) من أولوية ضعيفة إلى أولوية متوسطة، وفي الفقرات (٧)، و(٢١)، و(٤١) من أولوية متوسطة إلى أولوية عالية، وفي الفقرة (٣٩) من لا تمثل أولوية إلى أولوية ضعيفة.

٦. الفرد السادس: غير رأيه في الفقرتين (١)، و(٢) من أولوية متوسطة إلى أولوية عالية، وفي الفقرتين (٣٤)، و(٣٥) من أولوية عالية إلى أولوية ضعيفة، وفي الفقرة (١٢) من أولوية متوسطة إلى أولوية ضعيفة.

٧. الفرد السابع: غير رأيه في الفقرتين (٣)، و(٤٠) من أولوية متوسطة إلى أولوية عالية، وفي الفقرة (٧)، من أولوية ضعيفة إلى أولوية عالية، وفي الفقرة (١٧) من أولوية ضعيفة إلى أولوية متوسطة.

٨. ويوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأولوية لكل مجال من المجالات الرئيسة والفرعية وفقًا للجولة الرابعة، حيث تم احتساب المتوسط العام والانحراف المعياري للمجال الرئيس وفقًا لنتائج المجالات الفرعية المندرجة ضمنه، وهذه النتيجة لا تختلف من حيث ترتيب الأولويات عمّا كانت عليه في الجولة الثالثة، مما قاد الفريق البحثي للتوقف عن إجراء جولات جديدة مع عينة البحث.

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة حول أولوية البحث في تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية

م	المجالات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأولوية	الترتيب
المجال الرئيس الأول: سياسات تعليم العلوم					
1	غايات ومعايير تعليم العلوم.	2.65	0.786	أولوية عالية	5
2	الأنظمة واللوائح التربوية ذات الصلة بتعليم العلوم	2.06	0.899	أولوية متوسطة	11
3	سياسات ترخيص وتوظيف معلم العلوم	2.47	0.874	أولوية عالية	7
4	بناء وتطوير الكتب والمواد المساندة للعلوم.	2.76	0.562	أولوية عالية	3
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال سياسات تعليم العلوم		2.49	0.541	أولوية عالية	4
المجال الرئيس الثاني: إعداد وتطوير معلم العلوم					
5	إعداد معلم العلوم قبل الخدمة.	2.88	0.332	أولوية عالية	1
6	التطوير المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة.	2.82	0.393	أولوية عالية	2
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال إعداد وتطوير معلم العلوم		2.85	0.343	أولوية عالية	1
المجال الرئيس الثالث: تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM					

م	المجالات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأولوية	الترتيب
7	التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)	2.59	0.870	أولوية عالية	5
8	الممارسات العلمية والهندسية	2.59	0.870	أولوية عالية	5
9	التصميم الهندسي في سياق تعليم العلوم	2.47	1.007	أولوية عالية	7
10	تعليم STEM والمستقبل المهني للطلاب	2.53	0.874	أولوية عالية	6
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM		2.54	0.872	أولوية عالية	3
المجال الرئيس الرابع: تاريخ وطبيعة العلم					
11	طبيعة وفلسفة العلم وتعليم العلوم	2.00	0.935	أولوية متوسطة	13
12	تاريخ العلم وتعليم العلوم	1.53	0.943	أولوية متوسطة	18
13	أخلاقيات العلم	2.06	0.772	أولوية متوسطة	12
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال تاريخ وطبيعة العلم		1.88	0.807	أولوية متوسطة	10
المجال الرئيس الخامس: بيئات تعلم العلوم					
14	إدارة بيئات تعلم العلوم	2.47	0.874	أولوية عالية	7
15	المختبرات الحقيقية والافتراضية وبرامج المحاكاة في تعليم العلوم	2.82	0.393	أولوية عالية	2
16	المصادر الإلكترونية في تعليم العلوم	2.76	0.562	أولوية عالية	3
17	تعلم العلوم الإلكتروني عن بعد	2.59	0.507	أولوية عالية	5
18	تعليم العلوم في أوقات الطوارئ والأزمات	2.18	0.728	أولوية متوسطة	9
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال بيئات تعلم العلوم.		2.57	0.369	أولوية عالية	2
المجال الرئيس السادس: تعلم وتدريس العلوم					
19	تطبيقات نظريات التعلم في تعليم العلوم	2.76	0.437	أولوية عالية	3
20	تعلم العلوم غير الرسمي	2.06	0.748	أولوية متوسطة	12
21	اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق تعلم العلوم	2.76	0.437	أولوية عالية	3
22	تقويم التعلم في العلوم	2.82	0.393	أولوية عالية	2
23	تدريس العلوم من منظور PCK-TPACK	2.47	0.800	أولوية عالية	7
24	البرامج الإثرائية في تعليم العلوم	2.00	0.707	أولوية متوسطة	14
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال تعلم وتدريس العلوم.		2.48	0.358	أولوية عالية	5

م	المجالات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأولوية	الترتيب
المجال الرئيس السابع: النشاط البحثي في تعليم العلوم					
25	توجهات أبحاث تعليم العلوم في المملكة	2.12	0.697	أولوية متوسطة	10
26	التحليل البعدي لنتائج بحوث تحليل العلوم في المملكة	2.59	0.507	أولوية عالية	5
27	مقارنة البحث في تعليم العلوم في السياق المحلي مع السياق الإقليمي والعالمي	2.82	0.393	أولوية عالية	2
28	تحليل نتائج المرتبطة بالعلوم في الدراسات الدولية (مثل: PISA- TIMMS).	2.71	0.772	أولوية عالية	4
29	تحليل نتائج الاختبارات الوطنية المرتبطة بالعلوم التي تجريها هيئة تقويم التعليم والتدريب	2.65	0.786	أولوية عالية	5
30	المؤتمرات والمجلات العلمية وتعزيز البحث العلمي في تعليم العلوم	1.88	0.857	أولوية متوسطة	15
31	العلاقة بين الباحثين في تعليم العلوم والمتخصصين في تخصصات مثل علم البيئة والصحة والفلك	2.06	0.966	أولوية متوسطة	12
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال النشاط البحثي في تعليم العلوم		2.40	0.438	أولوية عالية	7
المجال الرئيس الثامن: تنوع المتعلمين في تعليم العلوم					
32	ذوي الاحتياجات الخاصة وتعلم العلوم	2.24	0.970	أولوية متوسطة	8
33	الموهوبون وتعلم العلوم	2.65	0.786	أولوية عالية	5
34	التنوع الثقافي والاجتماعي للطلاب وتعلم العلوم	1.65	1.115	أولوية متوسطة	17
35	التباين في تعلم العلوم بين الذكور والإناث	1.41	1.121	أولوية ضعيفة	19
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال تنوع المتعلمين في تعليم العلوم		1.99	0.886	أولوية متوسطة	9
المجال الرئيس التاسع: تعليم العلوم والسياق الوطني					
36	كيفية تحقيق الرؤى والتطلعات الوطنية عبر تعليم العلوم	2.71	0.686	أولوية عالية	4
37	فاعلية المشاريع والمبادرات الوطنية ذات الصلة بتعليم العلوم	2.59	0.618	أولوية عالية	5

م	المجالات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأولوية	الترتيب
38	دور المتاحف والمراكز العلمية الوطنية في تعلم العلوم	1.88	0.928	أولوية متوسطة	15
39	دور الجمعيات والمؤسسات الحكومية والأهلية الوطنية في تحفيز تعليم العلوم	1.71	0.849	أولوية متوسطة	16
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال تعليم العلوم والسياق الوطني		2.22	0.612	أولوية متوسطة	8
المجال الرئيس العاشر: تعليم العلوم والمجتمع					
40	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة الصحية	2.53	0.717	أولوية عالية	6
41	مناهج العلوم وتعزيز الثقافة البيئية	2.53	0.717	أولوية عالية	6
42	الثقافة العلمية للمجتمع وتوظيف العلوم في الحياة	2.59	0.712	أولوية عالية	5
43	القضايا الجدلية العلمية الاجتماعية	2.12	1.054	أولوية متوسطة	10
المتوسط العام والانحراف المعياري والترتيب لمجال تعليم العلوم والمجتمع		2.44	0.634	أولوية عالية	6

وتظهر النتائج في الجدول (١١) أن مستوى الأولويات البحثية للمجالات الرئيسة جاءت بمستوى أولوية عالية لثمان مجالات، وأولوية متوسطة لمجالين، ولم يسجل أي مجال رئيس أولوية ضعيفة. وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للمجالات الرئيسة، تشير النتائج إلى أن المجال الرئيس الثاني "إعداد وتطوير معلم العلوم"، جاء بالترتيب الأول من حيث مستوى الأولوية مقارنة بالمجالات الأخرى، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥)، وبمستوى أولوية عالية، وجاء بالترتيب الثاني المجال الرئيس الخامس "بيئات تعلم العلوم"، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٧)، وبمستوى أولوية عالية. وحصل على الترتيب الثالث من حيث مستوى الأولوية المجال الرئيس الثالث "تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM"، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وبمستوى أولوية عالية. ثم تدرجت المجالات الرئيسة في الترتيب من حيث أولويتها، إلا أن المجالين الحاصلين على أولوية متوسطة هما: المجال الرئيس الثامن "تنوع المتعلمين في تعليم العلوم"، بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٩)، والمجال الرئيس الرابع "تاريخ وطبيعة العلم"، بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٨).

كما يوضح الجدول (١٠) إلى أن (٢٧) مجالا فرعيًا جاء بمستوى أولوية عالية، في حين أن (١٥) مجالًا جاء بمستوى أولوية متوسطة، ومجالًا واحدًا جاء بأولوية ضعيفة. كما يوضح الجدول أن مجال "إعداد معلم العلوم قبل الخدمة" جاء في الترتيب الأول من حيث مستوى الأولوية البحثية مقارنة بالمجالات الفرعية الأخرى، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٨)، في حين يليه من حيث المتوسط الحسابي أربع مجالات فرعية، هي: "التطوير المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة"، و"المختبرات الحقيقية والافتراضية وبرامج المحاكاة في تعليم العلوم، و"تقويم التعلم في العلوم"، و"مقارنة البحث في تعليم العلوم في السياق المحلي مع السياق الإقليمي والعالمي"، حيث حصلت على ذات المتوسط الحسابي (٢,٨٢) وذات الانحراف المعياري (٠,٣٩٣). وفي مقابل هذه الأولويات الأعلى للمجالات البحثية، أظهرت النتائج أن أقل المجالات من حيث مستوى أولوياته البحثية هما: "تاريخ العلم وتعليم العلوم"، بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٣) وبمستوى أولوية متوسطة، ثم "التباين في تعلم العلوم بين الذكور والإناث" بمتوسط حسابي بلغ (١,٤١)، وبمستوى أولوية ضعيف.

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة الحالية بعد جولتيها الأولى والثانية إلى عشرة مجالات رئيسة في تعليم العلوم، تضمنت: سياسات تعليم العلوم، وإعداد وتطوير معلم العلوم، وتعليم STEM، وتاريخ العلم وطبيعته، وبيئات تعلم العلوم، وتعلم وتدريس العلوم، والنشاط البحثي في تعليم العلوم، وتنوع المتعلمين في تعليم العلوم، وتعليم العلوم والسياق الوطني، وتعليم العلوم والمجتمع. وهذه المجالات تتوافق مع بعض المجالات الرئيسة التي حددها الشمراني (٢٠١٢) في دراسته عن أولويات البحث في تعليم العلوم في المملكة، وتختلف معه في بعضها، حيث شملت المجالات الرئيسة التي حددها الشمراني ثمان مجالات، هي: تعلم العلوم، وتدريس العلوم، ومناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها، والتقويم في تعليم العلوم، وإعداد وتأهيل معلمي العلوم، والتنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس في تعليم العلوم، وتاريخ وفلسفة وطبيعة العلم، وتقنيات التعليم. كما أنها تتباين مع ما توصل إليه العصيمي (٢٠١٠) رغم توافق السياق في الدراسات الثلاث. وتتباين الإجراءات التي استخدمها كل من العصيمي (٢٠١٠) والشمراني (٢٠١٢) للوصول إلى قائمة مجالات البحث في تعليم العلوم عن الإجراءات المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث استخدمت الدراسة الحالية إجراءات بحثية تتضمن جمع البيانات من عينة البحث، في حين أن الدراستين

المشار إليهما تبنت تقسيمًا محددًا تمت مراجعة من قبل محكمين. ويعد الاختلاف في تقسيم المجالات البحثية في تعليم العلوم مقبولًا لدى المتخصصين في تعليم العلوم، ويمكن أن يحدث هذا الاختلاف بسبب تباين التركيز البحثي في الفترات الزمنية المختلفة، كما يمكن أن يحدث في ذات الزمن لاختلاف وجهات النظر أو اختلاف الأغراض التي يستخدم التقسيم لها، وعلى سبيل المثال: تباينت المنظمات المعتبرة في تعليم العلوم في تحديد المجالات الرئيسة لتعليم العلوم، حيث قسمت المنظمة العالمية لتطوير تعليم العلوم عبر البحث (Global Organization for improving Science Education Through Research NARST, 2021) مجالات تعليم العلوم إلى (١٤) مجالًا رئيسًا، في حين أن الرابطة الأوروبية للبحث في تعليم العلوم (European Science Education Research Association ESERA, 2022) قسمت المجالات في تعليم العلوم في مؤتمرها الأخير عام ٢٠٢١ إلى (١٨) مجالًا. كما أن المنظمة العالمية لتطوير تعليم العلوم عبر البحث (NARST) أوقفت التركيز في مؤتمراتها المتأخرة على أحد المجالات التي كانت حاضرة لديها سابقًا، وهو مجال الممارسات الذاتية للمعلمين. ووجود هذا التباين المتزامن وعبر الفترات الزمنية المختلفة لدى المنظمتين اللتين تعدان من أبرز المنظمات البحثية المؤثرة في تعليم العلوم يعطي مؤشرًا على أن التباين في التقسيمات يُعد أمرًا مقبولًا لدى المتخصصين في تعليم العلوم.

والتباين بين ما وصلت له دراسة الشمراني (٢٠١٢) وبين ما وصلت إليه الدراسة الحالية من تقسيم للمجالات يعكس تباين التركيز التخصصي لبعض المجالات في سياق تعليم العلوم بين فترتي اعداد الدراستين، كما يعكس اختلاف السياق الحالي لتعليم العلوم في المملكة عنه في أثناء اعداد دراسة الشمراني (٢٠١٢). فظهور تعليم STEM في الدراسة الحالية يعكس الاهتمام التخصصي في تعليم العلوم به مقارنة بما قبل ظهور وثيقة معايير الجيل القادم للعلوم (NGSS, 2013) التي ركزت على التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، في حين أن دراسة الشمراني (٢٠١٢) تضمنت في أحد مجالاتها الفرعية التكامل بين العلوم والرياضيات دون الإشارة إلى التقنية والهندسة. وفيما يتعلق بالسياق الوطني في المملكة، فظهور رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتحفيزها للمشاريع الوطنية ذات الصلة بتعليم العلوم، قد تكون سببًا في ظهور مجال "تعليم العلوم والسياق الوطني" الذي ركز على كيفية تحقيق التطلعات الوطنية عبر تعليم العلوم، وعلى فاعلية المشاريع والمبادرات الوطنية ذات الصلة بتعليم العلوم، ودور الجمعيات والمؤسسات الحكومية

والأهلية الوطنية في تحفيز تعليم العلوم. وهذه المجالات لم تكن بارزة في دراسة الشمراني (٢٠١٢) رغم توافق هدف الدراستين.

كما توصلت الدراسة الحالية بعد جولتيها الثالثة والرابعة إلى أن عينة البحث ترى أن ترتيب أولوية مجالات تعليم العلوم بحثيًّا في المملكة على النحو الآتي: (١) إعداد وتطوير معلم العلوم، (٢) بيئات تعلم العلوم، (٣) تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، (٤) سياسات تعليم العلوم، (٥) تعلم وتدريس العلوم، (٦) تعليم العلوم والمجتمع، (٧) النشاط البحثي في تعليم العلوم، (٨) تعليم العلوم والسياق الوطني، (٩) تنوع المتعلمين في تعليم العلوم، (١٠) تاريخ وطبيعة العلم. وبمقارنتها بدراسة الشمراني (٢٠١٢) التي تتوافق معها في الهدف والسياق نجد أن هذه الدراسة توصلت إلى الترتيب الآتي: (١) إعداد وتأهيل المعلم، (٢) تقنيات التعليم، (٣) تعلم العلوم، (٤) تدريس العلوم، (٥) التقويم في تعليم العلوم، (٦) مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها، (٧) التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس، (٨) تاريخ وفلسفة طبيعة العلم. وبمقارنة هاتين النتيجتين نجد أنهما تتوافقان بشكل جزئي في تحديد الأعلى والأدنى أولوية، فكلا الدراستين توصلتا إلى أن مجال إعداد وتطوير معلم العلوم هو الأولوية الأعلى، ثم يأتي بعدهما بيئات التعلم التي اتسمت بالعمومية في الدراسة الحالية في حين ركزت في دراسة الشمراني (٢٠١٢) على البيئات التقنية، كما أن مجالي تنوع المتعلمين وتاريخ وطبيعة العلم كانا الأقل أولوية في نتائج كلا الدراستين. ومن اللافت في المقارنة بين نتائج الدراستين تقدم الأولوية المرتبطة بسياسات التعليم في الترتيب في الدراسة الحالية مقارنة بدراسة الشمراني، وقد يكون بسبب الانتهاء من تطبيق سلسلة مناهج العلوم التي كانت في بدايات تطبيقها في أثناء إعداد دراسة الشمراني، وظهور مشاريع كبرى تهتم بالسياسات المرتبطة بتعليم العلوم، مثل: وثيقة الإطار الوطني لمعايير مناهج العلوم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ١٤٣٨)، ووثيقة المعايير التخصصية لمجال العلوم الطبيعية. أما المجالات المرتبطة بتدريس وتعلم العلوم فتوافق ترتيبها بصورة نسبية بين الدراستين، حيث ظهرت في منتصف الترتيب في كلا الدراستين، فاحتلت الترتيب الخامس في الدراسة الحالية من أصل عشرة مجالات رئيسة، في حين أنها احتلت الترتيب من الثالث إلى الخامس في دراسة الشمراني (٢٠١٢) التي تضمنت ثمان مجالات رئيسة. أما المجالات التي يمكن اعتبارها مجالات استجدت في الدراسة الحالية، وهي: تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات

STEM، وتعليم العلوم والمجتمع، والنشاط البحثي في تعليم العلوم، وتعليم العلوم والسياق الوطني، فقد ظهرت كأولويات أقل إلحاحًا، واحتلت ترتيبًا وقع بين السادس والثامن، عدا تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، الذي أصبح يمثل اهتمامًا تخصصيًا على مستوى تعليم العلوم بعد ظهور وثيقة الجيل القادم من معايير العلوم (NGSS, 2013)، كما أن الاهتمام به في السياق الوطني أيضًا أصبح بارزًا، فقد أقيم مؤتمر التميز الأول في تعليم العلوم والرياضيات: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في عام ١٤٣٦هـ، كأول مؤتمر يركز عليه بشكل واضح في المملكة، ثم صدور قرار وزارة التعليم بإنشاء مركز متخصص لتطوير تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) في عام ١٤٣٨، وإنشاء العديد من المراكز بذات التركيز في إدارات التعليم، واستحداث العديد من البرامج على مستوى الوزارة أو على مستوى شركة تطوير للخدمات التعليمية.

أما على مستوى المجالات الفرعية، فتوافقت الدراسة الحالية مع دراسة الشمراني (٢٠١٢) في ما يتعلق بالمجالات الأعلى أولوية والمرتبطة بإعداد وتأهيل المعلم، كما توافق إلى حدٍ ما ظهور بعض المجالات الفرعية كمجالاتٍ ذات أولوية بحثية عالية في كلا الدراستين، مثل: تقويم تعلم الطلاب، وبعض القضايا المرتبطة بالمنهج، وكذلك بعض القضايا ذات الصلة بالتقنية، إلا أن اللافت في نتائج الدراسة الحالية بروز مجالات فرعية استجدت في الوقت الراهن، سواءً أكانت من الزاوية التخصصية أو الزاوية السياقية في المملكة، مثل: بعض المجالات المرتبطة بدراسة نتائج طلاب المملكة في الاختبارات الوطنية والدراسات الدولية (مثل: PISA- TIMMS)، والمجالات المرتبطة بكيفية تحقيق الرؤى والتطلعات الوطنية عبر تعليم العلوم، وفاعلية المشاريع الحالية المرتبطة بتعليم العلوم، والمجالات المرتبطة بتعليم (STEM)، وما يرتبط به من مفاهيم مثل الممارسات العلمية والهندسية. وظهور مثل هذه المجالات الفرعية كأولويات بحثية عالية من وجهة نظر عينة البحث يعطي مؤشرًا على تفاعل المتخصصين ووعيهم بالمستجدات الوطنية والتخصصية، وتقديرهم للتطلعات الوطنية والمستجدات المرتبطة بها والتحديات التي يمكن أن تواجه المشاريع النابعة منها، وضرورة تناولها بحثيًا.

ويظهر نوع من الاتفاق بين المجالات التي توصلت لها الدراسة الحالية وعدد من الدراسات الحديثة التي اهتمت باتجاهات الأبحاث الحديثة في تعليم العلوم كدراسة لين وآخرين (Lin et al,, 2018)

كالتركيز على العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، والأبعاد الاجتماعية والثقافية لتريس العلوم وتاريخ العلوم، ودراسة لامبيسليكا وآخرين (Lampiselkä et al., 2019) أشارت إلى أن الأبحاث في تعليم العلوم ركزت بشكل كبير على فهم الطلاب واتجاهاتهم، ونتائج التعلم، وتأثير المعلم على هذه الجوانب، ودراسة كارمبيلس (Karampelas, 2021) بالتس أشارت إلى الاهتمام بمجال ممارسات التدريس، ومجال تنفيذ وفاعلية التقنيات المستخدمة من المعلمين في الفصول الدراسية، إضافة إلى مفاهيم التعلم، وطريقة التفاعل بين المعلم والمتعلمين.

الخاتمة:

أكدت نتائج الدراسة الحالية أن الثغرة البحثية التي تناولتها ملحة رغم نشر دراسة مماثلة لها قبل ما يربو على (١٠) سنوات، حيث ظهر في الدراسة الحالية مجالات رئيسة وفرعية في تعليم العلوم، أولويات بحثية لم تكن بارزة في دراسة الشمراني (٢٠١٢)، كما تغير ترتيب بعض الأولويات بين الدراستين، ويعكس هذا التباين بين الدراستين تباين التركيز التخصصي وتباين السياق المحلي المرتبط بتعليم العلوم بين فترتي اعداد الدراستين. وبالتالي فإن الدراسة الحالية يمكن أن تقدم للمراكز والجهات البحثية والباحثين رؤية مبنية على البحث العلمي عن الأولويات البحثية في تعليم العلوم، فمما لا شك فيه أن الجهات البحثية والباحثين في المملكة تناولوا قضايا بحثية يتوافق بعضها مع ما ظهر من أولويات في الدراسة الحالية، مثل تناول القضايا المرتبطة بتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، منها على سبيل المثال: دراسات استهدفت التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء STEM كدراسة مراد (٢٠١٤) وآل فرحان (٢٠١٨) وعزالدين (٢٠٢٠)، ومثل الدراسات التي تقصت تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو تعليم STEM، أو معوقات تطبيقه، أو واقع ممارستهم للتدريس وفقه، أو احتياجاتهم التدريبية في ضوءه، كدراسة العنزي (٢٠١٧) والعنزي (٢٠٢١) وحمدي (٢٠١٧)، والزهراني (٢٠٢١)، أو الدراسات التي تناولت محتوى كتب العلوم تحليلًا أو تطويرًا في ضوء تعليم STEM كدراسة البيز (٢٠١٧) والعطوي (٢٠٢٠) والرشيدي (٢٠٢٠) وصبري (٢٠٢١)، ومثل الدراسات التي تقصت فاعلية تطبيق تعليم STEM على الطلاب تدريسًا أو تدريبًا وفقًا لعدة متغيرات كدراسة نجار (٢٠١٧) والمالكي (٢٠١٨). إلا أن ما يميز نتائج الدراسة الحالية شموليتها لمجالات البحث في تعليم العلوم، وأن ظهور الأولويات البحثية فيها مبني على إجراءات علمية دقيقة. وبالتالي فيمكن أن تقدم

نتائج الدراسة الحالية رؤية للباحثين فيما يمكن أن يتناولونه من ثغرات بحثية، كما يمكن أن تقدم رؤية للجهات المانحة عن الأولويات البحثية في تعليم العلوم، ورؤية للمراكز والجهات البحثية يسوغ لها تناول القضايا البحثية ذات الأولوية الأعلى وفقًا لنتائج الدراسة الحالية.

ومن المهم بعد ظهور نتائج الدراسة الحالية إجراء تقييمٍ لمجالات البحوث التي تناولت تعليم العلوم في السنوات الأخيرة مقارنة بمستوى أولويتها، وخصوصًا مع ظهور مشاريع جديدة على مستوى المملكة تعكس الطموحات الوطنية في البحث العلمي وما يمكن أن يقدمه من نتائج على مستوى التخصصات الإنسانية، ووجود شعورٍ من عدم الارتياح إلى الواقع البحثي الحالي، والذي انعكس في مثل استحداث مشروع "تعزيز كفاءة البحوث والدراسات العلمية باللغة العربية في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية" الذي أطلقته وزارة التعليم في عام ١٤٤٣هـ، ويهدف إلى مراجعة سياسات البحث العلمي في التخصصات الاجتماعية والإنسانية؛ لتجويد المخرجات البحثية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ أوصى الباحثون بما يلي:

١. التحديث المستمر لمجالات البحث في تعليم العلوم.

٢. الاستفادة من مجالات البحث أولوياته في التربية العلمية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة في دراسة توجهات البحوث في التربية العلمية.

٣. إقامة مؤتمرات وندوات علمية متخصصة تناقش المجالات البحثية الأعلى أولوية وفقا لنتائج هذه الدراسة.

٤. تقييم مجالات البحوث في التربية العلمية خلال السنوات الأخيرة في ضوء أولويات البحث التي حددت في هذا البحث.

٥. توجيه البحث العلمي وبحوث طلبة الدراسات العليا في التربية العلمية إلى إجراء بحوث حول المجالات ذات الأولوية الأعلى وفقا لنتائج الدراسة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، صفاء ولاشين، هدى (٢٠١١). أولويات البحث التربوي في مجال المناهج وطرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة التربية وعلم النفس، ٣٧، ٤٥-٨٢.

إسماعيل، طلعت (٢٠١٣). متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في معالجة بعض القضايا ذات الأولوية لمرحلة ما بعد ٢٥ يناير. مجلة دراسات تربوية ونفسية، ٨١، ٩١-٢٢٨.

آل فرحان، إبراهيم (٢٠١٨). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم التقنية والهندسة والرياضيات*STEM* . مجلة كلية التربية، ٣٤(٥)، ٢٥٠-٢٨٧.

البلوي، عبدالله (٢٠١٠). أولويات البحث في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥٥، ٩٠-١٤٢.

البيز، دلال (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات*STEM*. عالم التربية، ١٨(٥٧)، ١-٦٩.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٢٠). أولويات البحث والنشر العلمي. عمادة البحث العلمي الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ط٣. (بدون رقم نشر).

الحربي، خليل (٢٠١٣). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية. رسالة التربية وعلم النفس، ٤١، ١٢٥ – ١٤٤.

حسن، محيي الدين (٢٠١١). أولويات البحث: دراسة ميدانية. مجلة آفاق تربوية، ١ (٢)، ٦٧-١١٣.

حمدي، مريم (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمات الكيمياء لاستراتيجيات التدريس في ضوء توجه *STEM*. عالم التربية، ١٨(٥٧)، ١ – ٤٨.

الرشيدي، محسن والعنزي، فياض (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "*STEM*" في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ٣٤(١٣٦)، ٢٦٥ – ٣٠٩.

رؤية ٢٠٣٠. (٢٠٢١). الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية٢٠٢١-٢٠٢٥. المملكة العربية السعودية.

الزهراني، عبدالله (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "*STEM*". مجلة كلية التربية، ٣٧(٦)، ١٧٢-٢٢٦.

الشرع، إبراهيم والزعبي، طلال (٢٠١٠). مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية. مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية. الأردن.

الشمراني، سعيد (٢٠١٢). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، ٢٤(١)، ١٩٩-٢٢٨.

صباريني، محمد والرازحي، عبده الوارث (١٩٩١). واقع البحث التربوي في مجال التربية العلمية بالجامعات الأردنية. مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث، ١٣(١)، ١٠٥-١١٣.

صبري، ماهر ونصار، محمود (٢٠٢١). تطوير منهج الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل (*STEM*). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣٩، ٣٠٥ – ٣٦١.

صبري، ماهر، وإبراهيم عبدالله، والحصان، أماني (٢٠١١). دراسة توجهات بحوث التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية على ضوء أولوياتها ورسم خريطة مقترحة لها. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٦(١)، ١-٤٦.

الضويان، محمد والغنام، عبدالرحمن والزهراني، علي (٢٠٠٠). أولويات البحث التربوي. مجلة التوثيق التربوي، ٤٣، ٦٤-٩٧.

عبدالسلام، عبدالسلام (١٩٩٥). اتجاهات بحوث التربية العلمية في مصر في ضوء أولويات البحث: دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢٧، ٢١٠-٢٦٤.

العتيبي، عبد الهادي وغصن، أحمد (٢٠٠٠). واقع البحث العلمي بدولة الكويت، ندوة البحث العلمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والمعوقات والتطلعات، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، الرياض.

عز الدين، سحر (٢٠٢٠). برنامج تدريبي عبر الويب لتنمية الاتجاهات المهنية ومعتقدات الكفاءة الذاتية والتنور حول مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات *STEM* لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٧ (٢١)، ٣٣٥ – ٣٨٥.

العصيمي، حميد (٢٠١٠). توجهات بحوث تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية وبعض المعايير العلمية العامة في رسائل الدراسات العليا بجامعتي أم القرى واليرموك خلال الفترة ما بين ١٩٩٠-٢٠٠٨م-دراسة تحليلية مقارنة. مجلة القراءة والمعرفة، ١٠٣، ٢٢٦-٢٨٢.

العطوي، عطا الله (٢٠٢٠). درجة تضمين معايير *STEM* في كتب العلوم المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (١)، ٢٢٩ – ٢٨٤.

عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود (٢٠٢٢). برنامج التمويل المؤسسي للبحث والإبتكار. استرجع في مايو ٣٠، ٢٠٢٠ من: *https://dsrs.ksu.edu.sa/ar/IFKSUA*

العنزي، عبدالله والجبر، جبر (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "*STEM*" وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ٣٣(٢)، ٣١٢-٦٤٧.

العنزي، نوال (٢٠٢١). معوقات تطبيق منحى "*STEM*" التكاملي في التدريس من وجهة نظر معلمات العلوم في المرحلة الإبتدائية بمدينة تبوك. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٣٧)، ٤٧٩ – ٥٢٥.

فضل، نبيل (١٩٨٨). دراسة ميدانية لتحديد أولويات البحث في مجال التربية العلمية للدول العربية الخليجية. المجلة التربوية، ٤(١٥)، ٩٥-١٣٤.

فيلالي، مريم (٢٠٢٠). واقع ورهانات وآفاق البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ١(٣)، ٢٩٦-٣٤٣.

ماكوماس، وليم (٢٠١٦). لغة التربية العلمية: مسرد موسع للمصطلحات والمفاهيم الرئيسة في تدريس العلوم وتعلمها (كتاب محرر). (ترجمة: هيا المزروع، سعيد الشمراني، ناصر منصور، محمد الصباريني). الرياض: دار جامعة الملك سعود.

مراد، سهام (٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (*STEM*) بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٦)، ١٧-٥٠.

المرزوقي، أبو يعرب والسوداني، حسين وبخوش، مصطفى ومونة، أحمد وسعيد، عبدالجبار والتير، مصطفى ومقبول، إدريس وعبدالرحمن، بودرع والخادمي، نور الدين ونافع, بشير وبخوش, عبدالقادر وعبدالحي, وليد وباعكريم، عبدالمجيد (٢٠٢٠). أولويات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية والشرعية في العالم العربي. مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قطر.

مرسي، محمد (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. دار النهضة العربية.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (٢٠٠٩). أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات [ورشة عمل]. جامعة الملك سعود.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (١٤٣٦). تقرير المرحلة الثالثة الدراسة التقويمية لمشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم بالمملكة العربية السعودية- التقرير الرابع تقويم جودة مخرجات المشروع بتقويم التحصيل الدراسي مسترجع من *ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/imce_images/4_0.pdf*

المزروع، فاطمة (٢٠١٧). أولويات البحث في الإدارة والتخطيط التربوي لمجالات التعليم العالي في ضوء خطة التنمية العاشرة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(٦)، ٤١-٧٦.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٩). المملكة العربية السعودية- مذكرة الدولة- نتائج البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا) مسترجع من *www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SAU_ARA.pdf*

نجار، فاتن (٢٠١٧). فاعلية الحقائب التدريبية القائمة على منحى *STEM* بالمراكز العلمية في تنمية عادات العقل والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة [بحث مقدم]. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية، ٤٢٠ - ٤٢٦.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). تقرير تيمز ٢٠١٩ نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية في سياق دولي مسترجع من

letec.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Documents/TIMSS%202019.pdf

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Salam, Abdel-Salam (1995). Scientific education research trends in Egypt in the light of research priorities: an evaluation study. Journal of the College of Education in Mansoura, 27, 210-264.

Al-Atwi, Atallah (2020). The degree of inclusion of STEM standards in science textbooks for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, (1), 229-284.

Al-Balawi, Abdullah (2010). Research priorities in the field of teaching and learning mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia. Studies in Curriculum and Instruction, 155, 90-142.

Al-Dowayan, Muhammad, Al-Ghannam, Abdul-Rahman, and Al-Zahrani, Ali (2000). Educational research priorities. Journal of Educational Documentation, 43, 64-97.

Al-Enezi, Abdullah and Al-Jabr, Jabr (2017). Perceptions of science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia towards the orientation of science, technology, engineering and mathematics "STEM" and its relationship to some variables. Journal of the College of Education, 33(2), 312-647.

Al-Enezi, Nawal (2021). Obstacles to the application of the integrated "STEM" approach in teaching from the point of view of science teachers in the primary stage in the city of Tabuk. Reading and Knowledge Journal, (237), 479-525.

Al-Farhan, Ibrahim (2018). A proposed program for the professional development of science and mathematics teachers in the light of the integration approach between technical sciences, engineering and mathematics STEM. Journal of the College of Education, 34 (5), 250-287.

Al-Harbi, Khalil (2013). The performance level of secondary education graduates in the Kingdom of Saudi Arabia in basic cognitive abilities and skills. The Message of Education and Psychology, 41, 125-144.

Al-Mazrou, Fatima (2017). Research priorities in educational administration and planning for the fields of higher education in the light of the tenth development plan in the Kingdom of Saudi Arabia. Specialized International Educational Journal, 6(6), 41-76.

Al-Osaimi, Hamid (2010). Directions of science education research in the light of the importance of scientific fields and some general scientific standards in postgraduate theses at Umm Al-Qura and Yarmouk universities during the period between 1990-2008 AD - a comparative analytical study. Reading and Knowledge Journal, 103, 226-282.

Al-Rashidi, Mohsen and Al-Anzi, Fayyad (2020). The extent to which STEM education requirements are available in the physics textbook for the first secondary grade in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Journal, 34 (136), 265-309.

Al-Shamrani, Saeed (2012). Research priorities in scientific education in the Kingdom of Saudi Arabia. King Saud University Journal, 24(1), 199-228.

Al-Zahrani, Abdullah (2021). The training needs of science teachers in the primary stage in the city of Makkah Al-Mukarramah in light of the requirements of the STEM integration entrance. Journal of the College of Education, 37 (6), 172-226.

Baumfield, V. M., Conroy, J. C., Davis, R. A., & Lundie, D. C. (2012). The Delphi method: Gathering expert opinion in religious education. British Journal of Religious Education, 34(1), 5–19. doi:10. 1080/01416200.2011.614740.

Beiderbeck, D., Frevel, N., von der Gracht, H., Schmidt, S., & Schweitzer, V. (2021). Preparing, conducting, and analyzing Delphi surveys: Cross-disciplinary practices, new directions, and advancements. MethodsX, (8),101-120.

Butts, D., Capie, W., Fuller, E., May, D., Okey, J., & Yeany, R. (1977). Priorities for Research in Science Education. 11 December 2020: https://eric.ed.gov/?id=ED139633

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE PUBLICATIONS.

De Jong, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research: A bird's eye view. Journal of Baltic Science Education, 6(1), 15-22.

Elbaiz, Dalal (2017). Analysis of the content of science books in the upper grades of the primary stage in the light of STEM requirements. World of Education, 18(57), 1-69.

Ezz El-Din, Sahar (2020). A web-based training program to develop professional attitudes, beliefs of self-efficacy, and enlightenment about the integration approach between science, technology, engineering, and mathematics (STEM) for middle school science teachers. Journal of Scientific Research in Education, 7 (21), 335-385.

Fadel, Nabil (1988). A field study to determine research priorities in the field of science education for the Arab Gulf countries. Educational Journal, 4 (15), 95-134.

Filali, Maryam (2020). The reality, stakes and prospects of research in the humanities and social sciences. International Journal of Research in Educational and Human Sciences, Literature and Languages, 1(3), 296-343.

Hamdi, Maryam (2017). The reality of chemistry teachers' practice of teaching strategies in the light of STEM orientation. Education World, 18(57), 1-48.

Hassan, Mohieldin (2011). Research priorities: a field study. Horizons Educational Journal, 1 (2), 67-113.

Ibrahim, Safaa, and Lashin, Hoda (2011). Priorities of educational research in the field of curricula and teaching methods for people with special needs. The message of education and psychology, 37, 45-82.

Ismail, Talaat (2013). Requirements for activating the role of educational research in addressing some of the priority issues for the post-January 25th period. Journal of Educational and Psychological Studies, 81, 91-228.

Jenkint, E. (2000). Research in Science Education?. Time A Heath Check?. Studies in Science Education, 35,1-26.

Karampelas, K. (2021). Trends on science education research topics in education journals. European Journal of Science and Mathematics Education, 9(1), 1–12. https://doi.org/10.30935/scimath/9556

Lampiselkä, J., Kaasinen, A., Kinnunen, P., & Malmi, L. (2019). Didactic focus areas in science education research. Education Sciences, 9(4), 1–19. https://doi.org/10.3390/educsci9040294

Lin, T.-J., Lin, T.-C., Potvin, P., & Tsai, C.-C. (2018). Research trends in science education from 2013 to 2017: a systematic content analysis of publications in selected journals.

International Journal of Science Education, 41(3), 367-387. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1550274.

Murad, Siham (2014). A proposed conception of a training program to develop the teaching skills of female physics teachers at the secondary level in the light of the principles and requirements of integration between science, technology, engineering and mathematics (STEM) in Hail, Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology, (56), 17-50.

National Research Council (NRC) (2001). National Science Education Standards. National Academy Pres.

Najjar, Faten (2017). The effectiveness of training bags based on the STEM approach in scientific centers in developing habits of mind and academic achievement for sixth grade students in Jeddah Governorate [submitted research]. The first international educational conference for educational and psychological studies towards a modern vision of the reality of educational and psychological challenges, Al-Madinah International University, 420-426.

OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD Publishing. doi.org/10.1787/5f07c754-en

Renner, J., Abraham, M., Grant, R., & Westbrook, S. (1981). Priorities for Research in Science Education: A Survey, 9 December 2020: https://eric.ed.gov/?id=ED207855

Sabbarini, Mohammed, and Al-Razhi, Abdou Al-Warith (1991). The reality of educational research in the field of science education in Jordanian universities. Tishreen University Journal for Studies and Research, 13(1), 105-113.

Sabri, Maher, Ibrahim Abdullah, and Al-Hussan, Amani (2011). Studying the directions of scientific education research in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of its priorities and drawing a proposed map for it. Taibah University Journal of Educational Sciences, 6(1), 1-46.

Sabry, Maher and Nassar, Mahmoud (2021). Developing the chemistry curriculum for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the STEM approach. Arabic Studies in Education and Psychology, 139, 305-361.

Spinelli, T. (1983). The Delphi decision-making process. The Journal of Psychology, 113(1), 73–80. doi:10.1080/00223980.1983.9923559.

تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم في الجامعات السعودية استناداً إلى الأهداف والمهام الموكلة لها من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس فيها

Evaluation of units and centers of Measurement and calendar in Saudi universities based on the goals and tasks assigned to them From the point of view of its leaders and faculty

إعداد

د. عيسى بن جود الله حميّد الحربي

أستاذ القياس والتقويم المشارك

الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

Dr. Essa J. H. Al-Harbi

Associate Professor of Measurement and Evaluation

Islamic University of Madinah

DOI:10.36046/2162-000-016-012

د. عيسى جود الله حميّد الحربي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٤/٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/٢٤ م

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم، ودرجة الأهمية لها وذلك في الجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم، بالإضافة إلى فحص الفروق في مستوى التحقق ودرجة أهمية تلك الأهداف والمهام التي ترجع إلى متغيرات النوع والتكليف بعمل إداري، والرتبة الأكاديمية، والتخصص، وتكونت العينة من (١٨٨) من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، طُبق عليهم مقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم بعد التحقق من ثباته وصدقه، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات واختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وتحليل التباين في اتجاه واحد، متبوعًا باختبار أقل فرق دال واختبار مان/ويتني واختبار كروسكال واليس. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم متحققة بدرجات متفاوتة تمتد من (متحققة بدرجة متوسطة) إلى (متحققة بدرجة مرتفعة)، بينما كانت أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم مهمة بدرجات متفاوتة تمتد من (مهمة بدرجة منخفضة) إلى (مهمة بدرجة مرتفعة).

الكلمات المفتاحية : تقييم – وحدات ومراكز القياس والتقويم – أعضاء هيئة التدريس – القياس والتقويم.

Abstract

The Current Research aimed at evaluate the level of measurement and evaluation units and centers from the point of view of university leaders and faculty members in Saudi universities that have measurement and evaluation units and centers, and which do not have measurement and evaluation units and centers. In addition to examining the differences in the level of achievement and the degree of importance of those goals and tasks that are due to the variables of type, assignment of administrative work, academic rank, and specialization, The research sample consisted of (188) university leaders and faculty members in Saudi universities. The two scales for evaluating measurement and evaluation units and centers were applied to them after verifying its reliability and validity. Data were analyzed using means, t-test for two independent samples, one-way analysis of variance, followed by least significant difference test, Mann/Whitney test, and Kruskal-Wallis test .

The research reached a number of results, the most important of which are: the goals and tasks of measurement and evaluation units and centers in universities that have units and centers is (middle) to (High), While the goals and tasks of measurement and evaluation units and centers in universities that do not have units and centers is (low) to (high)

Key Words: Evaluation - measurement and evaluation units and centers - faculty members - measurement and evaluation.

المقدمة

يعتبر القياس التقويم في العصر الحالي أحد المحكات الاساسية في النظم التربوية والتعليمية الحديثة، حيث يمثل المؤشر الذي يحدد ما هو موجود فعلا مقارنة بما هو مستهدف وذلك من خلال تشخيص العملية التعليمية بجميع عناصرها المختلفة تشخيصاً مبنيًّا على أسس علمية متفق عليها والكشف عن نقاط القوة والضعف بها؛ لتمكينها من ممارسة دورها المأمول والمنشود.

وبما أن القياس والتقويم يمثل دعامة رئيسية من دعائم العملية التعليمية، فهو يعمل على تحديد حجم وشكل واتجاه التغير الذي تحدثه العملية التعليمية، فضلا عن قياس وتقييم العملية نفسها ومكوناتها.

ويعتمد نجاح العملية التعليمية إلى حد كبير على نجاح وجودة عمليتي القياس والتقويم (جديدى، ٢٠١٨)، وهذا ما دعا عبد الكريم (٢٠١٩) إلى أن يقول إن القياس والتقويم لا مناص منهما في العملية التعليمية، بل إن جميع عناصر العملية التعليمية تحتاج إلى تقويم مستمر، والتعليم الناجح هو الذي يستند إلى أدوات قياس متعددة.

لذا يعد القياس والتقويم محور جودة العملية التعليمية وحجر الأساس في تحسين جودة التعليم وتحسين العملية التعليمية بما تتضمن من أهداف وخطط وبرامج تعليمية، وكوادر تعليمية وإدارية وطلاب، واستراتيجيات وطرق تدريس وأدوات وبيئات تعلم.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة ناجي والحدأ (٢٠٢٢)، أحمد (٢٠٢١)، عبد الكريم (٢٠١٩)، Ibrahim & Mustafa, (٢٠١٩)، خليل (٢٠١٨)، جديدى (٢٠١٨)، دراكي (٢٠١٧)، كيلانو (٢٠١٢)، وهذا ما دعا حسيب (٢٠٢٠) إلى المنأداة بضروة إنشاء هيئة وطنية للقياس والتقويم التربوي لتقويم أداء المتعلمين.

ومن هذا المنطلق أولت الأنظمة التعليمية المتقدمة القياس والتقويم أهمية كبرى نظراً لآثاره المباشرة وغير المباشرة على العملية التعليمية وتحقيق أعلى مستويات الجودة في التعليم، وأُنشئت له مراكز ووحدات خاصة على المستوى الوطني وعلى مستوى الجامعات، حيث تعد مراكز القياس والتقويم بالجامعات أحد الوحدات الفاعلة بقطاع الخدمات الأكاديمية المساندةلتقييم أداء العماداتوالكليات النظرية والتطبيقية والطلاب سواء الحاليين أو الخريجين وأعضاء هيئة التدريس

والبرامج التعليمية وفق معايير وأسس علمية واضحة، ومنهجية العمل المؤسسي، وأدوات وتقنيات القياس المعيارية من أجل ضمان جودة المخرجات التعليمية بالجامعة وتلبية الاحتياجات التنموية.

وتتمثل استراتيجية القياس والتقويم في الجامعات في صياغة إطار شمولي لعملية القياس والتقويم بالجامعات، وتحديد الآليات وبناء المقاييس والمؤشرات والمعايير اللازمة لمجالات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج والكليات والمراكز والإدارات (خليل، ٢٠١٨)، حيث تهدف مراكز القياس والتقويم إلى نشر ثقافة التقويم، من خلال زيادة الوعي بأهمية التقييم والتنمية المهنية المستمرة في عملية تطوير أعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات مما ينعكس بالإيجاب على الجامعة ومخرجاتها (الصانع والحقان والماجد، ٢٠١٧).

لذا فإن مراكز القياس والتقويم بصفتها قائدة للتغيير في المجتمعات الجامعية والقادرة على التكيف سريعاً مع المستجدات والمتغيرات المحيطة والحديثة، تُعد بمثابة الحلقة الواقعة على خط المواجهة مع العصر الرقمي، مما يجعل من الصعب تبرير تباطؤها في التعامل مع العصر الرقمي ومستجداته واستيعاب محتوياته، وبالتالي يجب أن تكون أكثر قدرة على تطوير وتحسين أدائها وإنجازاتها (البربري، ٢٠٢١)، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات للوقوف على الوضع الراهن لها، وإبرازه حتى يمكن العمل على تطويرها وتحسينها وتوظيفها بالشكل الأنسب.

مما جعل العديد من الدراسات كدراسة تا وعبد الحليم وأزمان وكومو ومختار (٢٠٢١) ، ودراسة نيشيمورا وآخرين (Nishimura, et al, 2018) ودراسة الصانع والماجد والحقان (٢٠١٧)، ودراسة الحميزي والعنزي (٢٠١٧) تدعو إلى ضرورة تقييم المراكز الجامعية للنهوض بها والارتقاء بمستواها.

وسوف تقوم هذه الدراسة بإبراز أهمية التقييم الخاص بمراكز القياس والتقييم بالجامعات، والحاجة إليه من أجل تعزيز العمل الأكاديمي، إضافة إلى اقتراح مجموعة من المعايير المناسبة، كقاعدة لهذا التقييم، والتي تتوافق مع التطلعات والاهتمامات العلمية والبحثية، وذلك باقتراح بعض المعايير، التي يمكن الاستعانةبها في تصميم تقييم سنوي خاص بمراكز القياس والتقييم بالجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

شكّل القياس والتقييم ركيزة أساسية لمنظومة التعليم؛ كونه دافعاً علميًّا نحو التحسين المستمر في جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الجامعية؛ وذلك لإعداد المتعلم وتمكينه من الاستجابة والتعامل مع التطورات العلمية التي تحدث في مختلف المجالات، وجعله قادراً على المساهمة في عجلة التنمية في عصر يتسم بالتطور والانفجار المعرفي والتكنولوجي، ولا يأتي ذلك دون تحسين وتطوير في الأساليب والوسائل الفعالة والدقيقة لقياس وتقييم العملية التعليمية بمختلف عناصرها. وهذا ما أكده خليل (٢٠١٨) من أن مراكز القياس والتقويم تؤدي دوراً كبيراً في نجاح العملية التعليمية ومساعدة أعضاء هيئة التدريس في إعداد نماذج مختلفة لتقييم الطلاب، وتطوير أدوات جديدة للاختبارات، وإنشاء بنوك للأسئلة، وتطبيق نظام التصحيح الإلكتروني للاختبارات.

كما وقد فرضت التطورات الحديثة والمتلاحقة في المجالات التكنولوجية والتعليمية على الواقع الإداري لمراكز ووحدات القياس والتقويم بمختلف الجامعات والكليات ضرورة توفير عناصر جديدة في أنشطتها ضمن منظومة النظام الجامعي من حيث مرجعيتها بشكل لا يمكن تجاهله، بحيث تؤدي تكنولوجية المعلومات الحديثة إلى أنماط حديثة من فنون الأداء والتميز لهذه المراكز والوحدات، من حيث أساليب واستراتيجيات التفاعل والتواصل والمشاركة في بيئات تعليمية جديدة واكتساب المعرفة وتنمية القدرة على التعلم الذاتي وتسهيل التواصل والتفاعل مع الآخرين من خلال وسائل متنوعة للتفاعل المباشر والافتراضي (البربري، ٢٠٢١). ولن يتأتى ذلك النهوض والارتقاء بمستوى مراكز ووحدات القياس والتقويم إلا من خلال الوقوف على الوضع الراهن لها من خلال تقييمها في ضوء الأهداف والمهام المنوطه بها.

وجاءت الدراسة الحالية كاستجابة للعديد من الدراسات التى نادت بضرورة تقييم مراكز القياس والتقويم كدراسة تا وعبدالحميد (٢٠٢١) التي أكدت أهمية تقييم أداء مراكز البحوث لما له من أثر كبير على نمو وتقدم هذه المراكز، دراسة نيشيمورا وآخرين ((Nishimura, et al, 2018)) التي أكدت أن مراكز القياس والقياس تحتاج تقييماً دقيقاً للارتقاء بها.

كما أن خبرات الباحث الميدانية بمراكز القياس والتقويم، والرغبة بالنهوض بها وتطويرها –ولن يتأتى ذلك إلا بتقيمها وتشخيصها تشخيصاً دقيقًا– فرض عليه القيام بهذه الدراسة للوقوف على مهام وأهداف مراكز القياس والتقويم ومدى تحققها.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية، لذا سعت الدراسة الحالية للتعرف على تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية في ضوء الأهداف والمهام كما يدركها القادة وأعضاء هيئة التدريس.

وقد أتت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

١. ما مستوى تحقق أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم؟

٢. ما درجة أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم؟

فروض الدراسة

٣. لا يوجد اختلاف في مستوى تحقق أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم تعزى إلى متغيرات (النوع والتكليف بعمل إداري، والرتبة الأكاديمية، والتخصص في جامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم).

٤. لا يوجد اختلاف في درجة أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم تعزى إلى متغيرات (النوع والتكليف بعمل إداري، والرتبة الأكاديمية، والتخصص في جامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مستوى تحقق أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم.

٢. تحديد درجة أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم.

٣. التعرف على الفروق في مستوى تحقق أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم باختلاف كل من: النوع والتكليف بعمل إداري، والرتبة الأكاديمية، والتخصص في جامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم؟

٤. التعرف على الفروق في درجة أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم باختلاف كل من: النوع والتكليف بعمل إداري، والرتبة الأكاديمية، والتخصص في جامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية مراكز القياس والتقويم في الجامعات ودورها المحوري في التعرف واقع العملية التعليمية ومدى التغيير الذي أحدثته ودرجته وشكله، وكذلك التعرف على مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية وعناصرها المختلفة.

٢. أهمية موضوع الدراسة المتمثل في تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية في ضوء الأهداف والمهام كما يدركها القادة وأعضاء هيئة التدريس، وهذا الموضوع في حدود علم الباحث لم يتم تناوله في دراسة سابقة، فقد يكون إضافه بحثية، بما يكشفه من مستوى تحقق أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم مما يفيد المكتبة البحثية، والباحثين المهتمين بمجال القياس والتقويم.

٣. توجيه أنظار متخذي القرار في وزارة التعليم نحو الوضع الراهن لمراكز القياس والتقويم ومدى تحقيق أهدافها ومن ثم العمل على تطويرها بما يتلائم مع التوجهات الوطنية لتطوير الجامعات السعودية.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في البحث الحالي في تطوير وحدات ومراكز القياس والتقويم في الجامعات السعودية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال الوقوف على الوضع الراهن لها والتعرف على أهدافها والمهام المنوط بها.

مصطلحات الدراسة:

التقييم: يرتبط التقييم بإعطاء قيمة، فقيَّم الشيء تقييماً أي حدد له قيمته بناء على حجم أو درجة تواجده، وبالتالي فالتقييم هو: "عملية تنفيذ عدد من الإجراءات العملية الرامية إلى تقييم الجهود المبذولة لتحقيق أهداف محددة ومخطط لها مسبقاً في ضوء معايير محددة، والحكم على كفاءتها وفاعليتها وتحديد التحديات والصعوبات التي تعيق تنفيذها. وذلك امن أجل تحسين وتطوير الأداء." (أبو النصر ومحمد ،٢٠١٧، ١١٦). حيث يقتصر التقييم على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطرق محددة تمكن من تفسيرها بشكل منطقي، بحيث يمكن أن يستند عليها في عملية إصدار القرارات والاحكام.

وإجرائيًا: جمع البيانات والمعلومات حول مراكز القياس والتقويم وتبويبها وتنظيمها من أجل تحليلها وتفسيرها بشكل منطقي.

القياس والتقويم: القياس في اللغة العربية من الفعل "قاس" والذي يعني قدّر، ويدل عل قياس الشيء بغيره أو على غيره، أي تقديره على مثاله، ويتم التقدير كميًّا عن طريق أدوات ذات موثوقية. والقياس هو العملية التي من خلالها يتم الحصول على قيم رقمية –أي درجات– تعبر عن خاصية من الخصائص أو صفة من الصفات وفقاً لمعايير ومحكات محددة، كما يعرف القياس بأنه تقدير الشيء تقديراً كميا وفقاً لأطر معينة من جنس الشيء من أجل تحديد عدد الوحدات التي يحتوي عليها (دركي، ٢٠١٧: ٢٠٠). أما التقويم فهو عبارة عن عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة جوانب القوة والضعف وتحقق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي (عوده، ٢٠١٥).

والقياس والتقويم عبارة عن: عملية منظمة توفر معلومات لاتخاذ قرارات أو لإصدار أحكام مبنية على تلك المعلومات وتعمل على توظيفها بشكل منطقي.(Ibrahim & Mustafa, 2019)

وإجرائيًا: عملية إعطاء تقديرات كمية لشيء ما، وجمع المعلومات حوله بهدف التشخيص وإعطاء الحلول المناسبة.

مراكز ووحدات القياس والتقويم: هي مراكز ووحدات جامعية تعمل على إجراء البحوث التقييمية وجمع وتحليل المعلومات والبيانات المتعلقة بالمنظومة التعليمية؛ بهدف الوقوف على مدى تحقق أهداف الجامعة وواقع تحقيقها، واتخاذ القرارات اللازمة لمعالجة جوانب الضعف والقصور وتعزيز جوانب القوة والتميز، والعمل على توفير مقومات النمو المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة الجامعية والعمل على إثراءها.

وإجرائيًا: مراكز ووحدات القياس والتقويم التى تعمل تحت مظلة الجامعات السعودية.

الأهداف والمهام: يقصد بالأهداف والمهام هي مجموعة الأهداف والمهام المناطة بوحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات في المملكة العربية السعودية والتي تسعي لتحقيقها.

وإجرائيًا: هي الأهداف والمهام التى تسعى وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية إلى تحقيقها، والتى يتم قياسها من خلال أداة الدراسة المعدة لذلك.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية في تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية في ضوء الأهداف والمهام.

ثانيا: الحدود المكانية: طبقت الدراسة الميدانية في الجامعات السعودية.

ثالثاً: الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

رابعاً: الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤١هـ.

الإطار النظري:

القياس والتقويم:

وجد القياس والتقويم في الحياة وارتبط بكل جوانبها ومكوناتها، فقد تم استخدامه والتعامل معه من أجل التعرف على المؤشرات التي تصف درجة التطابق بين المعرفة والأداء (كيلانو، ٢٠١٢).

ويعدّ القياس والتقويم من المكونات المهمة والأساسية للنظام التعليمي الذي يؤثر فيه ويتأثر به كغيره من المكونات الأخرى، بل إنه أحد المداخل الرئيسية والمهمة في تطوير العملية التعليمية وتحسينها. كما أن نتائج القياس والتقويم توجه وتطور المنظومة التعليمية بمختلف مكوناتها ومهام منسوبيها وكافة العناصر الداخلة فيها نحو اختيار أهداف العملية التعليمية التي يجب تحقيقها وبالتالي الوصول إلى مستويات متقدمة فيها.

الخصائص العامة للتقويم والقياس: من تلك الخصائص، أنه:

١. يشمل كافة الوسائل التي تستخدم في جمع المعلومات.
٢. يختص بتقدير ما أحرزه المتعلم.
٣. يقوم بدور كامل في عمليات التعليم والتعلم.
٤. يشمل المخرجات الكمية والكيفية معاً (دراكي، ٢٠١٧).

مميزات القياس والتقويم: يتميز القياس والتقويم بأنه يعمل على:

١. التحقق من معايير الاعتماد الأكاديمي ومدى تنفيذها لدى مؤسسات التعليم.
٢. التحقق من مدى تحقيق معايير التعليم العالي.
٣. التحقق من تحقيق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة.
٤. تطوير البرامج الدراسية والتعليمية.
٥. اقتراح البحوث والدراسات التطويرية.
٦. تشخيص نقاط القوة والضعف في العمل الجامعي.
٧. التحقق من كفاية التجهيزات والوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة.

٨. تطوير استراتيجيات التدريس والتقويم.

٩. متابعة أداء العاملين بالجامعة وتطويره وتجويده.

١٠. اقتراح الخطط والبرامج التطويرية والتأهيلية (ناجي، الحدأ، ٢٠٢٢).

أسس القياس والتقويم:

يقوم القياس والتقويم على عدد الأسس منها أنه:

١. يتم في ضوء أهداف العملية التعليمية.

٢. عملية تشخيصية لتحديد مواطن القوة والضعف.

٣. عملية شاملة لجميع المراحل والمكونات.

٤. عملية مستمرة.

٥. يبنى على أسس علمية واضحة وبشروط وضوابط محددة.

٦. يهدف لتحسين العملية التعليمية بهدف تحقيق الأهداف.

٧. يتطلب مواصفات للأدوات المستخدمة.

٨. عملية اقتصادية يهدف إلى الاقتصاد في الوقت والجهد

٩. عملية تعاونيه يشارك فيها كافة أطراف العملية التعليمية (جديدى، ٢٠١٨)؛ (ناجي والحدأ، ٢٠٢٢).

دور التقويم والقياس في تطوير العملية التعليمية:

يسهم القياس والتقويم بدور كبير في نجاح العملية التعليمية وتطورها؛ حيث يمثل التقويم والقياس دعامة رئيسة من دعائم العملية التعليمية ولا مناص منهما في العملية التعليمية، بل إن نجاح العملية التعليمة يعتمد إلى حد كبير على دقة وجودة تنفيذ عمليتي القياس والتقويم (عبد الكريم، ٢٠١٩)؛ (جديدى، ٢٠١٨)،كما يتمثل دور القياس والتقويم في إنجاح العملية التعليمية في النقاط التالية:

١. صياغة أهداف العملية التعليمية: حيث يسهم التقويم والقياس في عملية اختيار الأهداف التربوية والتعليمية.

٢. التأكد من تحقق الأهداف، ودرجة نجاح العملية التعليمية، وتحديد مواطن القوة والضعف.

٣. الحكم على نجاح واجتياز المتعلمين: والذي يعتمد على الاختبارات المعدة لذلك.

٤. تحسين وتطوير العملية التعليمية: وذلك بمساعدة المعلمين والمتعلمين وإمدادهم بكافة المعلومات عن مستوى المتعلم فيما تعلمه، والجوانب التى تحتاج إلى تحسين.

٥. زيادة الدافعية للتعلم: من خلال تحقيق الوظائف الرئيسية الثلاث للدافعية في التعلم (التنشيط، والتوجيه، والانتقاء).

٦. الإرشاد النفسي: وذلك ببالتشخيص والتعرف على مكامن وأسباب القوة والضعف سواء كانت لدى الفرد أو المجموعة، أي أن القياس والتقويم يفيد في توفير المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بتقدمهم التعليمي والتحصلي أو حتى النفسي أو التكيف والنمو (جديدى، ٢٠١٨)؛ (ناجي والحدأ، ٢٠٢٢).

ومن جانب آخر فالعوامل التى تؤثر على القياس والتقويم والتي يجب أخذها في الاعتبار عند القيام بعملية القياس والتقويم:

١. أخطاء ناجمة عن الأدوات أو الوسائل المستخدمة في جمع البيانات في عملية القياس.

٢. أخطاء ناجمة عن التغير وعدم ثبات الخاصية المقاسة.

٣. أخطاء ناجمة عن تدني الخبرة والتدريب في مجال القياس والتقويم.

٤. الأخطاء الناجمة أثناء تنفيذ عملية القياس أو أثناء التعامل مع البيانات.

مراكز القياس والتقويم:

يعد تنامي دور وأهمية مراكز ووحدات القياس والتقويم في عالمنا المعاصر أمرا واضحا، على اعتبار أنّ الحاجة إليها أضحت أكثر من ضرورة، ذلك أنّها مؤسسات وهيئات تعقد عليها الآمال في التعرف على مدى تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية والكشف عن مواطن الضعف والقوة فيها، ويعود توسع دور وتأثير هذه المراكز إلى الحاجة الملحة للقادة وصناع القرار اليها من أجل الحصول على معلومات وبيانات تتميز بالدقة والموثوقية.

أهداف مراكز القياس والتقويم:

١. نشر ثقافة تطوير أنظمة تقييم الطلاب والامتحانات كوسيلة لتطوير النظام التعليمي وضمان جودته.

٢. وضع المعايير اللازمة لتقويم الطلاب في البرامج المختلفة على أسس المعايير الأكاديمية المرجعية المعتمدة.

٣. إنشاء بنوك الأسئلة وتفعيلها وإدارتها.

٤. وضع مؤشرات عن نظم تقويم الطلاب والاختبارات تفيد بقياس رضا الفئات المستفيدة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٥. تطبيق التقيمات الإلكترونية في مختلف التخصصات من اختبارات إلكترونية وتصحيحها إلكترونيًا والتحليل وتقديم التغذية الرجعية.

٦. قياس أثر مشروعات تطوير التعليم على الفاعلية التعليمية (عبد الله، ٢٠١٩).

مجالات مراكز القياس والتقويم:

١. التقويم الذاتي للمؤسسة الجامعية: من خلال تقويم كافة جوانب الأداء بالجامعة وتحديد مواطن القوة والضعف، وتحديد مدى المشاركات المجتمعية للجامعة بالاستناد إلى مؤشرات وقواعد معايير الجودة.

٢. تقويم عضو هيئة التدريس: والتى تهدف إلى تحديد مستوى الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس ومن ثم مساعدته على النمو المهني المتكامل، كذلك وضع قواعد من أجل أصدار الأحكام الواقعية حول اختلاف مستويات الأداء.

٣. تقويم الطلاب: من خلال العديد من الوسائل؛ فعلى مستوى التحصيل المعرفي: تستخدم الاختبارات الموضوعية والمعيارية والأدائية، وعلى مستوى المهارت: تستخدم الاختبارات العملية للمهارات واختبار القدرات، وعلى مستوى الاتجاهات والميول: تستخدم السجلات القصصية والتقارير.

٤. تقويم المناهج الدراسية: والتى تهدف في المقام الأول إلى تحسين مراحل بناء المناهج التعليمية (التخطيط-التطوير-التنفيذ)، كما تهدف إلى كشف فاعلية المناهج المستخدمة في نمو الطلاب المعرفي وتعليمهم.

٥. تقويم المؤسسات الجامعية: والذي يعتمد على توفير بيانات كيفية متنوعة من مصادر متعددة إلى جانب البيانات الكمية، وتحديد السياسات والخطط والمتغيرات والتنظيمات الإدارية وجميع الجوانب ذات الصلة بالمؤسسات الجامعية، وذلك لتوظيفها في تقيم الاداء.

٦. إعداد بنوك الأسئلة: وذلك من خلال تهئية البيئة الخاصة ببنوك الأسئلة وإعداد آليات الاستفادة منها وضوابطها وإدارتها (خليل، ٢٠١٨).

مهام مراكز القياس والتقويم: تتمثل مهام مراكز القياس والتقويم في:

١. تطوير نظم قياس وتقييم الطلاب والاختبارات، والتمتع بمستوى جودة متميز بما يتلائم مع المتطلبات الوطنية والمنافسات والمستويات الدولية.

٢. دعم الكليات المختلفة من خلال تطوير آليات تقويم طلابها واختباراتهم.

٣. إعداد كوادر تعليمية من أعضاء هيئة التدريس في مجال القياس والتقويم.

٤. إعداد وتحديث بنوك الأسئلة بشكل دوري.

٥. ضمان جودة نظم الاختبارات والسعي إلى تطويرها بشكل مستمر.

٦. متابعة مؤشرات قياس رضا الجهات المستفيدة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

٧. قياس مدى تحقق معايير الجودة في الأداء لدى عناصر العملية التعليمية المختلفة.

٨. تقديم الاستشارات في مجال القياس والتقويم سواء النظرية أو التطبيقية.

٩. تطوير وتحسين مجالات رعاية الطلاب المتفوقين دراسيًّا والموهوبين (عبد الله، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

للتعرف على دور القياس والتقويم في تحسين جودة العلملية التعليمية، تناولت دراسة ناجي والحدأ (٢٠٢٢) ذلك، بالإضافة إلى علاقة القياس والتقويم بعناصر ضمان الجودة في التعليم، وحيث كشفت الدراسة أن القياس والتقويم يؤدي دوراً كبيراً في تحسين العملية التعليمية من خلال

تحديد الخصائص الشخصية والنفسية والعقلية للمتعلم، وتشخيص العملية التعليمية وتحديد المشكلات والتحديات المستقبلية التي تعتريها، كما أن العلاقة بين القياس والتقويم والجودة علاقة تكاملية.

وفي دراسة البربري (٢٠٢١) والتي تناولت درجة تحقيق متطلبات التحول الرقمي من خلال تطوير وتحسين الجدارات الوظيفية التقنية لمديري مراكز القياس والتقويم بالجامعة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة لقياس التحول الرقمي وأخرى لقياس الجدارات الوظيفية التقنية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الثلاثة (التغييرات الهيكلية التنظيمية، ابتكار قيمة مضافة جديدة، التوظيف الفوري للتقنيات التكنولوجية) والدرجة الكلية الجدارات الوظيفية والتحول الرقمي عند مديري مراكز القياس والتقويم في الجامعات. كما توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين بُعدي إدارة المشروع والبعد المالي والجدارات الوظيفية التقنية.

أما دراسة أحمد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى تقديم رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير مجال القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي، وكشفت الدراسة عن أن القياس والتقويم أحد المكونات الأساسية للعملية التعليمية بما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية رجعية لتوجيه مسارها وزيادة فاعليتها وتطويرها لبلوغ أهدافها وغايتها المنشودة.

وفي دراسة البربري وصابر (٢٠٢١) فقد هدفت إلى تقويم إدارة الأداء المؤسسي بمركز القياس والتقويم بجامعة الزقازيق، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة لقياس أبعاد العمل المؤسسي بمركز القياس والتقويم بجامعة الزقازيق والمتمثلة في (الفلسفه–الرسالة–الأهداف–الحكم والإدارة–النظام المؤسسي–الموارد المؤسساتية والخدماتية)، وكشفت الدراسة عن وجود اتفاق بين مقدم الخدمة والمستفيد منها على نجاح مركز القياس والتقويم. .

في حين أن دراسة تا وعبدالحميد (٢٠٢١) قد هدفت إلى تقييم الأداء البحثي للجامعات ومراكز البحوث المتميزة، وفى سبيل تحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداه لتقييم لتقييم الأداء البحثي للجامعات ومراكز البحوث المتميزة، وكشفت الدراسة عن أهمية تقييم أداء مراكز البحوث لما له من أثر كبير على نمو وتقدم هذه المراكز.

وهدفت دراسة حسيب (٢٠٢٠) إلى تقديم رؤية مقترحة لتطوير نظم القياس والتقويم بالتعليم قبل الجامعي، وقد خلصت إلى ضرورة إنشاء هيئة وطنية للقياس والتقويم التربوي لتقويم أداء المتعلمين بمراحل التعليم قبل الجامعي، وأداء المهنيين، والتقويم المؤسسى للمدارس، وتقويم التجارب والمشاريعالتعليمية، وتقويم النظام التعليمي بأكمله.

ولتوضيح الدور الفاعل لعملية القياس والتقويم في مجال التعليم؛ فقد توصلت دراسة عبد الكريم (٢٠١٩) إلى إبراز الجوانب الاساسية والتى تبنى عليها جميع الأنشطة التعليمية المتعلقة بالمعلم والمتعلم. وكشفت الدراسة إلى أن جميع عناصر العلمية التعليمية تحتاج إلى تقويم مستمر، كما أن التعليم الناجح هو الذي يستند إلى أدوات القياس المختلفة.

وللتعرف على آثار القياس والتقويم في تطوير البيئة التعليمية؛ فقد كشفت دراسة Ibrahim & Mustafa (٢٠١٩) أن القياس والتقييم يؤدي دورًا حيويًّا في تحسين نظام التعليم وتحسين معايير المجتمعات بشكل عام. حيث إن التعليم الأفضل يعزز مستويات المعيشة والقيم والاقتصاد والمجتمع، كما أن طريقة التقييم تساعد الطلاب والمتعلمين على تعزيز فهمهم وصقل قدراتهم التعليمية.

أما الدور المستقبلي لمراكز القياس والتقويم بالجامعات فقد تناولته دراسة خليل (٢٠١٨)، لذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة لقياس الدور المستقبلي لمراكز القياس والتقويم، والتى تم تطبيقها على عينة الدراسة والمكونة من (٤٧٨) عضو هيئة تدريس، وكشفت نتائج الدراسة أن مراكز القياس والتقويم تؤدي دوراً مؤثراً في نجاح العملية التعليمة ومساعدة أعضاء هيئة التدريس في إعداد أدوات مختلفة لتقييم الطلاب، وتطوير أدوات جديدة للامتحانات، وعمل بنوك أسئلة وبنائها، وتطبيق نظم تصحيح آلي.

وهدفت دراسة جديدى (٢٠١٨) إلى التعرف على أهمية القياس التربوي والتقويم ودورهما في العملية التعليمية، وكشفت الدراسة عن أن القياس والتقويم من الدعائم الرئيسية للعملية التعليمية، ويعتمد نجاح العملية التعليمية بشكل كبير على جودة واكتمال منظومة القياس والتقويم وتوظيفها.

وكانت دراسة نيشيمورا وآخرين (Nishimura, et al, 2018) قد هدفت إلى تقديم نموذج لخطة شاملة لتقييم مراكز البحوث الأكاديمية، وتوصلت إلى أن مراكز البحوث ذات أهمية للنهوض بالعلم وتحسين جودة حياة الناس. لذا فإنها تتطلب تقييماً دقيقاً للارتقاء بها.

أما تقييم أثر الدورات التدريبية بمركز القياس والتقويم للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس؛ فقد سعت دراسة الصانع والماجد والحقان (٢٠١٧) للتعرف على ذلك، إذ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة محمد وآخرين (٢٠١٤) لتقييم أثر البرامج التدريبية في عمادة التطوير والجودة، وتم تطبيقة على عينة مكونة من (٢١٢) عضو هيئة تدريس بكلية الآداب والعلوم بأجدابيا، وكشف الدراسة عن أن تقييم أثر دورات التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم جاء بصورة كبيرة.

في حين هدفت دراسة الحميزي والعنزي (٢٠١٧) إلى تطوير وأتمتة تقويم أداء موظفي المركز الوطني للقياس والتقويم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستبانة تطوير وأتمتة تقويم أداء موظفي المركز الوطني للقياس والتقويم، وتم تطبيقها على عينة البحث والمكونة من (١٢٩) عضو هيئة تدريس وموظف، توصلت الدراسة أنه يتم الأخذ بآراء الموظفين في عمليات التقييم وإعطاء تغذية رجعية لهم، كما تمثلت الصعوبات التى يتم مواجهتها في عمليات التقييم حيث إن الأساليب المستخدمة في التقييم لا تتناسب مع جميع الوظائف.

وكشفت دراسة دراكي (٢٠١٧) عن دور القياس والتقويم في العملية التربوية، حيث إن القياس والتقويم بعدان مهمان وأساسيان للإدارات والقادة التربويين، وهي عملية مقصودة يضمن من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل على جودة المناهج وجميع جوانب العملية التعليمية بهدف تحسينها وتطويرها.

وللتعرف على الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، فقد استخدمت دراسة كيلانو (٢٠١٢) المنهج الوصفي واستبانة الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، وتم تطبيقة على عينة البحث والمكونة من (٥٦) عضو هيئة تدريس بكلية الآداب والعلوم بأجدابيا، وكشف الدراسة عن ان القياس والتقويم له دور كبير في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق:

١) لا توجد دراسات سابقة –في حدود علم الباحث– في مجال تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية في ضوء الأهداف والمهام كما يدركها القادة وأعضاء هيئة التدريس.

٢) تختلف الدراسة الحالية عن البحوث والدراسات السابقة في أنها تتناول موضوعاً لم يتطرق إليه الباحثون وهو موضوع تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية في ضوء الأهداف والمهام كما يدركها القادة وأعضاء هيئة التدريس.

٣) استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة إطارها النظري والميداني، كذلك في تفسير نتائج البحث.

إجراءات الدراسة:

لتقويم مراكز ووحدات القياس والتقويم بالجامعات؛ وتحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة عن اسئلتها، فقد تم تطبيق مجموعة من الإجراءات اللازمة لإنجاز الدراسة والتى تتمثل في المنهج، العينة وبناء أداة البحث والتأكد من ثباتها وصدقها، واستخدام الاساليب الاحصائية اللازمة لمعالجة المعلومات والبيانات.

أولا: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة والأنسب لتحقيق أهدافها، والذي يهتم بجمع المعلومات والبيانات عن تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية في ضوء الأهداف والمهام كما يدركها القادة وأعضاء هيئة التدريس. ويختص المنهج الوصفي على جمع المعلومات والبيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، حيث إن وصف الأشياء يمكن البحوث والدراسات العلمية من تقديم تفسيرات وأحكام علمية موثوقية؛ فبالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق؛ يتم التطرق إلى تفسير هذه النتائج، لذا يتم استخدام مجموعة من أساليب وأدوات القياس والتصنيف والتبويب والتفسير؛ بهدف الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة، ومن ثم التعميم بخصوص الظاهرة موضوع الدراسة.

ثانيا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) من القادة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، منهم (١٣٩) من الذكور، (٤٩) من الإناث، وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية، حيث قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة من القادة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وبعد ذلك تم وضعهم في جداول إعداد عشوائية وترقيمهم، ثم تم اختيار أرقام بشكل عشوائي، وبعد ذلك تم توزيع الاستبيانات على العينة المختارة، وتجميعها بعد الاستجابة عليها من قبل العينة، واستبعاد الاستبيانات التى لم تستكمل، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب بعض المتغيرات الديموغرافية:

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب بعض المتغيرات الديموغرافية (ن=١٨٨)

المتغير	المجموعات الفرعية للمتغير	التكرار	النسبة
النوع	ذكور	١٣٩	٪٧٣,٩٤
	إناث	٤٩	٪٢٦,٠٦
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	٩٧	٪٥١,٦٠
	أستاذ مشارك	٦٢	٪٣٢,٩٨
	أستاذ	٢٩	٪١٥,٤٣
التخصص	إنساني (تربية، آداب، دراسات اسلامية، لغة ....)	١٢٤	٪٦٥,٩٦
	طبي/صحي (طب، تمريض، صيدلة، .....)	٢٠	٪١٠,٦٤
	علمي (علوم، هندسة، رياضيات، .....)	٤٤	٪٢٣,٤٠
التكليف	غير مكلف بعمل إداري	٤٩	٪٢٦,٠٦
	مكلف بعمل إداري (مشرف قسم، رئيس قسم، وكيل كلية أو عمادة أو جامعة، عميد)	١٣٩	٪٧٣,٩٤

ثالثاً: أدوات الدراسة:

مقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية

تكون المقياس الذي أعده الباحث من (٣٦) عبارة؛ وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات؛ وقد تناولت كل عبارة تقييما لأحد أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم

بالجامعات السعودية، يجاب عنها على مقياس خماسي حسب طريقة ليكرت يتكون من خمسة بدائل للاختيار هي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ هذه البدائل أو الاستجابات الخمس الدرجات التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، بحيث تشير الاستجابة إلى درجة تحقيق الهدف أو المهمة بوحدة أو مركز القياس والتقويم في الجامعة، وإذا كان لا يوجد في الجامعة مركز أو وحدة للقياس والتقويم فتشير الاستجابة إلى درجة أهمية العبارة في كونها أحد مهام المركز أو الوحدة.

ولتحديد أبعاد أداة الدراسة، قام الباحث بتحليل أهداف مراكز ووحدات القياس والتقويم في تسع من الجامعات السعودية، وتم بناء الفقرات وفقًا للأهداف التي اشتركت في خمس جامعات على الأقل والتي أمكن تبويبها في الأبعاد الستة الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢): أبعاد أداة تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية

	البُعد	أرقام الفقرات (العبارات)								العدد
١	العملية التدريسية	٢	٤	٨	٩	١١	١٦	٢٥	٢٦	٨
٢	الاختبارات والتقييم	١	٣	٦	٧	١٠	١٩			٦
٣	الجودة والاعتماد	١٢	١٣	١٤	١٧	١٨				٥
٤	التطوير والتدريب	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٣٠	٣٤			٦
٥	البحوث والتقارير	٢٤	٣١	٣٢	٣٣	٣٥	٣٦			٦
٦	الخريج وسوق العمل	٥	١٥	٢٧	٢٨	٢٩				٥

صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق المحكمين لأداة الدراسة وذلك بعد عرضها على عدد (١١) محكمًا من الأساتذة والأساتذة المشاركين المتخصصين في القياس والتقويم بالجامعات السعودية ومن لهم خبرة في هذا المجال، للحكم على مدى مناسبة صياغة أهداف ومهام وحدات ومراكز التقويم، ومدى قياسها للبُعد، وكذلك للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وقد تم الاستفادة من آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض العبارات.

كما تم حساب معاملات ثبات وصدق مقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) من القادة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تم اختيارهم عشوائيا من عينة الدراسة الأساسية، حيث تم حساب الثبات والصدق بالطرق التالية:

١) حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:

- معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد.
- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد.

٢) حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بطريقتين هما: معامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون .Spearman-Brown

٣) حساب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكًا للعبارة.

٤) حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (٣) يوضح معاملات ثبات وصدق مقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية:

جدول (٣): معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم

البُعد	العبارة (المهمة)	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد (صدق)	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للمقياس
العملية التدريسية	٢	٠,٩٠٤	٠,٨٢**	٠,٧٥**	٠,٩٥**
	٤	٠,٩١٩	٠,٦٣**	٠,٥٦**	
معامل ألفا الكلي للبُعد	٨	٠,٩٠٠	٠,٨٦**	٠,٨١**	
= ٠,٩١٧	٩	٠,٨٩٩	٠,٨٦**	٠,٨١**	
معامل ثبات البُعد	١١	٠,٨٩٨	٠,٨٧**	٠,٨١**	

البُعد	العبارة (المهمة)	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد (صدق)	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للمقياس
بالتجزئة النصفية = ٠,٩٤٣	١٦	٠,٩١٦	٠,٧٠**	٠,٦١**	
	٢٥	٠,٩٠٠	٠,٨٥**	٠,٧٩**	
	٢٦	٠,٩١٠	٠,٧٦**	٠,٦٨**	
الاختبارات والتقييم معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٨٩٦ معامل ثبات البُعد بالتجزئة النصفية = ٠,٩٠٢	١	٠,٨٦٧	٠,٨٧**	٠,٧٩**	٠,٨٩**
	٣	٠,٨٧٤	٠,٨٣**	٠,٧٥**	
	٦	٠,٨٤٦	٠,٩٥**	٠,٩٣**	
	٧	٠,٩٢١	٠,٥٥**	٠,٤٠**	
	١٠	٠,٨٧١	٠,٨٤**	٠,٧٦**	
	١٩	٠,٨٧٩	٠,٨١**	٠,٧٢**	
الجودة والاعتماد معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٨٤٨ معامل ثبات البُعد بالتجزئة النصفية = ٠,٨٦٣	١٢	٠,٨١٧	٠,٧٨**	٠,٦٦**	٠,٦٣**
	١٣	٠,٧٧٧	٠,٨٨**	٠,٧٩**	
	١٤	٠,٨٥٨	٠,٦٣**	٠,٤٨**	
	١٧	٠,٨٣٨	٠,٧٦**	٠,٥٩**	
	١٨	٠,٧٨٠	٠,٨٧**	٠,٧٩**	
التطوير والتدريب معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٨٩٨ معامل ثبات البُعد بالتجزئة النصفية = ٠,٩٢٧	٢٠	٠,٨٧٢	٠,٨٥**	٠,٧٧**	٠,٩٣**
	٢١	٠,٨٨٩	٠,٧٨**	٠,٦٧**	
	٢٢	٠,٨٦٣	٠,٨٩**	٠,٨٣**	
	٢٣	٠,٨٧٢	٠,٨٥**	٠,٧٧**	
	٣٠	٠,٨٦٩	٠,٨٦**	٠,٧٩**	
	٣٤	٠,٩٠٨	٠,٦٣**	٠,٥١**	
البحوث والتقارير معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٨٥٥ معامل ثبات البُعد	٢٤	٠,٨٤٦	٠,٦٨**	٠,٥٩**	٠,٨٦**
	٣١	٠,٨٥١	٠,٦٥**	٠,٥٢**	
	٣٢	٠,٨١١	٠,٨٣**	٠,٧٥**	
	٣٣	٠,٨٣٦	٠,٧٥**	٠,٦٢**	
	٣٥	٠,٨٢٩	٠,٧٩**	٠,٦٦**	

البُعد	العبارة (المهمة)	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد (صدق)	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للمقياس
بالتجزئة النصفية = ٠,٩٠٧	٣٦	٠,٨٠٥	٠,٨٧**	٠,٧٧**	
الخريج وسوق العمل معامل ألفا الكلي للبُعد = ٠,٧٧٩ معامل ثبات البُعد بالتجزئة النصفية = ٠,٨٠٨	٥	٠,٧٦١	٠,٦٧**	٠,٤٨**	٠,٩٣**
	١٥	٠,٧٤٢	٠,٧١**	٠,٥٤**	
	٢٧	٠,٧٦٦	٠,٦٦**	٠,٤٦**	
	٢٨	٠,٦٨٩	٠,٨٣**	٠,٦٨**	
	٢٩	٠,٧٢١	٠,٧٦**	٠,٦١**	
معامل Alpha-Cronbach العام الكلي للمقياس = ٠,٩٦٩					
معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩٧٨					

** دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) ما يأتي:

– أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من معامل ألفا للبُعد في حالة وجود جميع عباراته، أي أن تدخل أي عبارة من عباراته لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي الذي تقيسه العبارة أو المهمة المتضمنة بالعبارة (حسن، ٢٠١٦، ٥١٨).

– أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم.

– أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (عند حذف درجة العبارة من البُعد) دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات المقياس.

– أن معامل الثبات الكلي لأبعاد المقياس وللمقياس بشكل عام بطريقتي Alpha-Cronbach، التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس.

– أن معاملات ارتباط درجة البُعد العبارة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما إلى صدق جميع أبعاد المقياس.

من الإجراءات السابقة تم التوصل إلى ثبات وصدق مقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم، ومن ثم صلاحيته لقياس تقويم وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع تحقيق أهداف ومهام المركز أو الوحدة من وجهة نظر المستجيب، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض تحقيق أهداف ومهام المركز أو الوحدة من وجهة نظر المستجيب.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة وهي:

– المتوسط الحسابي.

– اختبار (ت) T-Test للعينتين المستقلتين.

– تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، متبوعًا باختبار أقل فرق دال LSD Least significant difference.

– اختبار مان ويتني Mann-Whitney للعينتين المستقلتين.

– اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة:

تم تحويل درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس من ٥ درجات، وذلك عن طريق قسمة مجموع درجات كل بُعد على عدد عباراته؛ نظرًا لأن مدى الدرجات على كل عبارة يمتد من (١) إلى (٥)، وبعد ذلك تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية في المدى من خلال

المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر وزن – أقل وزن) ÷ عدد بدائل الاستبانة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف الموضح بالجدول التالي:

جدول (٤): مدى الاستجابة ومستوى التحقق المقابل لها وفق التدريج المستخدم بأداة الدراسة

الاستجابة	مدى الاستجابة	مستوى التحقق (أو درجة الأهمية)
موافق بشدة	من ٤,٢٠ إلى ٥	مرتفع جدًا
موافق	من ٣,٤٠ لأقل من ٤,٢٠	مرتفع
غير متأكد	من ٢,٦٠ لأقل من ٣,٤٠	متوسط
غير موافق	من ١,٨٠ لأقل من ٢,٦٠	منخفض
غير موافق بشدة	من ١ لأقل من ١,٨٠	منخفض جدًا

السؤالان الأول والثاني:

للإجابة على السؤالين الأول والثاني ونصهما:

١) ما مستوى تحقق أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم؟

٢) ما درجة أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم؟ تم استخدم المتوسط الحسابي، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٥): متوسطات درجة تحقق (أو أهمية) أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات السعودية كما يدركها القادة وأعضاء هيئة التدريس (ن = ١٨٨)

البعد	م	أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم	هل في الجامعة مركز أو وحدة للقياس والتقويم؟			
			يوجد (ن = ١٦٤)		لا يوجد (ن = ٢٤)	
			المتوسط	مستوى التحقق	المتوسط	درجة الأهمية
العملية التدريسية	٢	يسهم في وضع الأسس لتنفيذ وإدارة العملية التدريسية	٣,٣٥	متوسط	٢,٤٢	منخفض
	٤	يضع مؤشرات لتحسين نواتج التعلم	٣,٨٤	مرتفع	٣,١٧	متوسط
	٨	يعمل على تقييم اجراءات التدريس بالجامعة.	٣,٤٠	مرتفع	٢,٦٧	متوسط
	٩	يحرص على تقييم البيئة التعليمية.	٣,٤٥	مرتفع	٢,٦٣	متوسط
	١١	يشخص العملية التعلمية واكتشاف المشكلات ونواحي الضعف.	٣,٣٦	متوسط	٢,٨٨	متوسط
	١٦	يعمل على تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.	٣,٤٣	مرتفع	٢,٣٨	متوسط
	٢٥	يعمل على تقييم الأساليب التدريسية.	٣,٢٣	متوسط	٢,٩٢	متوسط
	٢٦	يعمل على تقييم تقدم وإنجازات البرامج الأكاديمية	٣,٢٦	متوسط	٢,٩٢	متوسط
		الدرجة الكلية لأهداف ومهام العملية التدريسية	٣,٤١	مرتفع	٢,٧٤	متوسط
الاختبارات والتقييم	١	يسهم مركز أو وحدة	٣,٠٩	متوسط	٣,٠٨	متوسط

البعد	م	أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم	هل في الجامعة مركز أو وحدة للقياس والتقويم؟			
			يوجد (ن = ١٦٤)		لا يوجد (ن = ٢٤)	
			المتوسط	مستوى التحقق	المتوسط	درجة الأهمية
		القياس والتقويم في وضع معايير القبول في الجامعة				
	٣	يضع معايير ومؤشرات جودة الاختبارات والتقييم.	٣,٦٥	مرتفع	٣,٤٢	مرتفع
	٦	يسهم في تحديث وتطوير أساليب وأدوات القياس في الجامعة على أسس علمية.	٣,٦٦	مرتفع	٢,٤٢	منخفض
	٧	يشارك ويشرف على عمليات القياس والتقويم في الجامعة.	٣,٨٨	مرتفع	٢,٥٠	منخفض
	١٠	يجري دراسات تحليلية لتقييم الاختبارات الجامعية .	٣,٧٦	مرتفع	٢,٧٥	متوسط
	١٩	يعمل على تقييم أساليب التقويم المتبعة في الجامعة	٣,٥٦	مرتفع	٢,٧٩	متوسط
		الدرجة الكلية لأهداف ومهام الاختبارات والتقييم	٣,٦٠	مرتفع	٢,٨٣	متوسط
الجودة والاعتماد	١٢	يعمل على تقويم وضمان جودة الأداء الجامعي.	٣,٧٦	مرتفع	٢,٢٩	متوسط
	١٣	يسعى إلى توفير متطلبات الجودة.	٣,٦٧	مرتفع	٢,٢٥	منخفض

البعد	م	أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم	هل في الجامعة مركز أو وحدة للقياس والتقويم؟			
			يوجد (ن = ١٦٤)		لا يوجد (ن = ٢٤)	
			المتوسط	مستوى التحقق	المتوسط	درجة الأهمية
	١٤	يسهم في ضمان واستمرارية الجودة.	٣,٧١	مرتفع	٢,٤٢	منخفض
	١٥	يفّعل نظام المقارنات المرجعية الداخلية والخارجية المرتبطة بالجودة .	٣,٢٩	متوسط	٢,٩٢	متوسط
	١٨	يوفر بيانات مؤشرات القياس الخاصة بالاعتماد الأكاديمي	٣,٥٥	مرتفع	٢,٤٢	منخفض
	الدرجة الكلية لأهداف ومهام الجودة والاعتماد		٣,٦٠	مرتفع	٢,٤٦	منخفض
التطوير والتدريب	٢٠	يشارك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في بناء أدوات التقييم.	٣,٣١	متوسط	٣,٠٤	متوسط
	٢١	يسهم في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجالات القياس والتقويم.	٣,٢٤	متوسط	٢,٧٩	متوسط
	٢٢	ينشر ثقافة القياس والتقويم من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل والمحاضرات والندوات.	٣,٦٨	مرتفع	٣,٣٨	متوسط
	٢٣	يعقد دورات تأهيلية في مجال الاختبارات وطرق تصحيحها	٣,٤٨	مرتفع	٢,٨٣	متوسط

البعد	م	أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم	هل في الجامعة مركز أو وحدة للقياس والتقويم؟			
			يوجد (ن = ١٦٤)		لا يوجد (ن = ٢٤)	
			المتوسط	مستوى التحقق	المتوسط	درجة الأهمية
		وتحليل نتائجها.				
	٣٠	يقدم الاستشارات لمنسوبي الجامعة	٣,٣٠	متوسط	٣,٢٥	متوسط
	٣٤	يقدم توصيات ومقترحات تطويرية	٣,٤١	مرتفع	٢,٢٥	منخفض
		الدرجة الكلية لأهداف ومهام التطوير والتدريب	٣,٤٠	مرتفع	٢,٩٢	متوسط
البحوث والتقارير	٢٤	يعمل على تحسين ودعم اتخاذ القرار في الجامعة.	٣,٥١	مرتفع	٣,٥٠	متوسط
	٣١	يقدم إحصاءات وبيانات تتعلق بالجامعة	٣,٨٣	مرتفع	٣,٠٠	متوسط
	٣٢	يقدم أبحاثا تتعلق بتقييم البرامج التي تقدمها الجامعة	٣,٠٣	متوسط	٢,٢٥	منخفض
	٣٣	يصدر تقارير دورية عن عمليات التقييم التي يقوم بها	٣,٣٦	متوسط	٢,٧٥	متوسط
	٣٥	يسهم في جودة الأبحاث التي يقدمها منسوبو الجامعة	٢,٩٩	متوسط	٢,٩٦	متوسط
	٣٦	يعمل على تقديم ونشر أبحاث خاصة بالقياس والتقويم	٣,٢٤	متوسط	٣,١٧	متوسط
		الدرجة الكلية لأهداف ومهام البحوث والتقارير	٣,٣٣	متوسط	٢,٩٤	متوسط

البعد	م	أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم	هل في الجامعة مركز أو وحدة للقياس والتقويم؟			
			يوجد (ن = ١٦٤)		لا يوجد (ن = ٢٤)	
			المتوسط	مستوى التحقق	المتوسط	درجة الأهمية
الخريج وسوق العمل	٥	يسهم في وضع أسس لتحسين مواصفات الخريج	٣,٤٨	مرتفع	٣,١٧	متوسط
	١٥	يتابع إجراء دراسات قياس رضا المستفيدين من البرامج التي تقدمها الجامعة .	٣,٢٨	متوسط	٢,١٣	منخفض
	٢٧	يعمل على قياس مخرجات التعلم في الجامعة	٣,٥٩	مرتفع	٣,١٧	متوسط
	٢٨	يعمل على دراسة وتحليل تعلم الطلاب	٣,٥٣	مرتفع	٢,١٧	منخفض
	٢٩	يعمل على استطلاع رأي المجتمع الجامعي	٣,٣١	متوسط	٢,٨٣	متوسط
		الدرجة الكلية لأهداف ومهام الخريج وسوق العمل	٣,٤٤	مرتفع	٢,٦٩	متوسط
الدرجة الكلية لمهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم			٣,٤٦	مرتفع	٢,٧٧	متوسط

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: درجة تحقق مهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم بجامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم:

- أن عينة الدراسة من القادة وأعضاء هيئة التدريس بجامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم يرون أن أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بتلك الجامعات متحققة بدرجات متفاوتة تمتد من (متحققة بدرجة متوسطة) إلى (متحققة بدرجة مرتفعة).

- أن عدد الأهداف والمهام المتحققة بدرجة مرتفعة يفوق عدد المتحقق بدرجة متوسطة، فقد بلغ عدد الأهداف والمهام المتحققة بدرجة مرتفعة (٢١ من أصل ٣٦)، بينما المتحقق بدرجة متوسطة قد بلغ ١٥ هدفًا ومهمة.

- على مستوى الأهداف والمهام، نجد أن المهمة التي حظيت على أعلى درجة تحقق هي: (يشارك ويشرف على عمليات القياس والتقويم في الجامعة) في بُعد (الاختبارات والتقييم) بمتوسط بلغ (٣,٨٨ من ٥). بينما المهمة التي حظيت على أقل درجة تحقق هي: (يسهم في جودة الأبحاث التي يقدمها منسوبو الجامعة) في بُعد (البحوث والتقارير) بمتوسط بلغ (٢,٩٩ من ٥).

- على مستوى أبعاد المقياس، جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة تحقق الأهداف والمهام بُعدي (الاختبارات والتقييم، الجودة والاعتماد) حيث بلغ متوسط درجة تحقق أهداف ومهام كل منهما (٣,٦٠ من ٥)، وفي المرتبة الثانية بُعد (الخريج وسوق العمل) بمتوسط بلغ (٣,٤٤ من ٥). أما المرتبة الثالثة من حيث تحقق الأهداف والمهام فقد كان بُعد (العملية التدريسية) بمتوسط بلغ (٣,٤١ من ٥)، في حين كان في المرتبة الرابعة بُعد (التطوير والتدريب) بمتوسط بلغ (٣,٤٠ من ٥)، وجميع هذه المتوسطات تشير بوجه عام إلى أن أهداف ومهام الأبعاد الخمسة (الاختبارات والتقييم، الجودة والاعتماد، الخريج وسوق العمل، العملية التدريسية، التطوير والتدريب) متحققة بدرجة مرتفعة. في حين أن المرتبة الخامسة والأخيرة كانت لبُعد (البحوث والتقارير) بمتوسط بلغ (٣,٣٣ من ٥) والذي يشير إلى أن أهداف ومهام هذا البُعد متحققة بدرجة متوسطة.

- أما على مستوى الدرجة الكلية لمهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم، نجد أن مهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم بجامعات المملكة متحققة بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسط درجة تحققها (٣,٤٦ من ٥).

وحيث إن القياس والتقويم يؤديان دوراً مهما في تحسين جودة العلملية التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة ناجي والحدأ (٢٠٢٢)، كما أكدت دراسة Ibrahim & Mustafa (٢٠١٩) أن القياس والتقييم يؤدي دورًا حيويًّا في تحسين نظام التعليم، دراسة خليل (٢٠١٨) التى أكدت أن مراكز القياس والتقويم تؤدي دوراً مؤثراً في نجاح العملية التعليمة، وجديدى (٢٠١٨) الذي أكد

أن القياس والتقويم من الدعائم الرئيسية للعملية التعليمية، ودراسة دراكي (٢٠١٧) والتى أكدت أن القياس والتقويم بعدان مهمان وأساسيان للإدارات والقادة التربويين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة البربري وصابر (٢٠٢١) والتى أكدت وجود اتفاق بين مقدم الخدمة والمستفيد منها على نجاح مركز القياس والتقويم في تقديم خدماتها وتحقيق أهدافها، وقد يرجع ذلك إلى وعي إدارة الجامعة بأهمية الأدوار التى تضلع بها مراكز القياس والتقويم وتذليل المعوقات والصعوبات التى تعيق تحقيق أهدافها، كما أن وعي القائمين على مراكز ووحدات القياس والتقويم وأعضاء هيئة التدريس بالدور الكبير الذي تؤديه في امداد الجامعة بالمعلومات والبيانات اللازمة انعكس بصورة إيجابية على وعيهم بدرجة تحقق مهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم بجامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم وكذلك درجة أهميتها.

ثانيًا: درجة أهمية مهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم بجامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم:

- أن عينة الدراسة من القادة وأعضاء هيئة التدريس بجامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم يرون أن أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بتلك الجامعات لها درجات أهمية متفاوتة تمتد من (مهمة بدرجة منخفضة) إلى (مهمة بدرجة مرتفعة).

- أن عدد الأهداف والمهام المهمة بدرجة متوسطة يفوق عدد المهمة بدرجة منخفضة، فقد بلغ عدد الأهداف والمهام المهمة بدرجة متوسطة (٢٥ من أصل ٣٦)، بينما المهمة بدرجة منخفضة قد بلغ (١٠) أهداف ومهام، وهناك مهمة واحدة حظيت على درجة أهمية مرتفعة.

- على مستوى الأهداف والمهام، نجد أن المهمة التي حظيت على أعلى درجة أهمية هي: (يضع معايير ومؤشرات جودة الاختبارات والتقييم) في بُعد (الاختبارات والتقييم) بمتوسط بلغ (٣,٤٢ من ٥). بينما المهمة التي حظيت على أقل درجة أهمية هي:(يتابع إجراء دراسات قياس رضا المستفيدين من البرامج التي تقدمها الجامعة) في بُعد (الخريج وسوق العمل) بمتوسط بلغ (٢,١٣ من ٥).

- على مستوى أبعاد المقياس، جاء المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية بُعد (البحوث والتقارير) حيث بلغ متوسط درجة أهمية أهداف ومهام هذا البُعد (٢,٩٤ من ٥)، يليه في المرتبة الثانية بُعد (التطوير والتدريب) بمتوسط بلغ (٢,٩٢ من ٥). أما في المرتبة الثالثة من حيث درجة أهمية الأهداف والمهام فقد كان بُعد (الاختبارات والتقييم) بمتوسط بلغ (٢,٨٣ من ٥)، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (العملية التدريسية) بمتوسط بلغ (٢,٧٤ من ٥)، وجاء في المرتبة الخامسة بُعد (الخريج وسوق العمل) وجميع هذه المتوسطات تشير إلى أنه بوجه عام أهداف ومهام الأبعاد الخمسة (الاختبارات والتقييم، الخريج وسوق العمل، العملية التدريسية، التطوير والتدريب) مهمة بدرجة متوسطة، في حين كان في المرتبة السادسة والأخيرة بُعد (الجودة والاعتماد) بمتوسط بلغ (٢,٤٦ من ٥) والذي يشير إلى ان أهداف ومهام هذا البُعد لها أهمية منخفضة.

- على مستوى الدرجة الكلية لمهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم، نجد أن مهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم بجامعات المملكة لها أهمية بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط درجة أهميتها (٢,٧٧ من ٥).

وتعد هذه النتيجة منطقية نظرا للدور الكبير الذى تتبؤه تلك الوحدات والمراكز، وقدرتها على إمداد صناع القرار بالبيانات والمعلومات اللازمة للوقوف على حقيقة الوضع الراهن، ومن ثم تشخيص الوضع الراهن بكل فاعلية، والقدرة على تلافي نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة والنهوض بالعملية التعليمية لتحقيق أهدافها المنشودة.

الفرض الأول:

للإجابة على الفرض الأول الذي ينص على: لا يوجد اختلاف في مستوى تحقق أهداف ومهام وحدات ومراكز القياس والتقويم تعزى إلى متغيرات (النوع والتكليف بعمل إداري، والرتبة الأكاديمية، والتخصص في جامعات المملكة التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم)؟ فقد تم استخدم:

– اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

– تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، متبوعًا باختبار أقل فرق دال LSD، فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) عند دراسة الفروق التي ترجع إلى النوع والتكليف بعمل إداري في درجة تحقيق مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم

م	البُعد / المهام المرتبطة بـ:	ذكور (ن= ١٣١)		إناث (ن= ٣٣)		قيمة (ت) ودلالتها
		المتوسط	ع	المتوسط	ع	
١	العملية التدريسية	٣,٣١	١,٢٠	٣,٨٢	٠,٨٥	٢,٨٢**
٢	الاختبارات والتقييم	٣,٥٣	١,١٣	٣,٨٨	٠,٦٧	٢,٣٠*
٣	الجودة والاعتماد	٣,٥٨	١,١٠	٣,٦٧	٠,٨٢	٠,٤٣ غير دالة
٤	التطوير والتدريب	٣,٣١	١,١٧	٣,٧٨	٠,٦٣	٣,١٦**
٥	البحوث والتقارير	٣,٢٦	١,٠٠	٣,٦١	٠,٤٩	٢,٨٦**
٦	الخريج وسوق العمل	٣,٣٣	١,٠٩	٣,٨٧	٠,٦٤	٣,٦٤**
	الدرجة الكلية	٣,٣٨	١,٠٥	٣,٧٧	٠,٦٣	٢,٧٧**
م	البُعد المهام المرتبطة بـ:	غير مكلف بعمل إداري (ن= ٤٤)		مكلف بعمل إداري (ن= ١٢٠)		قيمة (ت) ودلالتها
١	العملية التدريسية	٣,٤٤	١,٢٢	٣,٤٠	١,١٤	٠,١٦ غير دالة
٢	الاختبارات والتقييم	٣,٧٥	١,١٤	٣,٥٥	١,٠٣	١,١١ غير دالة
٣	الجودة والاعتماد	٣,٥٢	١,١٩	٣,٦٢	٠,٩٩	٠,٥٤ غير دالة
٤	التطوير والتدريب	٣,٥٢	١,١٢	٣,٣٦	١,٠٩	٠,٨٥ غير دالة
٥	البحوث والتقارير	٣,٢٨	٠,٩٥	٣,٣٥	٠,٩٢	٠,٤٣ غير دالة
٦	الخريج وسوق العمل	٣,٤١	١,١٥	٣,٤٥	١,٠٠	٠,٢٢ غير دالة
	الدرجة الكلية	٣,٤٩	١,٠٧	٣,٤٥	٠,٩٦	٠,٢٢ غير دالة

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ع = الانحراف المعياري

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجة تحقق الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الخمسة: (العملية التدريسية، الاختبارات والتقييم، التطوير والتدريب، البحوث والتقارير، الخريج وسوق العمل) والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم لصالح متوسط درجات الإناث في جميع الحالات، أي أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث يرين أن الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الخمسة: (العملية التدريسية، الاختبارات والتقييم، التطوير والتدريب، البحوث والتقارير، الخريج وسوق العمل) والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس

والتقويم متحققة بدرجة أعلى مما يراه الذكور بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس. أما بُعد (الجودة والاعتماد) فقد كان الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث غير دال إحصائيًا الأمر الذي يشير إلى تقارب وجهات نظر الجنسين فيما يتعلق بدرجة تحقق أهداف ومهام هذا البُعد. وقد يرجع ذلك إلى الأدوار الفاعلة التي تتبؤها المرأة في الوقت الحالي في الجامعات وشغلها العديد من المناصب الإدارية والاشرافية بالجامعات، واحتكاكها المباشر بمراكز القياس والتقويم، الامر الذي انعكس بصورة إيجابية على رؤيتها لأهداف ومهام مراكز القياس والتقويم.

– عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المكلفين وغير المكلفين بعمل إداري فيما يتعلق بدرجة تحقق الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم. أي أنه يوجد تقارب بين وجهات نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس المكلفين وغير المكلفين بعمل إداري فيما يتعلق بدرجة تحقق الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم. وترجع هذه النتيجة إلى مدى وعي القادة وأعضاء هيئة التدريس واخلاصهم في أداء اعمالهم للنهوض بالعملية التعليمة وتحقيق الأهداف المنشودة سواء أكانوا مكلفين أو غير ذلك

جدول (٧): تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة الفروق التي ترجع إلى: الرتبة الأكاديمية، والتخصص في درجة تحقيق مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم

م	البُعد / المهام المرتبطة بـ:	أستاذ مساعد (ن=٨٣)		أستاذ مشارك (ن=٥٦)		أستاذ (ن= ٢٥)		قيمة (ف) ودلالتها
		المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	
١	العملية التدريسية	٣,٣٥	١,٣٠	٣,٤٨	١,٠٤	٣,٤٧	٠,٨٨	٠,٢٤ غير دالة
٢	الاختبارات والتقييم	٣,٥٢	١,١٩	٣,٦٨	١,٠٣	٣,٧١	٠,٥٩	٠,٥٤ غير دالة
٣	الجودة والاعتماد	٣,٤٩	١,٢٣	٣,٧٣	٠,٨٨	٣,٦٦	٠,٦٥	٠,٩٧ غير دالة
٤	التطوير والتدريب	٣,٣٤	١,٢٣	٣,٤٠	١,٠٤	٣,٦٢	٠,٧٣	٠,٦٢ غير دالة
٥	البحوث والتقارير	٣,٢٠	١,٠٤	٣,٤٦	٠,٨٦	٣,٤٥	٠,٥٩	١,٦٠ غير دالة
٦	الخريج وسوق العمل	٣,٣٧	١,١٨	٣,٥٢	٠,٨٧	٣,٤٧	٠,٩٢	٠,٣٥ غير دالة
	الدرجة الكلية	٣,٣٧	١,١٤	٣,٥٤	٠,٨٨	٣,٥٦	٠,٦٤	٠,٦٠ غير دالة
	المهام المرتبطة بـ:	إنساني (ن=١٠٧)		طبي/صحي (ن=٢٠)		علمي (ن= ٣٧)		قيمة (ف) ودلالتها
١	العملية التدريسية	٣,٤٠	١,٠٨	٣,٩٣	٠,٧٥	٣,١٨	١,٤٤	٢,٨١ غير دالة

م	البُعد المهام المرتبطة بـ:	أستاذ مساعد (ن=٨٣)		أستاذ مشارك (ن=٥٦)		أستاذ (ن= ٢٥)		قيمة (ف) ودلالتها
		المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	
٢	الاختبارات والتقييم	٣,٥٧	١,٠٦	٤,٢٣	٠,٤٨	٣,٣٧	١,١٧	٤,٧١**
٣	الجودة والاعتماد	٣,٦٤	٠,٨٦	٤,٣٩	٠,٣٩	٣,٠٤	١,٤٢	١٢,٥٨**
٤	التطوير والتدريب	٣,٣٤	١,١٠	٣,٩٩	٠,٤٦	٣,٢٦	١,٢٧	٣,٤٤*
٥	البحوث والتقارير	٣,٢٨	٠,٩٩	٣,٨٤	٠,٢٦	٣,١٩	٠,٩٠	٣,٧٣*
٦	الخريج وسوق العمل	٣,٤٠	٠,٩٥	٤,٠٤	٠,٣٥	٣,٢٢	١,٣٨	٤,٤٢*
	الدرجة الكلية	٣,٤٣	٠,٩١	٤,٠٥	٠,٤١	٣,٢١	١,٢٤	٥,٠٦**

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ع = الانحراف المعياري

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فيما يتعلق بدرجة تحقق الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم ترجع إلى الرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس. أي أنه يوجد تقارب بين وجهات نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) فيما يتعلق بدرجة تحقق الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم.وقد يرجع ذلك إلى الثقافة التي تتبناه الجامعات بأهمية مراكز القياس والتقويم والدور الفعال الذي تقوم به، ومحاولة نشر هذه الثقافة بين جميع أعضاء هيئة التدريس، والذي قد يكون من أسباب عدم وجود فروق ترجع إلى الرتبة الأكاديمية.

- وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) ترجع إلى التخصص فيما يتعلق بدرجة تحقق الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الخمسة: (الاختبارات والتقييم، الجودة والاعتماد، التطوير والتدريب، البحوث والتقارير، الخريج وسوق العمل) والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم، وباستخدام أقل فرق دال إحصائيًا LSD وُجد أن الفروق في جميع الحالات كانت لصالح متوسط درجات ذوي التخصصات الطبية/الصحية عند مقارنتهم بذوي التخصصات العلمية والإنسانية، أي أن أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الطبية/الصحية يرون أن الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد

الخمسة: (الاختبارات والتقييم، الجودة والاعتماد، التطوير والتدريب، البحوث والتقارير، الخريج وسوق العمل) والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم متحققة بدرجة أعلى مما يراه ذوو التخصصات العلمية والإنسانية بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس. أما بُعد (العملية التدريسية) فقد كانت الفروق غير دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى تقارب وجهات نظر ذوي التخصصات المختلفة فيما يتعلق بدرجة تحقق أهداف ومهام هذا البُعد.

وقد يرجع ذلك إلى ان أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الطبية/الصحية أكثر احتكاكا بمراكز القياس والتقويم؛ نظرا لسعيهم الدؤوب إلى أخذ الاعتماد الأكاديمي؛ الأمر الذي يفرض عليهم التعامل المباشر مع مراكز القياس والتقويم لإمدادهم بالبيانات والمعلومات اللازمة.

الفرض الثاني:

للإجابة على الفرض الثاني الذي ينص على أنه: لا يوجد اختلاف في درجة أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم تعزى إلى متغيرات (النوع والتكليف بعمل إداري، والرتبة الأكاديمية، والتخصص في جامعات المملكة التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم)، تم استخدم:

- اختبار مان/ويتني.
- اختبار كروسكال واليس، فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (٨): نتائج اختبار مان/ويتني عند دراسة الفروق في أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم التي ترجع إلى النوع والتكليف بعمل إداري والتخصص

م	البُعد المهام المرتبطة بـ:	ذكور (ن= ٨)		إناث (ن= ١٦)		قيمة (Z) ودلالتها
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
١	العملية التدريسية	١٢,٣٨	٩٩,٠٠	١٢,٥٦	٢٠١,٠٠	٠,٠٦ غير دالة
٢	الاختبارات والتقييم	١٤,١٣	١١٣,٠٠	١١,٦٩	١٨٧,٠٠	٠,٨٠ غير دالة
٣	الجودة والاعتماد	١٢,٩٤	١٠٣,٥٠	١٢,٢٨	١٩٦,٥٠	٠,٢٢ غير دالة
٤	التطوير والتدريب	١٢,٠٦	٩٦,٥٠	١٢,٧٢	٢٠٣,٥٠	٠,٢٢ غير دالة
٥	البحوث والتقارير	١١,١٣	٨٩,٠٠	١٣,١٩	٢١١,٠٠	٠,٦٨ غير دالة

م	البُعد / المهام المرتبطة بـ:	ذكور (ن= ٨)		إناث (ن= ١٦)		قيمة (Z) ودلالتها
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
٦	الخريج وسوق العمل	١١,٩٤	٩٥,٥٠	١٢,٧٨	٢٠٤,٥٠	٠,٢٨ غير دالة
	الدرجة الكلية	١١,٨٨	٩٥,٠٠	١٢,٨١	٢٠٥,٠٠	٠,٣١ غير دالة
	المهام المرتبطة بـ:	غير مكلف بعمل إداري (ن=٥)		مكلف بعمل إداري (ن=١٩)		قيمة (Z) ودلالتها
١	العملية التدريسية	٢٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠,٥٣	٢٠٠,٠٠	٢,٧٢**
٢	الاختبارات والتقييم	١٤,٨٠	٧٤,٠٠	١١,٨٩	٢٢٦,٠٠	٠,٨٣ غير دالة
٣	الجودة والاعتماد	٢٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠,٥٣	٢٠٠,٠٠	٢,٧١**
٤	التطوير والتدريب	١٨,٢٠	٩١,٠٠	١١,٠٠	٢٠٩,٠٠	٢,٠٥*
٥	البحوث والتقارير	١٨,٥٠	٩٢,٥٠	١٠,٩٢	٢٠٧,٥٠	٢,١٥*
٦	الخريج وسوق العمل	١٨,٥٠	٩٢,٥٠	١٠,٩٢	٢٠٧,٥٠	٢,١٩*
	الدرجة الكلية	٢٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠,٥٣	٢٠٠,٠٠	٢,٦٩**
	المهام المرتبطة بـ:	إنساني (ن=١٧)		علمي (ن=٧)		قيمة (Z) ودلالتها
١	العملية التدريسية	١٢,٢٤	٢٠٨,٠٠	١٣,١٤	٩٢,٠٠	٠,٢٩ غير دالة
٢	الاختبارات والتقييم	١٠,٣٥	١٧٦,٠٠	١٧,٧١	١٢٤,٠٠	٢,٣٤*
٣	الجودة والاعتماد	١١,٩٧	٢٠٣,٥٠	١٣,٧٩	٩٦,٥٠	٠,٥٨ غير دالة
٤	التطوير والتدريب	١١,٧١	١٩٩,٠٠	١٤,٤٣	١٠١,٠٠	٠,٨٧ غير دالة
٥	البحوث والتقارير	١٢,٥٠	٢١٢,٥٠	١٢,٥٠	٨٧,٥٠	٠,٠٠ غير دالة
٦	الخريج وسوق العمل	١١,٤٤	١٩٤,٥٠	١٥,٠٧	١٠٥,٥٠	١,١٧ غير دالة
	الدرجة الكلية	١٢,٠٦	٢٠٥,٠٠	١٣,٥٧	٩٥,٠٠	٠,٤٨ غير دالة

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ع = الانحراف المعياري

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجة أهمية الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم. أي أنه يوجد تقارب بين وجهات نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجة أهمية الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة، والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم.

– وجود فرق دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المكلفين وغير المكلفين بعمل إداري فيما يتعلق بدرجة أهمية الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الخمسة: (العملية التدريسية، الجودة والاعتماد، التطوير والتدريب، البحوث والتقارير، الخريج وسوق العمل) والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم لصالح متوسط رتب درجات غير المكلفين بعمل إداري في جميع الحالات. أي أن أعضاء هيئة التدريس غير المكلفين بعمل إداري يرون أن الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الخمسة: (العملية التدريسية، الجودة والاعتماد، التطوير والتدريب، البحوث والتقارير، الخريج وسوق العمل) والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم ذات أهمية أعلى مما يراه المكلفين بعمل إداري. أما بُعد (الاختبارات والتقييم) فقد كان الفرق بين متوسطي رتب درجات المكلفين وغير المكلفين بعمل إداري غير دال إحصائيًّا، الأمر الذي يشير إلى تقارب وجهات نظر المكلفين وغير المكلفين بعمل إداري فيما يتعلق بدرجة بأهمية أهداف ومهام هذا البُعد.

– عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات ذوي التخصصين الإنساني والعلمي فيما يتعلق بدرجة أهمية الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الخمسة (العملية التدريسية، الجودة والاعتماد، التطوير والتدريب، البحوث والتقارير، الخريج وسوق العمل) والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم. أي أنه يوجد تقارب بين وجهات نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصين الإنساني والعلمي فيما يتعلق بدرجة أهمية الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الخمسة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم. أما الفرق المتعلق بأهمية أهداف ومهام بُعد (الاختبارات والتقييم) فقد كان دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح متوسط رتب درجات ذوي التخصص العلمي عند مقارنته بنظيره لدى ذوي التخصص الإنساني، الأمر الذي يشير إلى أن ذوي التخصص العلمي يرون أن أهداف ومهام بُعد (الاختبارات والتقييم) أكثر أهمية مما يراه ذوي التخصص الإنساني. وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود المركز أو الوحدة في الاساس، والذي انعكس بصورة سلبية على أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث وعدم شعورهم وإحساسهم بأهميتها.

جدول (٩): نتائج اختبار كروسكال واليس عند دراسة الفروق في أهمية مهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم التي ترجع إلى: الرتبة الأكاديمية

م	البُعد المهام المرتبطة بـ:	أستاذ مساعد (ن=١٤) متوسط الرتب	أستاذ مشارك (ن=٦) متوسط الرتب	أستاذ (ن= ٤) متوسط الرتب	قيمة (كا٢) ودلالتها
١	العملية التدريسية	١٦,٠٠	١١,٠٠	٢,٥٠	١٢,١٤**
٢	الاختبارات والتقييم	١٥,١٤	١٣,٠٠	٢,٥٠	١٠,١٩**
٣	الجودة والاعتماد	١٥,٥٧	١٢,٠٠	٢,٥٠	١١,٠١**
٤	التطوير والتدريب	١٥,٠٤	١٣,٢٥	٢,٥٠	١٠,١٥**
٥	البحوث والتقارير	١٥,٤٦	١٢,٢٥	٢,٥٠	١٠,٦٧**
٦	الخريج وسوق العمل	١٦,١١	١٠,٧٥	٢,٥٠	١٢,٦٣**
	الدرجة الكلية	١٥,٧٩	١١,٥٠	٢,٥٠	١١,٣٣**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١) ترجع إلى الرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بدرجة أهمية الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم بالجامعات التي ليس بها وحدات ومراكز للقياس والتقويم، وباستخدام اختبار مان/ويتني وُجد أن الفروق في جميع الحالات كانت لصالح متوسط رتب درجات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد) عند مقارنتهم بذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ). أي أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد) يرون أن الأهداف والمهام المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمهام وحدات ومراكز القياس والتقويم ذات أهمية أعلى مما يراه ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ) بالجامعات التي بها وحدات ومراكز للقياس. وقد يرجع ذلك إلى تطلع أعضاء هيئة التدريس من الشباب بالنهوض بالجامعة لأداء وظيفتها وتحقيق أهدافها التعليمية المنوطة بها، وأن مراكز القياس والتقويم لها دور مهم في تشخيص العملية التعليمية والوقوف على نقاط القوة والضعف وتقديم الحلول اللازمة مما سينعكس بشكل إيجابي على رؤيتهم لمهام وأهداف وحدات ومراكز القياس والتقويم.

توصيات الدراسة:

- تطوير مراكز ووحدات القياس والتقويم بالجامعات وتمكينها لأداء المهام المنوطة بها.
- إنشاء مراكز أو وحدات قياس وتقويم بالجامعات التى لا يوجد بها.
- تطوير آلية تقديم خدمات مراكز القياس والتقويم بالجامعات لأعضاء هيئة التدريس من خلال وضع خطة إستراتيجية للنهوض بخدمات مراكز القياس والتقويم ومتابعتها وتقويمها بصفة مستمرة.
- إجراء أبحاث ودراسات لتطوير مراكز ووحدات القياس والتقييم بالجامعات السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت، محمد، ياسمين. (٢٠١٧). التنمية المستدامة مفهومها-ابعادها-مؤشراتها. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أحمد، غرايسه، لخضر، عواريب. (٢٠٢١). استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة ودورها في جودة التعليم. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، ٤ (٢)، ٨٨-٦٩.

أحمد، محمد محمد فتح الله.(٢٠٢١). رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير مجال القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي.مجلة كلية التربية، ٩، (٢٨)، ٢١-٥٤.

البربري، محمد أحمد .(٢٠٢١). تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدى مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي: دراسة ميدانية .مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٣٤)، ١٠١-١٨٢.

جديدى، عفيفة. (٢٠١٨). أهمية القياس التربوي والتقويم ودورهما في العملية التعليمية .مجلة التعليمية، ١٣ (٥)، ١٨٨-١٩٨.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج *SPSS18*. دار الفكر العربي.

حسيب، حسيب محمد. (٢٠٢٠) . تطوير نظم القياس والتقويم بالتعليم قبل الجامعي: رؤى مقترحة.المجلة العربية للقياس والتقويم، ١(٢)، ٦٣-٨٢.

الحميزي، جواهر بنت عبدالله بن حمد، العنزي، مشعل بن سليمان العدواني. (٢٠١٧). تطوير وأتمتة تقويم أداء موظفي المركز الوطني للقياس والتقويم: تصور مقترح. مجلة عالم التربية، ٥٧ (١٨)، ١-٢٤.

خليل، محمد المري. (٢٠١٨). الدور المستقبلي لمراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، ١(٢)، ٣٢٥-٣٦١.

دركي، إيمان .(٢٠١٧). القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، (١)، ١٩٩-٢٠٨.

صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميرفت علي. (٢٠٠٢). أسس ومبادئ البحث العلمي. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

الصانع، أحمد حمد، الحقان، أبرار مشاري، الماجد، مي عبدالعزيز. (٢٠١٧). تقييم أثر دورات التنمية المهنية بمركز القياس والتقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، ٢٥(٤)، ٣٩٨-٤٣٦.

عبدالكريم، عبدالهادى أحمد. (٢٠١٩). القياس والتقويم في ميدان التعليم. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، ١(١)، ٨٤-١١٩.

عبدالله، عزة. (٢٠١٩). التدريب على نظم القياس والتقويم الحديثة ركيزة أساسية لتطوير نظم التقويم.المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، ٢(٥)، ٨٥-٩٢.

كيلانو، طلال فرج. (٢٠١٢). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٩(٥)، ٢١ : ٦٥.

ناجي، حازم يحي، الحدأ، حليمة. (٢٠٢٢). دورالقياس والتقويم في تحسين جودة التعليم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٤(١)، ١٤١-١٦٠.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul Karim, Abdul Hadi Ahmed. (2019). Measurement and evaluation in the field of education. Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health, 1, 184-119.

Abdullah, Azza. (2019). Training on modern measurement and evaluation systems is a basic pillar for the development of evaluation systems. The Arab Journal for Training and Development Research, 2, 85-92.

Abul-Nasr, Medhat and Mohamed, Yasmine (2017). Sustainable development concept - dimensions - indicators. The Arab Group for Training and Publishing,: Cairo.

Ahmed, Grasah and Lakhdar, Awareeb (2021). The use of modern educational evaluation methods and their role in the quality of education. Al-Shamel Journal for Educational and Social Sciences, 4, 88-69.

Ahmed, Mohamed Mohamed Fathallah Syed. (2021). A proposed future vision for developing the field of measurement, evaluation, and psychological and educational statistics. Journal of the College of Education, 9, 21-54.

Al-Barbari, Muhammad Ahmed Awad. (2021). Developing technical job competencies among directors of measurement and evaluation centers in Egyptian universities to achieve the requirements of digital transformation: a field study. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 134, 101-182.

Al-Hamizi, Jawaher bint Abdullah bin Hamad, and Al-Anzi, Mishaal bin Suleiman Al-Adwani. (2017). Developing and automating the performance evaluation of the employees of the National Center for Measurement and Evaluation: A proposed vision. Journal of The World of Education, 18, 57, 1-24.

Al-Sanea, Ahmed Hamad, Al-Haqqan, Abrar Mashari, and Al-Majed, Mai Abdulaziz. (2017). Evaluation of the impact of professional development courses at the Measurement and Evaluation Center by members of the teaching and training staff at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, 25, 398-436.

Darkie, Iman (2017). Measurement and evaluation and its role in the educational process. Al-Sarraj Journal of Education and Community Issues, 199-208.

Haseeb, Haseeb Muhammad. (2020). Developing measurement and evaluation systems in pre-university education: suggested visions. The Arab Journal of Measurement and Evaluation, 1, 63-82.

Hassan, Ezzat Abdel Hamid (2016). Psychological and educational statistics: applications using the SPSS18 program. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Jadedi, Afeefah. (2018). The importance of educational measurement and evaluation and their role in the educational process. Journal of Education, 5, 188-198.

Khalil, Muhammad Al-Marri Muhammad Ismail. (2018). The future role of measurement and evaluation centers in Egyptian universities from the point of view of faculty members and their assistants. The Arab Journal for Training and Development Research, 1, 325-361.

Kilano, Talal Farag (2012). The optimal use of measurement and evaluation methods and their role in ensuring the quality of university education outputs, The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, Issue, 9 (5), 21: 65.

Naji, Hazem Yahya, and Al Hadda, Halima (2022). The role of measurement and evaluation in improving the quality of education, Journal of Arabic studies in education and psychology, 1, 141-160.

Saber, Fatima Awad; Khafaga, Mervat Ali. (2002). Foundations and principles of scientific research. Alexandria: Radiation Art Library and Press.

المراجع الأجنبية:

Ibrahim ،J., Mustafa ،H. G. G. (2019). The Effects Of Measurement And Evaluation In Developing Educational Environment. 2, 162-208.

Nishimura, S., Hishinuma, E., Goebert, D., Onoye, J., Matsuda, S (2018). A model for evaluating academic research centers: Case study of the Asian/Pacific Islander Youth Violence Prevention Center. Evaluation and Program Planning, 66, 174–182.

Ta, C., Abdul Halim, S., Azman, Ni., Komoo, I., & Mokhtar, M. (2021). Evaluating research performance of research institutes within Malaysian universities: an alternative assessment framework, Tertiary Education and Management. 27, 331–349.

درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة

The Degree of Practicing Digital Leadership among School Principals from the Perspective of Teachers Enrolled in Investing in Education Cadres Program at Majmaah University

إعداد

د. فهد بن عبد الله بن محمد الجدوع

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

جامعة المجمعة

Dr. Fahad Abdullah Mohammed Aljadou

Assistant Professor of Educational Administration

Majmaah University

DOI:10.36046/2162-000-016-013

د. فهد بن عبد الله بن محمد الجدوع

تاريخ التقديم: ١٤/٣/٢٠٢٣ م تاريخ القبول: ٢/٤/٢٠٢٣ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وعدد سنوات الخبرة، وبلغت عينة الدراسة (١٨٣) فردًا، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي؛ وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت (متوسطة) بمتوسط قدره (٢,٩٨ من أصل ٥)، وجاء تطبيق مجالي الممارسات المهنية والتقويم المؤسسي بدرجة (مرتفعة) بمتوسط قدره (٣,٦١ ، و ٣,٥٥ على الترتيب من أصل ٥)، في حين جاء تطبيق مجالي تهيئة فريق العمل وتبني الثقافة الداعمة بدرجة (متوسطة) بمتوسط قدره (٢,٨٩ ، و ٢,٨١ على الترتيب من أصل ٥)، بينما جاء تطبيق مجالي تطوير التنظيم المدرسي والقيادة والرؤية بدرجة (منخفضة) بمتوسط قدره (٢,٥٥ ، و ٢,٤٧ على الترتيب من أصل ٥)، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الرقمية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (لصالح الذكور)، ومتغير المؤهل الأكاديمي (لصالح حملة البكالوريوس)، ومتغير الوظيفة (لصالح مديري ووكلاء المدارس)، ومتغير سنوات الخبرة (لصالح أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات)، وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية، مديري المدارس، المعلمين.

Abstract

This study aims to identify the degree of practicing digital leadership among school principals from the perspective of teachers and leaders enrolled in Investing in Education Cadres Program at Majmaah University, Saudi Arabia, in the light of some variables, e.g., sex, academic qualification, position, and years of experience. It applied a questionnaire to (183) participants. Moreover, the study adopted the descriptive survey method. The results showed that the degree of practicing digital leadership among school principals from the perspective of the participants was moderate, with an arithmetic mean of (2.98 out of 5). While applying professional practices and institutional evaluation was high, with arithmetic means of (3.61 and 3.55 out of 5, respectively), applying teamwork qualification and adopting a supportive culture was moderate, with arithmetic means of (2.89 and 2.81 out of 5, respectively), and applying school organization development and leadership and vision was low, with arithmetic means of (2.55 and 2.47 out of 5, respectively). There were statistically significant differences in the degree of practicing digital leadership from the perspective of the participants due to sex (favoring males), academic qualification (favoring the bachelor), position (favoring school principals and deputies), and years of experience (favoring less than 5 years). Accordingly, the study recommends providing more material and human capacities supporting applying digital leadership in educational institutions, holding more conferences and symposia to empower digital leadership in educational institutions, and fostering digital leadership skills among the directors of educational institutions through training courses and workshops .

Keywords: Digital leadership; School principals; Teachers.

المقدمة

يعيش العالم المعاصر ثورة تكنولوجية ورقمية هائلة غيرت كثيرًا في نمط الحياة وطبيعتها وسرعتها أيضًا، وفرضت عددًا من التحديات على القيادات بشكل عام والتعليمية منها بشكل خاص؛ الأمر الذي دفع بالدول وكافة مؤسساتها المجتمعية ولا سيما التعليمية منها إلى التحول الرقمي، والإسراع في تبني استراتيجيات شاملة في مختلف القطاعات؛ لتجاوز التحديات التي فرضتها الثورة الرقمية والتكيف مع متطلباتها، ومن ثم الاستفادة من مميزاتها بل والاستثمار فيها؛ وصولًا لمجتمع معلوماتي رقمي، وخلق بيئة رقمية ملائمة تسهم في تحسين جودة الحياة لأبنائه.

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة تطورًا متسارعًا في كافة مناحي الحياة، ولا سيما تلك المرتبطة بالبعد التكنولوجي والرقمي الأمر الذي تزامن مع ازدياد الإقبال على دمج التكنولوجيا في التدريس وبيئات التعلم؛ مما أسهم لتكون القيادة التربوية أكثر تعقيدًا من ذي قبل، فقد تطور دور مدير المدرسة من كونه قائدًا وضامنًا لسير إجراءات تدريس المناهج الدراسية وضمان سير العملية التعليمية بيسر وبسلاسة إلى دور القائد التكنولوجي الملم بالتكنولوجيا ومتطلباتها وتطبيقاتها الرقمية، إذ تؤكد القيادة الرقمية على واجب القادة في إدارة واستخدام التكنولوجيا في الوظائف المختلفة للمؤسسة التعليمية بهدف تحسين الأداء التنظيمي (Gulpan & Baja, 2020)، وفي حالة المؤسسات التعليمية تتعلق القيادة التكنولوجية باستخدام المدرسة لتكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات السليمة وبدء التغييرات، والعمل بجديه على تطوير وتنفيذ رؤية واضحة للإصلاحات والتغييرات التكنولوجية بشكل تعاوني، من خلال نشر الوعي بالثقافة الرقمية في الميدان التربوي، وتوفير فرص التطوير المهني للمعلمين والكادر الإداري للاستفادة بشكل أفضل من التكنولوجيا في المدرسة، وتعزيز الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي لهذه التكنولوجيا (Raman, Thannimalai, & Ismail, 2019, p.424).

وبالتالي يتعين على مديري المدارس الاستعداد إلى التحولات النموذجية المتعلقة بأدوارهم التي تتطلب أن يصبحوا روادًا في مجال التكنولوجيا حتى يتمكنوا من قيادة وتلبية متطلبات العصر الرقمي الذي لا مفر منه والمتطور باستمرار مما يستوجب الإلمام بأولويات القرن الحادي والعشرين مثل التكنولوجيا، والتطبيقات الرقمية والاستعداد لها بقوة (Mullen, 2011, p.331).

فالإدارة المدرسية أحد أهم عناصر العملية التعليمية، إذ يقع على عاتقها العديد من المهام الإدارية والتنظيمية وتوجيه وإعداد الطلبة من كافة الجوانب: الذهنية، والاجتماعية، والمعرفية، والسلوكية، والانفعالية، والأخلاقية، والاقتصادية؛ لتعده ليكون فردًا فاعلًا نشطًا في مجتمعه، مع الإشارة هنا إلى أن المحاولة بالنهوض بنوعية التعليم لا تعتمد فقط على برامج التحسين وخطط التطوير، وإنما تستوجب العمل على تطوير إدارات هذه المؤسسات، فالتعليم الجيد بحاجة إلى إدارة فاعلة ساعية إلى تحقيق التميز(قاسم وشحاته، ٢٠١٤، ص٣٢)، إذ تمثل القيادة الرقمية منهجًا معاصرًا لغايات تطوير وتحديث القيادات المدرسية ومحاولة الحد من تلك المشكلات التي من شأنها أن تواجه عملية إدارة المؤسسات التعليمية ضمن عملهم اليومي، من خلال استخدام أساليب تقنية وتكنولوجية حديثة تتسم بالكفاءة والفاعلية والسرعة في الأداء، وبتحويل المدارس إلى مؤسسات رقمية تُسَخِّر إمكانياتها ومواردها التكنولوجية في توظيف التقنيات وخدمات الإنترنت في سبيل إنجاز الأعمال والمتطلبات الإدارية والفنية المناطة بقادة ومديري المدارس (Haynes, Arafeh, & McDaniels, 2014, p.116).

والقيادة الرقمية بمفهومها الشامل تعني: استخدام مجموعة من الطرق والتقنيات لتحقيق المعرفة والمهارات معا، حيث يعمل القائد الرقمي وفق ثلاثة مستويات تشمل تحفيز أعضاء الفريق لتعزيز المعرفة من خلال الأنشطة الفردية، وتطوير الفهم لدى الفريق من خلال مشاركة المعرفة بينهم، والعمل كوسيط للمعرفة بين أعضاء الفريق، وتدعيم الفريق بالمعرفة الخارجية (Zupanzic, et al, 2016).

وتسهم القيادة الرقمية بدور فعال في دعم البيئة الرقمية لاسيما فيما يتعلق بتعزيز التعليم، وتطوير الممارسات القيادية، وبناء العلاقات التي تعمل من خلال الأساليب التكنولوجية الحديثة على إعادة صياغة المعرفة ونشرها على كافة المستويات (العماري،٢٠٢٢، ص٢٠٣). وقد أوضحت محمود (٢٠٢٢، ص٢٢٢) أن مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في حاجة ماسة إلى تبني نمط القيادة الرقمية؛ وذلك لما له من مميزات، وللدور الذي يمكن أن تقوم به القيادة الرقمية في التغلب على عدة مشكلات، ومن ثم تطوير الأداء الإداري بتلك المؤسسات بما يتماشى مع سياق التحول الرقمي.

وأشار (Sheninger, 2019) إلى أن القيادة الرقمية تتضمن مجموعة من المهارات اللازمة لمواكبة التطورات المتسارعة منها مهارة خلق ثقافة مؤسسية تقوم على الابتكار والإبداع والاستفادة من كل ما هو جديد بالمؤسسات التربوية الأخرى، ومهارة التخطيط على المستوى البعيد والمتوسط المدى، ومهارة الانفتاح على الأفكار الجديدة والحديثة وغرسها في المعلمين والطلبة على حد سواء، ومهارة إنشاء المنصات الرقمية التفاعلية واستخدامها في عملية التواصل الاجتماعي. وتؤكد زيادة (٢٠٢١، ص٩٥) على أن تطبيق القيادة الرقمية يسهم في الدعم والمساندة للإدارة من خلال تبسيط الإجراءات الإدارية وتسهيل عملية صنع القرار، وتمكين الإدارات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم الجودة وفق معايير فنية تقنية عالية تواكب العصر، إضافة إلى أنها تعمل على فتح قنوات اتصال جديدة بين القائمين على إدارة المدرسة والأفراد العاملين؛ مما ييسر الأعمال ويدعم إدارة المعرفة.

وبالتالي يمكننا القول إن تطبيق نمط القيادة الرقمية في المدارس يؤدي دورًا مهمًّا في تلبية متطلبات القادة التربويين نحو الجودة والتطور في الأداء الإداري والتربوي، حيث يعين ذلك النمط القادة على مواجهة الصعوبات والعقبات الإدارية ويوفر الجهد المبذول لتخطيها والتغلب عليها.

ونظرًا لكون المملكة العربية السعودية جزءًا لا يتجزأ من المنظومة العالمية والمجتمع الدولي؛ كان لزامًا أن تواكب مثل هذه التغيرات الجذرية في النظام التعليمي وتوظيف التكنولوجيا في التعليم والسير بإجراءات التحول الرقمي بما يتناسب ورؤية المملكة ٢٠٣٠، ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية محاولة البحث في مدى ممارسة مظاهر القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس في ضوء عدد من المتغيرات ومدى الجاهزية لمثل هذا التحول.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد مفهوم القيادة الرقمية أحد المفاهيم الحديثة التي ظهرت في أدبيات علم الإدارة نتيجة للثورة الرقمية والمعرفية التي شهدها العالم خلال العقدين الأولين من القرن الحادي والعشرين؛ وأدت إلى تطور في مجال الاتصال والتواصل، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في شتى المجالات، وإحداث تغيرات نوعية في جوانب الحياة المختلفة الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية.

واستجابة لهذه التغيرات سعت الأنظمة التعليمية إلى توظيف التكنولوجيا الرقمية والاستفادة منها في العملية التعليمية، إذ لم تعد الأساليب الإدارية والتربوية التقليدية تلبي احتياجات المرحلة التي تستوجب التعامل مع هذه التغيرات المتسارعة، وأصبح تبني مديرو المدارس للتقنية عنصرًا أساسيًّا من عناصر المنظومة التعليمية والتي من شأنها أن تسهم في تذليل العديد من العقبات التي تواجهه ضمن ممارسات الإدارة التعليمية، وفي هذا السياق أشار شينيغر (sheninger, 2019, p.26) إلى أنه من الضروري أن يكثف مديرو المدارس جهودهم نحو محو أميتهم الرقمية؛ لكي يتمكنوا من قيادة مؤسساتهم التعليمية على نحو فعال في ظل التغيرات السريعة في العصر الرقمي، كما يجب أن يحرصوا على استخدام التكنولوجيا الرقمية، وأن يكونوا قادرين على توظيفها في تطوير عملية التعلم والتعليم، فالقيادة الرقمية هي إحدى السمات الواجب توافرها لدى مديري المدارس، إذ تمكنهم من استخدام هذه التكنولوجيا الرقمية ضمن ممارسات عملهم اليومي.

وقد أوصت العديد من الدراسات والأبحاث بضرورة دراسة وتطوير القيادة الرقمية لدى مختلف القيادات التعليمية، كدراسة (العماري، ٢٠٢٢) والتي أوصت بتفعيل القيادة الرقمية وتوفير الإمكانات التقنية اللازمة لذلك لدى مديرات المدارس بمحافظة خميس مشيط، ودراسة (الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١) والتي أوصت بضرورة استخدام التطبيقات الرقمية في جميع العمليات الإدارية والتدريسية، ودراسة (العشماوي، ٢٠٢١) والتي أوصت بزيادة تعزيز الوعي الرقمي لقادة المدارس لما لذلك من دور كبير في تطبيق القيادة الإلكترونية بدرجة عالية داخل المدارس، وتزويد القادة بآليات تحديث أنظمة العمل بشكل دوري مع زيادة وتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين الرقمية لدى قادة المدارس، ودراسة (زاهر، ومحمد، ٢٠١٨) والتي أكدت على ضرورة تعميم التكنولوجيا الرقمية في جميع المؤسسات التعليمية وتوفير المخصصات المالية ومصادر التمويل اللازمة لذلك مع حتمية التنمية المهنية والإعداد المطور لجميع عناصر العملية التعليمية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية، كما أكدت دراسة (الحربي، ٢٠٢٠) على أن للقيادة الرقمية بالغ الأهمية للقيام بالفعل التربوي، وتمثل عاملًا أساسيًّا في خلق بيئة غنية بالخبرات التعليمية التي تساعد على الارتقاء بالمنظومة التعليمية.

ونظرًا لأن الإدارة المدرسية تعد إحدى أهم عناصر العملية التعليمة؛ تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين

ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ ولذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٢- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٣- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٤- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير الوظيفة لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٥- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٦- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة) لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في كونها إحدى الدراسات العربية التي بحثت في مجال تقييم الممارسات الممثلة للقيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية، وتشمل أهمية الدراسة كلًّا من:

الأهمية النظرية:

– تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية، والذي أصبح مطلبًا مهمًا تفرضه التحديات التكنولوجية والرقمية التي يعيشها العالم أجمع، كما تعد القيادة الرقمية أحد أهم الوسائل التي تمكن المؤسسات التعليمية من الوصول لمرحلة التميز في الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

– قد تفتح نتائج الدراسة الحالية آفاقًا جديدة للباحثين نحو إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية.

– تأتي هذه الدراسة في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) والتي تهدف الى تطوير رأس المال البشري نحو التميز والإبداع، والذي يدعمه ويحققه قيادات إدارية واعية تستطيع مواكبة التطور التكنولوجي والتحول الرقمي كنمط حديث ومبتكر يسهم في تطوير ورفع كفاءة الأداء لمختلف المؤسسات المجتمعية.

– مواكبة الدراسة الحالية للتوجهات العالمية والمحلية الهادفة للتحول الرقمي بكافة مؤسسات الدولة بشكل عام، والمؤسسات التعليمية بشكل خاص.

– إثراء المكتبة العربية والسعودية بدراسة حول واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية، كخطوة نحو تحديد الاحتياجات اللازمة للتحول للقيادة الرقمية بمختلف المؤسسات التعليمية.

– تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية العينة المستهدفة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية من المعلمين ومديري المدارس باعتبارهم حجر الزاوية والعنصر الأهم في عملية التحول الرقمي.

– تقدم الدراسة الحالية خلفية نظرية وعدد من الدراسات السابقة عن القيادة الرقمية، وتوضيح أهميتها ودورها الفعال في التنمية والتطوير المهني للقيادات المدرسية.

الأهمية التطبيقية:

– قد تتيح نتائج الدراسة الحالية الفرصة أمام المعنيين بتطوير العملية التعليمية لوضع برنامج تطويري إثرائي؛ لإكساب مديري المدارس المهارات والمعارف اللازمة للقيادة الرقمية.

– قد تساعد نتائج الدراسة الحالية صناع القرار في وزارة التعليم وتقدم لهم التغذية الراجعة حول واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية.

– قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في توضيح الصورة حول المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية بالمؤسسات التعليمية.

– قد تسهم الدراسة الحالية بنتائجها وتوصياتها في مساعدة صناع القرار في وزارة التعليم في اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة لتعزيز فرص ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس، وذلك من خلال تحديد مجالات التحسين والتطوير في ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– التعرف على درجة الممارسات الممثلة للقيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

– التعرف على الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغيرات كالجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وعدد سنوات الخبرة.

– التعرف على الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات التالية:

١– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

٢– الحدود المكانية: طبقت أداة الدراسة في كلية التربية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية على الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

٣– الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤ هـ.

٤- الحدود البشرية: الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة.

مصطلحات الدراسة:

- القيادة: هي العملية التي يتم من خلالها ممارسة التأثير على سلوك الأفراد والجماعات، وذلك من خلال دفعهم وحثهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محدودة (Avcı, 2016, p.1011).

- الرقمية: هي ترجمة لمصطلح (digital) باللغة الإنجليزية، والتي تعني تلك التكنولوجيا الإلكترونية التي تولد البيانات وتخزنها وتعالجها (Rouse, 2005, p.1).

- القيادة الرقمية: ويقصد بها تعبئة الموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية، ودورها يكمن ببناء الوعي وإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهدافهم (Bounfour, 2016, p.148). وتعرف إجرائيًّا: بأنها توظيف الوسائل والتقنيات الرقمية والتكنولوجية في أداء المهام الإدارية داخل المدرسة، وتقاس درجة ممارسة القيادة الرقمية ضمن الدراسة الحالية من خلال التقديرات التي يستجيب من خلالها عينة الدراسة على مقياس المجالات الستة للقيادة الرقمية: القيادة والرؤية، والتعلم والتعليم، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، والإنتاجية والممارسات المهنية، والدعم والإدارة والعمليات، والتقييم والتقويم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشكل القيادة بشكل عام عنصرًا أساسيًّا تستند إليه معظم النشاطات المدرسية، وفي ضوء ما شهدته المؤسسات التعليمية من نقلة نوعية في العقود الأخيرة من زيادة في سعتها الاستيعابية وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية؛ ظهرت الحاجة إلى تبني اتجاهات جديده من شانها أن تلبي الطموح في التجديد ومواكبة العصر، الأمر الذي يستوجب وجود قيادة إدارية تمتلك المهارات اللازمة والتي تنعكس إيجابًا على منهجية العمل الإداري وآلياته (Crow, 2013, p.71). فجاءت القيادة الرقمية لتلبية كافة هذه المتطلبات ضمن العملية التربوية.

مفهوم القيادة الرقمية:

تعرف القيادة الرقمية بأنها: "عملية التأثير في الأفراد وتشجيعهم وتحفيزهم على الإنجاز وفقًا لأهداف معينة من خلال توظيف التكنولوجيا، إذ يكون القائد قادرًا على اتخاذ قرارات سريعة وفورية لما هو مطلوب منه في أي وقت ومن أي مكان؛ مما يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة" (العمار، ٢٠٠٨، ص٩٢)، كما عرفها ميير وستاز (Meier & Stutz, 2017, p.104) بأنها عبارة عن: "أسلوب قيادي يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، الأمر الذي يتطلب قدرات أساسية في مجالات التواصل والرقمنة، كما يستوجب تطوير استخدامات التكنولوجيا الرقمية ضمن بيئة العمل بهدف تطوير معارف المجتمع".

وترى محمود (٢٠٢٢، ص٢٦٦) أن القيادة الرقمية تعرف بأنها "قدرة القيادات المدرسية على ممارسة الأدوار القيادية باستخدام مجموعة من التقنيات الرقمية والأدوات، مثل: الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصالات، وتطبيقات الويب، والمنصات الإلكترونية، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وتمكين العاملين (إداريين، ومعلمين) من استخدامها لإحداث تغييرات مستدامة في الثقافة التنظيمية للمدرسة، ورسالتها وأهدافها وعملياتها الإدارية".

أما (Antonopoulou, et al, 2020, p.113) فيوضح أن القيادة الرقمية في التعليم تعني "دمج واستخدام مجموعة من التقنيات والأدوات مثل: الإنترنت، والمنصات الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، والتعلم الإلكتروني في العملية التعليمية والإدارية مع تحويل أماكن العمل التقليدية إلى أماكن عمل رقمية".

وتعرف زيادة (٢٠٢١، ص٩٠) القيادة الرقمية بأنها "نمط إداري يستند على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة في الوظائف الإدارية إلكترونيًا من خلال تبني أسس الإدارة الرقمية لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية".

في حين عرف الحربي (٢٠٢٠، ص١٥١) القيادة الرقمية بأنها "وصول القائد للمعلومات والاتصالات مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة، بالإضافة إلى استخدام القادة البيئة الرقمية والتكنولوجيا؛ لتعزيز التعاون بينهم".

وقد أشارت مؤسسة(Alcatel. Lucent Enterprise) إلى أن التحول الرقمي في التعليم لا ينظر إليه على أنه عبارة عن تطوير الأجهزة أو البرامج الرقمية المستخدمة في العملية التعليمية على الرغم من أن ذلك عملًا مهمًا من العوامل التي من شأنها أن تسهم في هذا التحول، بل هو تغيير جذري في الجوانب الفلسفية والمادية يهدف إلى تلبية كافة متطلبات المؤسسة التعليمية لتأسيس بيئة تعليمية متماسكة يرتبط كل شيء ببعضه البعض، بحيث تجمع البيئة التعليمية ما بين التكنولوجيا والخدمات؛ لإيجاد تجارب تعليمية هادفة وموجهة نحو تحقيقها للأهداف المرجوة منها (Alcatel. Lucent Enterprise, 2019).

ويمكننا القول إن القيادة الرقمية مصطلح يقصد به دمج وتوظيف القيادات للتقنيات والتطبيقات الرقمية والتكنولوجية داخل المؤسسات التعليمية؛ بغرض تغيير وتطوير الثقافة الإدارية والتنظيمية والتعليمية داخل المدرسة من حيث الرؤية والرسالة والممارسات المهنية والتقييم والتقويم.

فوائد القيادة الرقمية:

لقد حظيت القيادة الرقمية باهتمام بالغ من قبل مختلف الجهات ذات العلاقة، وقد شكلت مادةً غنية للبحث والدراسة ولعل من أبرز المسوغات التي أسهمت في تبني استخدام التكنولوجيا ومنتجاتها استخدامًا هادفًا وفقًا لرؤية واضحة المعالم تتمثل في العمل على زيادة فرص مشاركة الطلاب في مختلف المجالات والأنشطة، بالإضافة إلى سد الفجوة الرقمية والحد من الأمية التكنولوجية بشكل عام لدى كل من المعلمين والطلبة على حد سواء، وكذلك تعزيز فرص بناء مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والوعي العالمي، ومهارات التواصل والاتصال، وحفظ البيانات وتداولها، والتفكير العلمي، والإنتاجية، والإبداع، علاوة على ذلك تحسين الجدوى الاقتصادية من العملية التعليمية بتوفير الوقت والجهد وتعزيز فرص النجاح ضمن البيئات التعليمية (sheninger, 2019, p.82).

هذا وتسهم القيادة الرقمية في تحقيق جملة من الفوائد للمؤسسات التعليمية لعل من أبرزها العمل على تبسيط الإجراءات داخل المؤسسات التعليمية؛ مما ينعكس إيجابا على مستوى الخدمات المقدمة لمتلقي الخدمات على المستوى الداخلي من معلمين وطلبة، وعلى المستوى الخارجي كأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المختلفة، بالإضافة إلى اختصار وقت تنفيذ المعاملات

الإدارية المختلفة، والعمل على تسهيل عمليات الاتصال بين الإدارات المدرسية المختلفة، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تعزيز فرص ضمان الدقة والموضوعية في إنجاز العمليات المختلفة داخل المؤسسة التعليمية والحد من استعمال الورق ضمن روتين العمل اليومي (محمود، ٢٠١٥، ص٢٧٨).

وتبدو أهمية القيادة الرقمية الاستراتيجية من خلال إسهامها في دعم ومساندة الكوادر العاملة بالمؤسسات التعليمية لغايات تبسيط الإجراءات الإدارية واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى تمكين الإدارات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتأدية المهام بجودة عالية وفقًا لمجموعة من المعايير الفنية والتقنية ضمن تلك الجهود الرامية إلى تلبية متطلبات العصر (العماري، ٢٠٢٢، ص٢٠٦).

وقد أشار الخضري (٢٠١٩، ص٩) إلى أن لاستخدام القيادة الرقمية العديد من المنافع التي على مستخدميها من عاملين ومنتفعين وتتمثل هذه المنافع في: إمكانية تلبية حاجات ورغبات الطلاب المختلفة كالحاجات العلمية والمعرفية، وتحسين عملية حفظ واسترجاع المعلومات المتعلمة، وتحديث هذه المعلومات بشكل مستمر، بالإضافة إلى المساعدة في الاحتفاظ بقاعدة بيانات رقمية خاصة بالمدرسة بشكل عام، كما من شأن القيادة الرقمية أن تسهم في تحسين الأداء والحد من فرص الوقوع بالخطأ، كما تبرز أهميتها أيضًا من خلال ما ترمي إليه من تعزيز فرص مشاركة أولياء الأمور بالعملية التعليمية ومنحهم دورًا فعالًا في متابعة تعليم أبنائهم، كما تبدو هذه الأهمية من خلال ما يوفره هذا النمط من القيادة من توفير للوقت والجهد والمال؛ وبالتالي تحسين المخرجات المادية والبشرية للعملية التعليمية كمًا ونوعًا من خلال تحسين التفاعل بين كافة أطراف المجتمع المدرسي، والعمل على تحسين مستوى الخدمات المقدمة وذلك بتبسيط سير الإجراءات، وتيسير سبل الاتصال والتواصل ما بين الإدارات التعليمية والمنظمات الأخرى، ويشار هنا إلى أن للقيادة الرقمية أهمية كبيرة، إذ أصبحت متطلبًا مهمًا للنهوض بالإدارات المدرسية وتحسين مستويات أدائها المختلفة.

متطلبات القيادة الرقمية:

أما فيما يتعلق بمتطلبات القيادة الرقمية فهناك عدد من المتطلبات التي من شأنها أن تمهد وتؤسس لتطبيق وممارسة القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية، ولعل أبرز هذه المتطلبات تلك التي أوردها (محمود، ٢٠١٥، ص٢٨٠) التي تتمثل فيما يلي:

١- متطلبات تشريعية: وتتمثل بسن القوانين والتشريعات الناظمة لتطبيق وممارسة ومتابعة القيادة الرقمية.

٢- متطلبات بشرية: وتتمثل بإعداد وتأهيل الكوادر البشرية من مديرين، وإداريين ومعلمين للعمل تحت مظلة القيادة الرقمية.

٣- متطلبات مادية: وتتمثل هذه المتطلبات بمجموعة الإجراءات الواجب اتخاذها؛ لتسهيل عملية المضي في تبني الممارسات المستندة إلى القيادة الرقمية، والتي تشتمل على: إعداد وتهيئة البنية التحتية الداعمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال توفير شبكات الإنترنت عالية السرعة والسعة، وتوفير الأجهزة والتطبيقات الرقمية وضمان سهولة الوصول والاتصال ولأمن والسلامة الرقمية لمستخدمي هذه التكنولوجيا.

٤- متطلبات إدارية: إذ تتطلب القيادة الرقمية تغييرًا في طريقة تفكير المسؤولين وأصحاب القرار وطريقة توليهم لمسؤولياتهم وفي كيفية نظرتهم إلى وظائفهم، كما تحتاج إلى وضع خطة متكاملة للاتصالات الشاملة بينها وبين كل من له علاقة بالعملية التعليمية، والتركيز بشكل أساسي على حاجات المستفيدين من خدمات المدرسة، والعمل على إشباعها، كما أن النموذج الهرمي للاتصالات ليس نموذجًا مناسبًا لتلبية متطلبات عصر التكنولوجيا، إذ تتطلب القيادة الرقمية وجود بنية تنظيمية شبكية تتمحور حول قيمة الابتكار والمبادرة والريادة في الأداء والكفاءة والفاعلية في إنجاز متطلبات العمل.

أسس القيادة الرقمية:

ذكر شينغر (Sheninger, 2019, p.92) عددًا من أسس القيادة الرقمية التي تعد جزءًا لا يتجزأ من ثقافة المؤسسات التعليمية التي يمكن تطويرها وتنميتها من خلال الاستخدام الموجه للتقنيات والتكنولوجيا الرقمية، وتتمثل هذه الأسس بالتواصل، والعلاقات العامة، والنمو المهني،

وتهيئة بيئة التعلم الإيجابية، والاهتمام بعملية تعلم الطلبة ومخرجات تعلمهم، وتحلي المؤسسة التعليمية بالسمعة والحضور الإيجابي، وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات.

ولقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (The International Society for Technology in Education– ISTE) مجموعة من المعايير التي من شأنها أن تنظم مهام وأدوار مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الرقمية في البيئة المدرسية، وقد أسهمت هذه المعايير وبشكل كبير في عملية تقييم مدى أهلية مديري المدارس لممارسة القيادة الرقمية، ومدى ممارستهم لمتطلبات القيادة الرقمية، هذا وقد استند الباحث على هذه المعايير بشكل أساسي في عملية بنائه لأداة الدراسة الحالية إذ تبنى هذه المعايير كمعايير أساسية لتقييم مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية:

القيادة والرؤية: Leadership and Vision

تعد عملية التخطيط لوضع رؤية واضحة وموجهة نحو تحقيق أهداف معينة للمؤسسة التعليمية، أحد أبرز عناصر ومقومات القيادة بشكل عام والقيادة الرقمية بشكل خاص، إذ تعمل هذه الرؤية على وضع خارطة طريق لإدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية ومتابعة عملها واتخاذ كافة الإجراءات الضامنة لتحفيز الكوادر العاملة من إداريين ومعلمين على تبني هذا النهج وتعميمه على المجتمع المدرسي بشكل عام، والاستفادة من الممارسات التكنولوجية في التعليم والمستندة إلى نتائج البحث العلمي (Domeny, 2017, p.5).

التعلم والتعليم: Learning & Teaching

ويقصد بهذا المعيار وجوب امتلاك القادة الرقميين المعرفة اللازمة بأساليب واستراتيجيات التدريس والمناهج التعليمية، فمن خلال هذه المعرفة يصبح بإمكانهم التعاون مع معلميهم في عملية اختيار التقنيات التكنولوجية والتطبيقات الرقمية الأمثل لتحقيق أهداف معينة وتوظيفها في تعليم طلبتهم بما يخدم العملية التعليمية، ويحقق المخرجات التعليمية المخطط لها (Kelly, 2019)

القضايا الاجتماعية والأخلاقية: Social , Legal and Ethical issues

ولعل هذا المعيار يرتبط ارتباطا وثيقًا بمدى امتلاك مستخدمي التكنولوجيا من التربويين عامة، ومديري المدارس خاصة ممن تناط بهم مهام إدارة المؤسسات التعليمية مما يستوجب عليهم

تمثل ممارسات القيادة الرقمية لمهارات المواطنة الرقمية، ولا سيما ذلك البعد المرتبط بالسلوك الرقمي، والحقوق والواجبات الرقمية، إذ يجب على القادة الرقميين مراعاة المعايير والضوابط المجتمعية والقانونية الأخلاقية في كافة جوانب استخدامات التكنولوجيا الرقمية في التعليم، فكلما كانت هذه الاستخدامات متوافقة مع الأخلاقيات والضوابط المجتمعية كلما انعكس ذلك إيجابًا على اتساع مجالات استخدامها وزيادة فرص تقبلها ودعمها من قبل الكوادر العاملة، والطلبة، وأسرهم على حد سواء.(Ribble, 2011)

الإنتاجية والممارسات المهنية: Productivity & Professional Practices

من شأن توظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية أن تسهم وبشكل كبير في زيادة الإنتاجية مقارنة بنمط الإدارة المدرسية التقليدية، إذ يشار إلى التكنولوجيا بكونها توفر الوقت والجهد وتزيد من نسبة الإنجاز في المهام الموكلة إلى العاملين في مختلف القطاعات ولا سيما التربوية منها (الرقب، ٢٠٢٢، ص٨)، أما فيما يتعلق بالممارسات المهنية فمن خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية تزيد فرص المؤسسات التعليمية بالعمل على تحسين جودة خدماتها وممارساتها العملية في هذا الصدد، فعلى سبيل المثال لا الحصر يسهم توظيف وسائل التواصل والاتصال الحديثة في تعزيز فرص التواصل وتعزيز العلاقات التشاركية ما بين المؤسسات التعليمية وأسر الطلبة، كما قد تسهم هذه التكنولوجيا في زيادة فرص تأهيل وتدريب الكوادر العاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية وذلك بالالتحاق بالبرامج التدريبية الافتراضية عبر المنصات الرقمية المختلفة .(Eren & Kurt, 2011, p.626)

الدعم والإدارة والعمليات :Support, Management & Operations

يسعى القادة التربويين إلى توفير الدعم المادي والإداري اللازم لضمان سلاسة سير العملية التعليمية وفقًا للخطة التكنولوجية للمدرسة ومواءمتها مع خطة التحول الرقمي، وإدارة هذه العملية وفق آليات إدارية مدروسة تتضمن خطط التطوير وخطط التحسين بما يتوافق ومعايير ضمان جودة الخدمات التعليمية (الشرمان، وخطاب، ٢٠١٨، ص٥٥٩).

التقييم والتقويم: Assessment & Evaluation

ويشتمل هذا المعيار على تبني القادة التربويين لإجراءات التكنولوجيا في عملية تقييم مجريات العملية التعليمية ومخرجاتها، وتوظيف الموارد الرقمية في عمليات جمع البيانات وتحليلها ونشر نتائجها بما يتوافق والخطة التكنولوجية المدرسية وبرنامج التحول الرقمي (هول، ٢٠١٣، ص١٠٦).

معوقات القيادة الرقمية:

القيادة الرقمية شأنها شأن العديد من الممارسات المستجدة فيما قد تواجهه من تحديات أو معوقات قد تحد من إمكانية ممارستها على الوجه الأمثل، أو قد تحد من فرص نجاحها وتعميمها. وتتباين هذه المعوقات في طبيعتها فمنها البسيطة التي لا تستوجب جهدًا كبيرًا في مواجهتها ولا سيما مع تلقي الدعم اللازم من قبل المعنيين، ومنها المستعصية أو الصعبة والتي تحتاج إلى تظافر الجهود لمواجهتها والحد من آثارها السلبية، ولعل من أبرز هذه المعيقات تلك التي أشارت إليها الفضلي (٢٠١٩، ص٧) وتتمثل في عدم توفر القيادات المؤهلة للتحول الرقمي، ومقاومة ورفض الموظفين للتغيير، وعدم وجود استراتيجية شاملة للتحول الرقمي، وغياب أو ضعف الدعم المقدم من قبل الجهات المعنية، وضعف الميزانيات المخصصة لعملية التحول الرقمي ولا سيما القيادة الرقمية للمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ضعف الوصول إلى الخبرات التقنية المطلوبة.

آليات تطوير القيادة الرقمية بالمدارس:

قدمت محمود (٢٠٢٢، ص٢٩٨-٣٠٨) قائمة مقترحة لممارسات القيادات الرقمية بالمدارس تضمنت:

المعيار الأول ـ الإنصاف والمواطنة:

حيث يستخدم القادة التكنولوجيا لممارسة العدالة والشمول والمواطنة الرقمية، ويشمل هذا المعيار عدد من المؤشرات هي:

- المؤشر الأول: التأكد من أن جميع الطلاب لديهم معلمين مهرة يستخدمون التكنولوجيا بنشاط لتلبية احتياجات تعلم الطالب.
- المؤشر الثاني: التأكد من حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا والاتصال اللازمين للمشاركة في فرص تعلم حقيقية وجذابة.

- المؤشر الثالث: تقييم الموارد عبر الإنترنت، واستخدام الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الإيجابي.

- المؤشر الرابع: غرس السلوك المسؤول عبر الإنترنت، بما في ذلك الاستخدام الآمن والأخلاقي والقانوني للتكنولوجيا.

المعيار الثاني ـ المخطط ذو الرؤية:

ويعني إشراك القادة العاملين في وضع رؤية وخطة استراتيجية والتقييم المستمر لممارسة عملية التعلم باستخدام التكنولوجيا، ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: إنشاء خطة استراتيجية بشكل تعاوني توضح كيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.

- المؤشر الثاني: إشراك أصحاب المصلحة في التعليم في تطوير واعتماد رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا لتحسين نجاح الطالب.

- المؤشر الثالث: تقييم التقدم المحرز في الخطة الاستراتيجية، والقيام بإجراء تصحيحات للمسار، وقياس التأثير وقياس الأساليب الفعالة لاستخدام التكنولوجيا لتحويل التعلم.

- المؤشر الرابع: التواصل بشكل فعال مع أصحاب المصلحة؛ لجمع المدخلات حول الخطة، والاحتفال بالنجاحات، والمشاركة في عملية التحسين المستمر.

- المؤشر الخامس: مشاركة الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات وتأثير التعلم باستخدام التكنولوجيا مع قادة التعليم الآخرين الذين يرغبون في التعلم من هذا العمل.

المعيار الثالث ـ القائد المُمَكَّن:

حيث يُنشئ القادة ثقافة يتم فيها تمكين المعلمين والمتعلمين من استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لإثراء التدريس والتعلم، ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: تمكين المعلمين من الممارسات المهنية، وبناء مهارات القيادة لديهم، ومتابعة التعلم المهني المخصص.

- المؤشر الثاني: إلهام ثقافة الابتكار والتعاون التي تتيح الوقت والمساحة لاستكشاف الأدوات الرقمية وتجربتها.

- المؤشر الثالث: دعم المعلمين في استخدام التكنولوجيا لتطوير التعلم الذي يلبي الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية والعاطفية المتنوعة للطالب.

- المؤشر الرابع: تطوير تقييمات التعلم التي توفر عرضًا شخصيًا قابل للتنفيذ لتقدم للطلاب.

المعيار الرابع ـ مصمم النظم:

حيث تشكل القادة فرقًا وتتبنى أنظمة لتنفيذ تطبيقات التكنولوجيا، والحفاظ عليها وتحسينها باستمرار لدعم عملية التعلم، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: قيادة الفرق للعمل بشكل تعاوني لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

- المؤشر الثاني: التأكد من أن الموارد اللازمة لدعم الاستخدام الفعال للتكنولوجيا من أجل التعلم كافية وقابلة للتطوير.

المعيار الخامس ـ متعلم متصل:

يشكل القادة نموذج للتعلم المهني المستمر ويعززونه لأنفسهم وللآخرين، ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: التخطيط للتنمية المهنية المستمرة للقيادات المدرسية والمعلمين.

- المؤشر الثاني: المشاركة بانتظام في شبكات التعلم المهني عبر الإنترنت للتعلم بشكل تعاوني مع المهنيين الآخرين وتوجيههم.

- المؤشر الثالث: استخدام التكنولوجيا للانخراط بانتظام في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.

- المؤشر الرابع: تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة، وتعزيز العقلية التي تدعم التحسين.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بمراجعة عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد نال مفهوم القيادة الرقمية اهتمام الباحثين من مختلف ميادين المعرفة، وتنوعت هذه الدراسات في أهدافها ومناهجها، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة بطبيعة الدراسة الحالية.

دراسة الرقب (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة جاءت بمستوى مرتفع، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، في حين كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ١٠ سنوات فأكثر.

أيضًا قامت العماري (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط للقيادة الرقمية، ووضع عدد من الآليات والتوصيات لتطويرها، واتبعت الباحثة البحث المنهج المسحي؛ لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية وقد تمثلت أداة البحث باستبانة طُبقت على عينة من (٤٠) من مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لبعد الابتكار للقيادة الرقمية لمحافظة خميس مشيط قد جاءت بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط حسابي (٣,٣٦)، وقد جاء بعد الإقناع للقيادة الرقمية بدرجة (كبيرة) أيضًا؛ وبمتوسط حسابي (٤,٣١)، كما جاء بعد المعرفة للقيادة الرقمية، بدرجة (كبيرة) أيضًا؛ وبمتوسط حسابي (٣,٥٦).

بينما عمدت دراسة (AlAjmi, 2022) إلى استكشاف تأثير استخدام مديري المدارس للقيادة الرقمية على دمج المعلمين للتكنولوجيا أثناء جائحة COVID-19 في دولة الكويت. استخدمت الدراسة استبيان التقييم الرئيسي للقيادة الرقمية، واستبيان دمج المعلم للتكنولوجيا، وتكونت العينة من (١١٣) مدير مدرسة و (٤٠٤) من معلمي مدارس ابتدائية حكومية في الكويت؛ وكشفت الدراسة أن القيادة الرقمية بين مديري المدارس كان لها تأثيرًا إيجابيًّا على دمج المعلمين للتكنولوجيا أثناء جائحة COVID-19.

كما قامت أبو حية (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى عينة من مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم في ضوء عدد من المتغيرات ثم التوصل لآليات تحسين هذه الممارسات من قبلهم، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٢) من معلمي ومعلمات مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية في فلسطين، وقد مثلت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم قد جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة (٢,٦٤ %)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المنطقة التعليمية لصالح من يتبعون لمنطقة شمال غزة والمنطقة الوسطى عينة الدراسة وفقًا التعليميتين، فيما لم تظهر أية فروق من شأنها أن تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات خدمة المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص.

في حين جاءت دراسة المالكي، واليزيدي، واليزيدي، والطويرقي، والجهني (٢٠٢١) بهدف التعرف على مستوى تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واعتمدت على المنهج الوصفي نظرًا لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وقد بلغ قوام العينة (٧٣٨) معلمًا ومعلمة ولغايات جمع البيانات اعتمدت استبانة تضم (٣١) فقرة موزعه على (٦) مجالات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة (متوسطة)، وأن تطبيق مجالات القيادة التكنولوجية قد جاء بدرجة (متوسطة) أيضًا وكان ترتيبها تنازليًّا للمتوسط الحسابي للمجالات على النحو التالي: مجال الإنتاجية والممارسة المهنية، ثم مجال التقييم والتقويم، ثم مجال التعلم والتعليم، ثم مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، ثم مجال الدعم والإدارة والعمليات، وأخيرًا مجال القيادة والرؤية؛ كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا من شأنها أن تعزى لمتغير الجنس وقد جاءت هذه الفروق لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا، ولمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح ١٠ سنوات وأكثر، ولمتغير نوع المبنى لصالح المباني الحكومية.

أما سعادة (٢٠٢١) فقد قامت بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٠٦) من المعلمين الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، إذ تم تطوير استبانة اشتملت على (٤٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للقيادة التكنولوجية؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (مرتفعة) وعلى كافة الأبعاد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس وقد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي، وقد جاءت هذه الفروق لصالح فئة (البكالوريوس فما دون)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دلالة بين متوسطات تقديرات العينة على الدرجة الكلية للمقياس من شأنها أن تعزى إلى الاختلاف في سنوات الخبرة.

في حين هدفت دراسة (Ellis & Fine-Cole, 2021) إلى التعرف على تصورات مديري المدارس في ولاية نورث كارولينا الأمريكية حول دمج كفاءات التعلم الرقمي لمديري المدارس (DLCSA) لتطوير المؤسسات التعليمية ولدعم المعلمين والطلاب، وتم جمع البيانات خلال العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ من خلال استبيان على شبكة الإنترنت وُزع على عدد من القيادات التربوية الحاليين والسابقين (العدد = ٥٢/٢١)، كما استخدمت ٦ مقابلات شبه منظمة؛ وأكدت النتائج على الدور الإيجابي للتعلم الرقمي وضرورة تطوير التعلم الرقمي للقادة التربويين.

وحاولت دراسة الذهلي والخروصي والشعيلي (٢٠٢١) الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي)، وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (٣١) فقرة؛ موزعة على أربعة مجالات هي: مجال التخطيط، ومجال التنظيم، ومجال الإشراف والمتابعة، ومجال المحتوى الإلكتروني. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) مدير ومديرة من مختلف المحافظات التعليمية في سلطنة عمان؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (بشكل عام) من وجهة نظر المديرين أنفسهم (مرتفع)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (بشكل عام) ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).

في حين هدفت دراسة (Gerald,2020) إلى قياس ممارسات القيادة التكنولوجية وسلوكيات المديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) مديرًا من مديري المدارس الحكومية في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأميركية، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة قادة التعليم التقني(ELTS)، والذي يستند إلى معايير الجمعية الدولية لمعايير التعليم التكنولوجية؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين أظهروا سلوكًا قياديًّا في مجال التكنولوجيا وبدرجة (٣,٨٣)، وقد جاءت محاور أداة الدراسة وبحسب استجابات عينة الدراسة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا كما يلي: جاء محور القائد الممكن بالمرتبة الأولى وبدرجة (٣,٧٥)، وجاء بالمرتبة الثانية محور المساواة والمواطنة الرقمية وبدرجة (٣,٥)، بينما جاء بالمرتبة الثالثة محور التعلم المهني المستمر وبدرجة (٣,٤٣)، وفي المرتبة الرابعة جاء محور تصميم النظام وبدرجة (٣,٢٢)، أما المرتبة الأخيرة فقد جاء فيها محور التخطيط ذو الرؤية على درجة (٣,٠٠)، كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود اختلاف في سلوكيات القيادة التكنولوجية حسب المجموعات الديموغرافية للمدير أو المدرسة.

وقد أجرى كلٌّ من غولبان وباجا (Gulpan & Baja, 2020) دراسة هدفت إلى تقييم مهارات القيادة الرقمية لدى عينة من مديري المدارس الثانوية الخاصة في الفلبين في مقاطعة باستنغاس، وفي هذا السياق قامت الدراسة بتقييم مدى إظهار المديرين لممارسات القيادة التكنولوجية بالنسبة لمحاور القيادة الحكيمة، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، وتحسين المنهج والمواطنة الرقمية، علاوة على ذلك، بحثت الدراسة في استخدام تكنولوجيا المعلومات في صنع القرار، وصنع السياسات، وبدء الإجراءات، كما هدفت إلى التعرف على بعض القضايا والتحديات في ممارسة القيادة التكنولوجية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٠) مدراء من مديري المدارس الخاصة، وقد كشفت النتائج عن توافر المبادئ الخمسة المذكورة أعلاه ضمن ممارسات القيادة التكنولوجية بمستوى متوسط، كما أنهم يستخدمون تكنولوجيا المعلومات جنبًا إلى جنب مع صنع القرار وصنع السياسات والشروع

في الإجراءات بمستوى متوسط أيضًا، في حين أشارت إلى أن تعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدريب المعلمين، وتقييم تأثير التكنولوجيا من أبرز القضايا والتحديات التي تم تحديدها كعقبات أمام القيادة التكنولوجية الرقمية.

أيضا هدفت دراسة (Sunarsi, et al, 2020) إلى تحليل تأثير القيادة الإلكترونية والالتزام التنظيمي وجودة الخدمة على الأداء المدرسي، واستخدمت الدراسة الاستبيان الإلكتروني عبر الإنترنت، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (٢٠٠) معلم؛ وأظهرت النتائج أن القيادة والالتزام التنظيمي وجودة الخدمة تؤثر بشكل كبير على أداء المدرسة.

بينما هدفت دراسة كل من الشرمان وخطاب (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة الأردنية عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) معلما ومعلمة من القطاعين الحكومي والخاص، وقد تمثلت أدوات الدراسة ، بأداة تستهدف قياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين ، والأخرى تستهدف درجة قيادة التغيير لدى هؤلاء المدراء ، وقد تم احتساب معاملات الصدق والثبات لكلا الأداتين ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم كانت بمستوى متوسط بينما جاءت درجة ممارستهم لقيادة التغيير بمستوى مرتفع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ما بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير.

في حين هدفت الدراسة التي قام بها كل من رامان تانيمالي وإسماعيل (Raman, Thannimalai, & Ismail, 2019) إلى تحديد مستوى القيادة التكنولوجية في المدارس، بالإضافة إلى التحقيق في مستوى المحاور الخمسة للقيادة التكنولوجية، وهي: القيادة ذات الرؤية، وثقافة تعلم العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، والتحسين المنهجي، والمواطنة الرقمية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) مديرًا و(٦٤٥) معلمًا من المدارس الثانوية الوطنية في مقاطعة كيدا الماليزية، وقد استندت أداة الدراسة على معايير تقييم القيادة التقنية للمديرين (PTLA) والتي تستند إلى معايير تكنولوجيا التعليم الوطنية، ومسح الخبرات التكنولوجية للمديرين؛ وقد أشارت النتائج إلى أن مستويات القيادة التكنولوجية وجميع محاورها

الخمسة كانت على مستوى عالٍ، وأن هناك علاقة كبيرة بين القيادة التكنولوجية للمدير وتكامل تكنولوجيا المعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية تبني مديري المدارس لمهارات وممارسات القيادة الرقمية، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على كافة جوانب العملية التعليمية ومخرجاتها من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية في تلك المهام الإدارية المدرسية ذات الصلة المباشرة بالمهام المناطة بهم كمديري المدارس بما يتوافق ومتطلبات العصر الرقمي ومقتضيات عملية التحول نحو التعلم الرقمي المتكامل، وهو ما يمثل ميدان البحث في الدراسة الحالية، ويلاحظ كذلك اتفاق هذه الدراسات على تبني المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، نظرًا لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وقد أفادت هذه المراجعة للدراسات السابقة في تعزيز الخلفية النظرية لموضوع الدراسة لدى الباحث، والإسهام في وضع التصور العام لبناء أداة الدراسة، وكذلك الاستفادة من أساليب التحليل الإحصائي الأنسب للدراسة؛ وبالتالي يلاحظ اتفاق هذه الدراسات في معظمها مع الدراسة الحالية من حيث الهدف، والمحاور المستهدفة بالقياس ضمن أداة الدراسة، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها استهدفت شريحة معينة وهم الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة.

منهجية الدراسة:

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي؛ وذلك باعتباره المنهج الأنسب للدراسة من حيث انسجامه مع أهدافها، وطبيعة مشكلة الدراسة وأسئلتها، فهو: " البحث الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ١٤٣١، ص٢٠٥).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهم (٢٣١) معلمًا ومعلمة في (٩) برامج تعليمية، والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة

م	اسم البرنامج	معلمون	معلمات
١	التربية الخاصة	١٠	١
٢	التفكير الناقد	١٢	٢
٣	علوم الحاسب	٢٨	٧
٤	الصحة والحياة	٢٥	١٢
٥	اللغة الإنجليزية	٧	–
٦	المهارات الحياتية	٢٩	–
٧	التسويق	٢٨	–
٨	مبادئ الإدارة	٢١	٩
٩	المهارات الرقمية	٤٠	–
المجموع		٢٠٠	٣١

وقام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة، فأرسل الاستبانة إلكترونيًّا لجميع مجتمع الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (١٨٣) ممن استجابوا على أداة الدراسة، والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

جدول (٢) يوضح توصيف عينة الدراسة

متغيرات عينة الدراسة		عينة الدراسة	
		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	معلم	١٦١	٨٨٪
	معلمة	٢٢	١٢٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪
المؤهل	بكالوريوس	١٥٣	٨٣,٦٪
	دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)	٣٠	١٦,٤٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪

متغيرات عينة الدراسة		عينة الدراسة	
		التكرار	النسبة المئوية
الوظيفة	مدير/ وكيل	١٤٢	٧٧,٦٪
	معلم	٤١	٢٢,٤٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٣,١٪
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠٧	٥٨,٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢	٢٨,٤٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق: أن هناك شمولًا وتنوعًا وتباينًا في متغيرات الدراسة وفق تصنيف العينة؛ بحيث شملت عينة الدراسة مختلف الفئات التي احتوت عليها متغيرات البحث، حيث جاءت فئة (معلم) في الترتيب الأول بنسبة (٨٨٪) وفق متغير الجنس، ثم (معلمة) في الترتيب الثاني بنسبة (١٢٪)، وفيما يتعلق بمتغير (المؤهل) فقد جاء حملة (البكالوريوس) في الترتيب الأول بنسبة (٨٣,٦٪)، ثم (الدراسات العليا) في الترتيب الثاني بنسبة (١٦,٤٪)، أما عن متغير الوظيفة فقد جاءت فئة (مدير/ وكيل) في الترتيب الأول بنسبة (٧٧,٦٪)، ثم (معلم) في الترتيب الثاني بنسبة (٢٢,٤٪)، وبالنسبة لسنوات الخبرة فقد جاءت السنوات (من ٥ لأقل من ١٠ سنوات) في الترتيب الأول بنسبة (٥٨,٥٪)، ثم (أكثر من ١٠ سنوات) في الترتيب الثاني بنسبة (٢٨,٤٪)، وأخيرًا (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (١٣,١٪).

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة والتي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء الأداة:

١- أطلع الباحث على الأدبيات المرتبطة بمفهوم ومهارات القيادة الرقمية؛ بهدف العمل على تحديد الأبعاد المستهدفة بالقياس، والفقرات الفرعية التي تندرج ضمن مجالات القيادة الرقمية،

والتي من شأنها أن تساعد في تقييم مدى ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس، مثل دراسات كل من: (العماري،٢٠٢٢)، (سعادة،٢٠٢١)، (الذهلي،٢٠٢١)، (البليهد والردادي،٢٠٢١)، (أبو حية،٢٠٢١)، (المالكي وآخرين،٢٠٢١)، (عريان،٢٠١٨)، إضافة إلى المعايير التي حددتها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (The International Society for Technology in Education– ISTE)، والتي من شأنها أن تنظم مهام وأدوار مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الرقمية في البيئة المدرسية، وهي: القيادة والرؤية ، التعلم والتعليم، القضايا الاجتماعية والأخلاقية، الإنتاجية والممارسات المهنية ، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقويم.

٢- عُرضت الأداة بصورتها الأولية على (٦) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الميدان التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (أصول التربية، والإدارة التربوية)، بالإضافة إلى محكمين من ذوي الخبرة في ميدان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وقد تمثلت آراء المحكمين بتعديل بعض الفقرات.

٣- جاءت الأداة بصورتها النهائية مؤلفة من (٣٠) فقرة موزعة على (٦) محاور يقابلها سلم (ليكرت) خماسي هو: "موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير أوافق، غير موافق بشدة." وقد أعطيت الدرجات التالية على الترتيب (٥- ٤ -٣ -٢ -١) والجدول (٣) يوضح محاور الأداة، وعدد فقرات كل محور بصورتها النهائية.

المعاملات الإحصائية المستخدمة:

باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية تم اللجوء إلى المعاملات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

- الرتب.
- اختبار مان ويتني.
- اختبار كروسكال واليس .Kruskall-Wallis
- اختبار المقارنات البعدية Post Hock- Scheff'e.

جدول (٣) توزيع أبعاد الدراسة وعدد فقراتها بصورتها النهائية

الرقم	المحور	عدد الفقرات
١	القيادة والرؤية	٥
٢	تهيئة فريق العمل	٥
٣	تبني الثقافة الداعمة	٥
٤	تطوير التنظيم المدرسي	٥
٥	الممارسات المهنية	٥
٦	التقويم المؤسسي	٥
المجموع		٣٠

صدق وثبات أداة الدراسة:

لحساب صدق أداة الدراسة تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية له، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي لاستبيان تقييم مدى ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن= ٣٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	
البعد الأول: القيادة والرؤية	
معامل الارتباط	٠,٩٨**
البعد الثاني: تهيئة فريق العمل	
معامل الارتباط	٠,٩٧**
البعد الثالث: تبني الثقافة الداعمة	

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	
معامل الارتباط	٠,٩٨**
البعد الرابع: تطوير التنظيم المدرسي	
معامل الارتباط	٠,٩٧**
البعد الخامس: الممارسات المهنية	
معامل الارتباط	٠,٩٩**
البعد السادس: التقويم المؤسسي	
معامل الارتباط	٠,٩٩**

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق:

بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له نحو (٠,٩٨) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الأول والدرجة الكلية للاستبيان، ونحو (٠,٩٧) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الثاني والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٨) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الثالث والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٧) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الرابع والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٩) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الخامس والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٩) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد السادس والدرجة الكلية للاستبيان وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بمحاوره.

* الثبات: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام (معامل ألفا كرونباخ)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) قيم الثبات للاستبانة بشكل عام وكل محور منفردًا

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا
الاستبانة بشكل عام	٣٠	٠,٩٥
البُعد الأول	٥	٠,٩٠
البُعد الثاني	٥	٠,٨٧
البُعد الثالث	٥	٠,٧٧
البُعد الرابع	٥	٠,٨٧

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا
البُعد الخامس	٥	٠,٧٠
البُعد السادس	٥	٠,٧٠

يتضح من نتائج الجدول السابق:

أن جميع معاملات الثبات وفق (معامل ألفا كرونباخ) للاستبانة جاءت دالة مما يدل على تمتع الأداة بثبات مرتفع.

إجابة أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لآراء عينة الدراسة في إجمالي كل بُعد من أبعاد القيادة الرقمية الستة، كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٦) يوضح التكرار، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب التنازلي لآراء عينة الدراسة في إجمالي كل بُعد من أبعاد القيادة الرقمية الستة (ن= ١٨٣)

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
البعد الخامس: الممارسات المهنية	٣,٦١	١,١١	١	مرتفعة
البعد السادس: التقويم المؤسسي	٣,٥٥	١,١٧	٢	مرتفعة
البعد الثاني: تهيئة فريق العمل	٢,٨٩	١,٠١	٣	متوسطة
البعد الثالث: تبني الثقافة الداعمة	٢,٨١	٠,٨٩	٤	متوسطة
البعد الرابع: تطوير التنظيم المدرسي	٢,٥٥	٠,٩٠	٥	منخفضة
البعد الأول: القيادة والرؤية	٢,٤٧	١,٠٢	٦	منخفضة
إجمالي القيادة الرقمية	٢,٩٨	١,٠٢		متوسطة

يتضح من الجدول:

أن المتوسطات الحسابية لأبعاد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة تراوحت ما بين (٣,٦١: ٢,٤٧)؛ حيث جاء المحور الخامس (الممارسات المهنية) في الترتيب الأول، فيما جاء المحور (القيادة والرؤية) في الترتيب الأخير، وعكست درجة المتوسط لإجمالي القيادة الرقمية والمقدرة بـ (٢,٩٨)

درجة ممارسة (متوسطة) للقيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير الجنس؟

لحساب دلالة الفروق تم استخدام "اختبار مان ويتني mann whitney u test "بديلًا عن اختبار "ت"، وذلك بعد إجراء اختبار اعتدالية وطبيعية توزيع البيانات، وثبوت عدم اعتدالية توزيع البيانات، ولعدم تكافؤ فئات كل من متغير (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة)، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج السؤال الثاني:

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين عينة الدراسة في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس وفقًا لاختبار مان ويتني (ن= ١٨٣ مبحوث)

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	ذكور	١٦١	١٠٣,٠٠	١٦٥٨٣,٠٠	-٧,٦٠**	دال
	إناث	٢٢	١١,٥٠	٢٥٣,٠٠		

يتضح من الجدول: أن قيمة "z" دالة إحصائيًّا؛ وبالتالي يتضح وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس؛ لصالح الذكور؛ مما يعني أن الذكور من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالإناث.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير المؤهل الأكاديمي؟

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين عينة الدراسة في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي وفقًا لاختبار مان ويتني (ن= ١٨٣ مبحوث)

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	بكالوريوس	١٥٣	١٠٧,٠٠	١٦٣٧١,٠٠	-٨,٦٥**	دال
	دراسات عليا	٣٠	١٥,٥٠	٤٦٥,٠٠		

يتضح من الجدول: أن قيمة "z" دالة إحصائيًّا؛ وبالتالي يتضح وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي، لصالح حملة البكالوريوس؛ مما يعني أن حملة البكالوريوس من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالدراسات العليا.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير الوظيفة؟

جدول (٩) يوضح دلالة الفروق بين عينة الدراسة في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير الوظيفة وفقًا لاختبار مان ويتني (ن= ١٨٣ مبحوث)

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	معلم	٤١	٧١,٥٠	١٠١٥٣,٠٠	-٩,٧٤**	دال
	مدير/ وكيل	١٤٢	١٦٣,٠٠	٦٦٨٣,٠٠		

يتضح من الجدول: أن قيمة "z" دالة إحصائيًّا؛ وبالتالي يتضح وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الوظيفية، لصالح وظيفة مدير/وكيل؛ مما يعني أن مديري المدارس والوكلاء من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالمعلمين.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟

لحساب دلالة الفروق تم استخدام "اختبار كروسكال واليس "Kruskall-Wallisبديلًا عن تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، بديلًا عن اختبار "ت"؛ وذلك بعد إجراء اختبار اعتدالية وطبيعية توزيع البيانات، وثبوت عدم اعتدالية توزيع البيانات، ولعدم تكافؤ فئات متغير (سنوات الخبرة)، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج التساؤل الخامس:

جدول (١٠) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين عينة الدراسة في استجاباتهم حول درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (ن= ١٨٣)

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٧١,٤٨	١٤١,١٢**	٠,٠٠
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠٧	١٠٦,٠٠		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢	٢٦,٥٠		

يتضح من الجدول: وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث أن قيمة كا٢ (١٤١,١٢) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.

ولتحديد اتجاه الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة الفروق ستكون لصالح أي فئة تم إجراء اختبار المقارنات البعدية (Post Hock- Scheff'e).

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار (Post Hock- Scheff'e)

سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	١٣٩,٤١	-	٤٢,٩٥٨*	٨٧,٢٠٥*
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٩٦,٤٥		-	٤٤,٢٤١*
أكثر من ١٠ سنوات	٥٢,٢١			-

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥).

وعقب تطبيق اختبار (Post Hock- Scheff'e) اتضح ما يلي:

بالنظر إلى المتوسطات يتضح وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)؛ مما يعني أن أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بسنوات الخبرة الأخرى.

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة)؟

جدول (١٢) تحليل التباين متعدد المتغيرات المستقلة لأثر التفاعل بين الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النموذج المصحح	١٦٠٣٢٤,٨٥٣	٥	٣٢٠٦٤,٩٧١	٤٣٣,٤١٥	٠,٠٠
التقاطعات	٧٩٥٧٤٥,١٦٣	١	٧٩٥٧٤٥,١٦٣	١٠٧٥٥,٩١	٠,٠٠
التفاعل بين الجنس* المؤهل الأكاديمي *الوظيفة*سنوات الخبرة	١٧٠٣٢٤,٨٥٣	٥	٣٢٠٦٤,٩٧١	٤٣٣,٤١٥	٠,٠٠
الخطأ	١٣٠٩٤,٨٣٠	١٧٧	٧٣,٩٨٢		
الكلي	١٦٣٩٩٢٢	١٨٣			

يتضح من الجدول:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة).

وأظهرت نتيجة اختبار (Post Hock- Scheff'e) وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة وتحديدًا (الذكور من ذوي مؤهل البكالوريوس، ومن فئة ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات).

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

أولاً: أظهرت درجة المتوسط الإجمالي والمقدرة بـ (٢,٩٨) درجة ممارسة (متوسطة) للقيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الحجم الهائل من التحديات التكنولوجية والمستحدثات الرقمية التي يواجهها مديرو المدارس في العصر الراهن، فبالرغم من تقبل القيادات التربوية للقيادة الرقمية – وهو ما تعكسه درجة الممارسة المتوسطة – ووعيهم بالمستحدثات الرقمية وإدراكهم لأهميتها ودورها في تطوير العملية التعليمية على مختلف المستويات خاصة في ظل ما عايشه العالم أجمع من ظروف استثنائية أثناء جائحة كورونا، والتي جعلت من القيادة الرقمية أحد أهم الحلول التي تم استخدامها لمواجهة تلك الظروف، إلا أن الإمكانيات المادية والبشرية والبنية التحتية المتوافر في المدارس اليوم تمثل عائقًا أمام ممارسة القيادة الرقمية على أكمل وجه، إضافة إلى ذلك الأعباء الإدارية والأدوار المنوط بالقيادات الإدارية القيام به من تطوير المهارات المهنية للمعلمين ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية، وتوفير بيئة تعليمية محفزة للطلاب، وتطوير طرق التقييم، وغيرها من المهام.

كما أن ممارسة القيادة الرقمية وتطبيقها داخل المؤسسات التعليمية يحتاج إلى شراكة مجتمعية فاعلية، وتعاون مع المؤسسات التكنولوجية والرقمية داخل المجتمع من أجل توفير بنية تحتية تكنولوجية ورقمية تدعم التحول التكنولوجي وتحقق الشمول الرقمي. إضافة إلى الاتجاهات السلبية لدى بعض مديري المدارس تجاه التحول الرقمي وتطبيق القيادة الرقمية في العملية التعليمية، غير أن مستوى إلمام بعض مديري المدارس بالمهارات والمعرفة اللازمة لممارسة القيادة الرقمية قد يكون منخفضًا إلى حد ما أو متوسط، خاصة في ظل قلة الدورات التدريبية المخصصة لتطوير الأداء الرقمي في القيادة.

ويمكن القول إن ممارسة القيادة الرقمية في العملية التعليمية تحتاج إلى أنماط إدارية وقيادية مختلفة ومتطورة تمتلك رؤية واضحة عملية قابلة للتطبيق على أرض الواقع تعتمد على قناعة تامة بأهمية ودور القيادة الرقمية في تطوير العملية التعليمية.

كذلك يجب الإشارة الى أن ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية تحتاج إلى التوعية ونشر ثقافة القيادة الرقمية لدى الجميع بدءًا من الطلاب ومرورًا بالمعلمين والإداريين وجميع العاملين بالمؤسسة، ومن ثم إعداد الجميع وتهيئتهم من خلال الدورات التدريبية المناسبة وتوفير بيئة تحفيزية داخل المدرسة تشجع وتدعم الجميع لممارسة القيادة الرقمية والاستفادة منها، وتوفر لهم الدعم الفني والتكنولوجي المناسب.

إجمالًا يمكن القول إن الدرجة المتوسطة لممارسة القيادة الرقمية داخل المدارس جاءت منطقية؛ نظرًا لحداثة تطبيق القيادة الرقمية بالمؤسسات التعليمية، كما أن ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية عملية متشعبة ومتكاملة، تحتاج إلى رؤية واضحة، وثقافة تنظيمية مناسبة، وتدريب مستمر، وبنية تحتية متطورة، وقبل ذلك كله قناعة راسخة لدى الجميع بأهمية القيادة الرقمية ودورها الإيجابي في الارتقاء بالعملية الإدارية والتعليمية داخل المدرسة، فهي عملية تطبيقها يقع على عاتق القيادات داخل تلك المؤسسات، إلا أن نجاحها يتطلب جهدًا ومشاركة، بل وتعاون الجميع داخل المؤسسة التعليمية.

وبالنسبة لأبعاد القيادة الرقمية فجاءت كالتالي:

جاء مجال الممارسات المهنية في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٣,٦١) ودرجة ممارسة (مرتفعة) وهو ما يعكس حرص مديري المدارس على استخدام التقنيات الرقمية وتوظيفها في إنجاز المهام الإدارية لما توفره هذه التقنيات من جهد ووقت، كذلك لحرص مديري المدارس على الالتزام المهني وتطبيق بعض الآليات التكنولوجية في الإدارة وفقًا لتعليمات وزارة التعليم.

أيضًا جاء مجال التقويم المؤسسي في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣,٥٥) ودرجة ممارسة (مرتفعة)؛ وقد يكون السبب في ذلك التزام مديري المدارس بالشفافية وتطبيق نظام تقويم رقمي عادل، وتشجيع المعلمين على استخدام التقنيات الرقمية في عمليات التقييم والتقويم في العملية

التعليمية، وهو في نفس الوقت نظام يتيح التقويم المؤسسي بشكل جيد في ضوء الظروف الاستثنائية التي مر بها العالم أثناء جائحة كورونا.

أما مجالي تهيئة فريق العمل وتبني الثقافة الداعمة فكانا في الترتيب الثالث والرابع بمتوسط قدره (٢,٨٩)، (٢,٨١) على الترتيب، وبدرجة ممارسة (متوسطة) لكل منهما، وهو ما يعكس جهد مديري المدارس في إعداد جميع العاملين في المدرسة وتهيئتهم للتحول الرقمي من خلال توفير مختلف الأجهزة، وإقامة الدورات التدريبية الهادفة للتدريب على استخدام وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية وذلك بالرغم من عقبات وعوائق التطبيق الفعلي للقيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية.

في حين جاء مجالي تطوير التنظيم المدرسي، والقيادة والرؤية في المرتبة الخامسة والسادسة بمتوسط قدره (٢,٥٥)، (٢,٤٧) على الترتيب، وبدرجة ممارسة (منخفضة)، وهو ما قد يعكس محاولة القيادات التربوية تطبيق التحول الرقمي وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية؛ تماشيًا مع التوجهات الحديثة لوزارة التعليم، وتوافقًا مع الظروف والتحديات الاجتماعية والصحية التي يمر بها المجتمع السعودي، بالرغم من انخفاض الوعي لديهم بأهمية تبني رؤية تطويرية حديثة تتيح إعادة التنظيم المدرسي وفقًا للتحول الرقمي، أيضًا قد يكون السبب عدم وجود ضوابط ومعايير واضحة لتقييم رؤية مديري المدارس حول القيادة الرقمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الريس، والعيفان، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود احتياج للتطوير المهني بدرجة (متوسطة) لدى عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس حول أبعاد القيادة الرقمية إجمالاً، ودراسة (آل تويم، ٢٠١٩) والتي أوضحت أن عينة الدراسة من القيادات التربوية يرون أن القيادة الرقمية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مُطبَّقة بدرجة (متوسطة)، ودراسة (المالكي، وآخرين، ٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة (متوسطة)، ودراسة (الشرمان، وخطاب، ٢٠١٨) والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان كانت (متوسطة).

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمود، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود ضعف في أداء مديري المدارس، وغلبة صفة التقليدية على أدائهم، مع وجود مشكلات تتعلق بموائمة التغييرات التكنولوجية المعاصرة، ومحاولة تطبيقها في العمليات الإدارية المدرسية، ودراسة (آل كردم، ٢٠١٦) والتي بينت أن قادة المدارس على وجه العموم قد أظهروا مستوى عاليًا من السلوك القيادي التكنولوجي خاصة في إتاحة واستخدام التقنيات التعليمية، ودراسة (عريان، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية من وجهة نظرهم كانت بدرجة (مرتفعة)، ودراسة (العماري، ٢٠٢٢) والتي أوضحت أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بأبعادها (الابتكار – الاقناع – المعرفة) جاءت (مرتفعة)، ودراسة (الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١) والتي أظهرت أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم جاءت (مرتفعة)، ودراسة (بصيلي، ٢٠٢٢) والتي كشفت نتائجها أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية من وجهة نظر القيادات التربوية جاءت (كبيرة)، ودراسة (الأحمري، ٢٠٢٢) والتي أوضحت أن درجة تطبيق وظائف القيادة الرقمية من وجهة نظر المشرفات التربويات جاءت (مرتفعة)، ودراسة (الأغبري، والملحم، ٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها لموافقة العينة بدرجة (كبيرة) على ممارسة قيادات مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية، ودراسة (الرقب، ٢٠٢٢) والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت (مرتفعة).

ثانيًا أظهرت النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور؛ مما يعني أن الذكور من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالإناث، ويمكن إرجاع ذلك إلى رؤية عينة الدراسة والتي تشير إلى تمتع القيادات التربوية من الذكور بالحافز الذاتي للتطوير، والرغبة الدائمة في التغيير والاهتمام بمتابعة أحدث الأساليب الإدارية مع الرغبة في إثبات الذات والجدارة القيادية في ظل المنافسة حول تقليد المناصب الإدارية والقيادية بالمؤسسات التعليمية، كما يمكن إرجاع تلك النتيجة إلى تفرغ القيادات التربوية من الذكور إلى حد ما وامتلاكهم الوقت مقارنة بالقيادات التربوية من الإناث والتي تتحمل الجزء الأكبر من الأعباء الأسرية – وفقًا لطبيعة وعادات وتقاليد المجتمع السعودي – إضافة إلى عملها القيادي، أيضًا يمكن تفسير ذلك في ضوء

تنامي الخبرات التكنولوجية والتقنية للقيادات التربوية من الذكور حيث يسهل عليهم حضور الدورات التدريبية ومتابعة كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا الرقمية مقارنة بالقيادات التربوية من الإناث.

وهذا بالطبع لا يعني افتقار القيادات التربوية من الإناث للدافع والحافز الذاتي للتطور وإثبات الذات في مجال الإدارة التربوية الرقمية، لكن الحافز والوقت اللازم لتحقيق ذلك يكون أكبر عند الذكور غالبًا.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (المالكي وآخرين، ٢٠٢١) والتي أوضحت وجود فروق في درجة تطبيق القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١)، ودراسة (آل كردم، ٢٠١٦)، ودراسة (الرقب، ٢٠٢٢)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تعزى إلى متغير الجنس، ودراسة (الأغبري، والملحم، ٢٠٢٠) والتي أشارت لوجود فروق في ممارسة القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس وفي صالح الإناث.

ثالثًا: أظهرت النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لصالح حملة البكالوريوس؛ مما يعني أن حملة البكالوريوس من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالدراسات العليا؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخبرة والمعرفة التي اكتسبها منتسبي الدراسات العليا من خلال دراستهم ومن خلال مطالعتهم لكل ما هو جديد ومستحدث في مجال الإدارة التربوية، والتي تجعل رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية أعمق وأشمل من رؤية حملة البكالوريوس، فالقيادة الرقمية تتطلب توافر المزيد من الإمكانات البشرية والمادية، وتوافر بنية تحتية رقمية تمكن الإدارة المدرسية من تطبيق القيادة الرقمية، وهوما قد يكون غير واضحًا بشكل كامل لدى حملة البكالوريوس والذين يرون أن اعتماد الإدارة المدرسية على بعض البرامج والمنصات التعليمية يعني تطبيقهم للقيادة التكنولوجية والرقمية في العملية التعليمية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (بصيلي، ٢٠٢٢)، و(الرقب، ٢٠٢٢)، و(الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١)، و(آل كردم، ٢٠١٦)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تعزى إلى المؤهل الأكاديمي، ودراسة (عريان، ٢٠١٨) والتي توصلت لوجود فروق في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي ولصالح المؤهل الأعلى.

رابعًا: أظهرت النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الوظيفية لصالح وظيفة مدير/وكيل؛ مما يعني أن مديري المدارس والوكلاء من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالمعلمين؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء التوجهات الإيجابية للقيادات التربوية نحو ممارسة القيادة الرقمية، وحرص كل من المديرين والوكلاء على تطبيق القيادة الرقمية بالمؤسسات التعليمية وتسهيل إجراءاتها وذلك لإدراكهم أهمية ذلك النوع من القيادة ودوره في نمو وتطور العملية التعليمية، وتوفير الجهد والوقت، وذلك من خلال تعزيز وتسهيل عملية التواصل بين جميع أفراد المنظومة التعليمية داخل المدرسة، أيضًا يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء حرص القيادات التربوية على تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية الطامحة نحو التحول الرقمي، وتطبيق القيادة الرقمية بمختلف المؤسسات المجتمعية ولا سيما التعليمية منها، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك؛ باعتبارها أحد التوجهات التكنولوجية الحديثة والفاعلة في القيادة التربوية والهادفة إلى تطوير المنظومة التعليمية.

كما يمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى الخبرات التراكمية لمديري ووكلاء المدارس والمكتسبة من خلال عملهم الإداري والتي تجعلهم أكثر دراية بواقع ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية، والإمكانات المتوافرة داخل المدارس والتي تسهم في تطوير البنية التحتية التكنولوجية الداعمة للتحول الرقمي.

أيضًا يمكن إرجاع ذلك لقلة الخبرات الإدارية لدى المعلمين، وعدم اطلاعهم على الخطوات التي تم اتخاذها والإمكانات التي تم توفيرها لتجهيز البنية التحتية بالمؤسسات التعليمية، فالقيادة الرقمية قد تعني بالنسبة لهم بعض البرامج والتطبيقات الرقمية المستخدمة في التواصل مع طلابهم وتقييمهم من خلالها، ولا يعيرون الانتباه للبنية التحتية والمؤسسية التي يجب توفيرها أولًا لضمان نجاح عملية التحول الرقمي.

خامسًا: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)؛ مما يعني أن أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بسنوات الخبرة الأخرى، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التوجهات السلبية لأصحاب سنوات الخبرة الأعلى نحو التحول الرقمي وتطبيق القيادة الرقمية بدلًا من القيادة النمطية التقليدية، وهو النمط الإداري المعتاد لديهم ولا يريدون تغييره، فهم يفضلون القيادة وفق آليات محددة متعارف عليها بالنسبة لهم ويخشون عمليات التغيير والتي تتطلب جهدًا أكبر للتوافق معها، أيضًا يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى حرص ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات على مواكبة التطورات والمستحدثات التكنولوجية التي يعيشها العالم من حولهم، وقدرتهم على التأقلم معها سريعًا، والتعامل بكفاءة مع التطبيقات والبرامج الرقمية، والحرص على حضور الدورات التدريبية التطويرية، كما أنهم يظهرون حرصًا أكبر على إثبات أنفسهم وجدارتهم في القيادة التربوية وأنهم ليسوا أقل كفاءة من غيرهم.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الأغبري، الملحم، ٢٠٢٠) والتي أشارت لعدم وجود فروق حول درجة تطبيق القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة (آل كردم، ٢٠١٦) والتي أوضحت أن السلوك القيادي التكنولوجي لقادة المدارس لا يختلف اختلافًا جوهريًّا باختلاف سنوات الخبرة، ودراسة (الرقب، ٢٠٢٢) والتي توصلت إلى وجود فروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تعزى لسنوات الخبرة ولصالح (١٠ سنوات فأكثر).

سادسًا: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين متغيرات الدراسة وتحديدًا الذكور من ذوي مؤهل البكالوريوس من فئة ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، وهو ما يؤكد على ما جاء في نتائج السؤالين الثالث والخامس وتمت مناقشته، حيث يتضح الأثر الدال للتفاعل بين سنوات الخبرة (الأقل من ٥ سنوات) والمؤهل الأكاديمي (حملة البكالوريوس) في رؤية عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية وإقرارهم بممارسة القيادة الرقمية بدرجة أكبر من باقي عينة الدراسة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن العينة من حملة البكالوريوس ومع افتقارهم للخبرات الأكاديمية مقارنة بذوي المؤهلات العليا والذين يكتسبون تلك الخبرات من خلال متابعتهم للمستحدثات

التكنولوجية والرقمية في العملية التعليمية ومن خلال دراساتهم وأبحاثهم، ومع قلة سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية تجعلهم يقصرون القيادة الرقمية في العملية التعليمية على بعض البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية؛ دون رؤية متعمقة لمتطلبات تنفيذ القيادة الرقمية على أرض الواقع والصعوبات الواجب التغلب عليها أولًا لتحقيق عملية التحول الرقمي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

– ضرورة تعزيز القيادة الرقمية بمختلف المؤسسات التعليمية وتوفير الإمكانات المادية والبشرية الداعمة لتطبيقها؛ لما لها من تأثير فعال في الارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها على كافة المستويات.

– صقل مهارات القيادية الرقمية لدى مديري المؤسسات التعليمية من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.

– تشجيع إقامة المؤتمرات والندوات العلمية الهادفة لتمكين القيادة الرقمية بمختلف المؤسسات التعليمية.

– إعداد المعلمين وجميع العاملين بالمؤسسات التعليمية للتعامل من التقنيات والتكنولوجيا الرقمية.

– توفير مناخ مؤسسي داعم للتحول الرقمي.

– نشر ثقافة التحول الرقمي والقيادة الرقمية بين قادة المؤسسات التعليمية.

– إنشاء مراكز تدريبية متخصصة تهتم بتوفير الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لتنمية مهارات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس.

– وضع امتلاك مهارات القيادة الرقمية ضمن معايير اختيار القيادات التربوية.

– إعداد دليل يتضمن شرحًا تفصيليًّا لمفهوم القيادة الرقمية وآليات تنفيذها بالمؤسسات التعليمية وتعميمه على المدارس.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة حول الكفاءة الرقمية لمديري المدارس.
- إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه مديري المدارس في تطبيق القيادة الرقمية.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس.
- دراسة مقارنة حول درجة تطبيق القيادة الرقمية بالمدارس الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة حول دور القيادة الرقمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حية، نجاة. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى.

آل توبم، هياء إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠١٩). درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم وعلاقتها بتطوير العمل الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الفيوم، (١٦)، ٢٢٩-٢٤٩.

الأحمري، وفاء عبدالله علي. (٢٠٢٢). درجة تطبيق وظائف القيادة الرقمية في مكتب التعليم بمحافظة خميس مشيط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المشرفات التربويات. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، (٤)، ٣٢٣-٣٧١.

الأغبري، عبد الصمد بن قائد والملحم، عبد اللطيف بن صالح. (٢٠٢٠). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لقياداتها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢١(١)، ١٥٩-٢٠١.

بصيلي، أماني جبريل. (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٤٢)، ٢٣-٤٢.

الحربي، حمدان بن محمد دخيل الله. (٢٠٢٠). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (١١٢)، ١١٢-١٤٧.

الخضري، بدر (٢٠١٩، مارس ٢٥-٢٧). الدور التكنولوجي الرقمي في تحقيق القيادة المتميزة لمنظومة التعليم [بحث مقدم] المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي (قيادة-تكنولوجيا-تنمية مستدامة)، الكويت.

الذهلي، ربيع بن المر بن علي والشعيلي، صالح بن خليفة والخروصي، حسين بن علي بن طالب. (٢٠٢١). درجة توظيف مديري المدراس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢(٣٣)، ٧٩-٩٣.

الرقب، يوسف حابس. (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

الريس، إيمان بنت ابراهيم بن حماد والعيفان، مي بنت محمد. (٢٠٢٢). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. مجلة رسالة الخليج العربي، ٤٢(١٦٤)، ١٣-٣٨.

زاهر، محمد ضياء الدين و محمد، سناء سيد راضي. (٢٠١٨). دور التكنولوجيا الرقمية في الارتقاء بالمؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة: التعليم العام نموذجًا. مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٥(١١١)، ٩٧ – ١١٨.

زيادة, رانية محمد محمود. (٢٠٢١). دور الإدارة الرقمية في تنمية مهارات القيادات الإبداعية دراسة حالة جامعة الملك خالد. مجلة تطوير الأداء الجامعي، ١٤(٢)، ٨٩-١١٦.

سعادة، نانسي. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

الشرمان، عاطف ؛ وخطاب، إيفيت. (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، دراسات – العلوم التربوية، ٤٥(٤)، ٥٥٧-٥٩

عريان، فاطمة محمد مصطفى. (٢٠١٨). درجة ممارسة قائدي مدارس منطقة حولي التعليمية للقيادة التكنولوجية، وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت.

العشماوي، عبد الله طاهر صالح. (٢٠٢١). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير، جامعة الطائف].

العمار، عبد الله سليمان. (٢٠٠٨م). الإدارة التقليدية والتحول الإلكتروني. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العماري، جواهر نايش محمد. (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٢(١٩٤)، ٢٠٠-٢٣٩.

الفضلي، منال. (٢٠١٩، مارس ٢٥-٢٧). تحديات القيادة في ظل العالم الرقمي [عرض ورقة] المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي (قيادة – تكنولوجيا – تنمية مستدامة)، الكويت.

قاسم، مجدي وشحاته، صفاء أحمد. (٢٠١٤). صناعة مستقبل التعليم الجامعي بين إرادة التغيير وإدارته. القاهرة: دار الفكر العربي.

القحطاني، سالم ؛ آل مذهب، معدي محمد؛ العامري؛ أحمد سالم ؛ العمر، بدران عبدالرحمن.(٢٠١٠). منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض، جامعة الملك سعود.

آل كردم، مفرح سعيد. (٢٠١٦). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٢(١٦٧)، ١٤٣ — ١٧٥.

المالكي، عادل عازب واليزيدي، نايف عايد واليزيدي، عبد الرحمن مليح والطويرقي، وليد محيد والجهني، عبيد الله حسين. (٢٠٢١). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٧(١٠)، ٢٧٦-٣٢٠.

محمود، إيناس أحمد فتحي. (٢٠٢٢). قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم. مجلة الإدارة التربوية، (٣٤)، ٢١٣-٣٣١.

محمود، محمد صبري. (٢٠١٥). رؤية مقترحة لتطبيق القيادة الإلكترونية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة [بحث مقدم] المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة.

هول، دون. (٢٠١٣). دليل المديرين التقني نحو القيادة: تأثير الأسئلة الكبرى (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Haya, N. (2021). The degree of practicing digital leadership among UNRWA school principals in the southern governorates of Palestine and ways to improvement (in arabic) [Unpublished Master's Thesis], Al-Aqsa University.

Al Kardam, M. (2016). Reality of practicing technological leadership among high school principals in Asir region from the teachers' perspective. Journal of Al-Azhar Faculty of Education, 2(167), 143-175.

Al Twim, H. (2019). The degree of applying digital leadership at the Ministry of Education and their relation to developing administrative work from the perspective of educational leaders. Journal of Fayoum Faculty of Social Work for Social Studies and Research, (16), 229- 249.

Alaghbary, A. & Almalham, A. (2020). Extent of assessing the practice of technological leadership standards at general education schools in Al-Ahsa goveronate, Saudi Arabia: A field study of leadership. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(21), 159-201.

Alahmary, W. (2022). The degree of and obstacles to applying digital leadership functions in the Educational Directorate in Khamis Mushait Governorate from the perspective of educational supervisors. Journal of Educational and Psychological Sciences, (4), 323-371.

Alammar, A. (2008). Traditional management and electronic transform. Riyadh: King Fahad National Library.

Alammary, J. (2022). Degree of practicing digital leadership among high school principals in Khamis Mushait Governorate. Journal of Al-Azhar Faculty of Education, 2(194), 200-239.

Alashmawy, A. (2021). E-leadership and its relation to digital awareness among high school principals in Taif from teachers' perspective [Unpublished Master's Thesis]. Taif University.

ALDhuhli, R., Alshuieli, S., & Alkharusi, H. (2021). Degree of utilizing digital leadership among school principals in Oman from their perspective. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research & Studies, 12(33), 79-93.

Alfadly, M. (2019, March 25-27). Leadership challenges in the digital age [Conference presentation]. The First Regional Conference of Developmental Leadership in the Digital Age (Leadership- Technology- Sustainable Development), Kuwait.

Alharby, H. (2020). Reality of utilizing digital leadership in distance education and emergency crisis management among primary school principals in Mecca. Journal of Mansoura Faculty of Education, (112), 112-147.

Alkhadry, B. (2019, March 25-27). The digital technological role in achieving distinguished leadership of the education system [Conference presentation]. The First Regional

Conference of Developmental Leadership in the Digital Age (Leadership- Technology- Sustainable Development), Kuwait.

Almalky, A., Alyazedy, N., Alyazedy, A., Altwerky, W., & Aljahny, E. (2021). Degree of applying technological leadership in high schools in Jeddah during COVID-19 from teachers' perspective. Scientific Journal of Assiut Faculty of Education, 37(10), 276-320.

Alqahtany, S., Al Madhab, M., Alamry, A., and Alomar, B. (2010). Methods of research in behavioral sciences. King Saud University.

Alraqb, Y. (2022). Degree of practicing digital leadership among private school principals in Aman from the teachers' perspective [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University.

Alrays, E., & Alabfan, M. (2022). Professional development needs of school leaders in the light of digital leadership in Saudi Arabia. Journal of Arab Gulf Mission, 42(164), 13-38.

Basily, A. (2022). Reality of applying digital leadership in general education schools in the urban Abha region from the perspective of educational leaders. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(42), 23-42.

Elsharman, A., & Khattab, E. (2018). Degree of practicing technological leadership and its relation to change leadership among secondary school principals from teachers' perspective in Amman. Dirasat- Educational Sciences, 45(4), 557-559.

Erian, F. (2018). Degree of practicing technological leadership and its relation to change leadership in the schools of Hwally Educational Department [Unpublished Master's Thesis]. Al al-Bayt University.

Hall, D. (2013). Technical manual of leaders to leadership: Effect of big questions. Arab Bureau of Education for the Gulf States

Mahmoud, E. (2022). A suggested inventory of digital leadership practices at Egyptian schools in the light of the standards of International Society of Educational Technology for education leaders. Journal of Educational Administration, (34), 213-331.

Mahmoud, M. (2015). A proposal for applying e-leadership at pre-university education institutions in the light of some contemporary international changes [Conference presentation]. The First International Conference of the College of Education, Albaha University.

Qasim, M., & Shehata, S. (2014). Making the future of university education between change desire and management. Dar Alfikr Alaraby.

Saada, N. (2021). Degree of practicing technological leadership among basic schools' principals in Qasaba Amman District [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University.

Zaher, M., & Mohamed, S. (2018). Role of digital technology in advancing educational institutions in the knowledge society: Public education as a model. Future of Arab Education, 25(111), 97-118.

Zyada, R. (2021). Role of digital management in developing creative leadership skills: The case of King Khalid University. Journal of University Performance Development, 14(2), 89-116.

المراجع الأجنبية:

AlAjmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. International Journal of Educational Research, 112, 101928.

Alcatel. Lucent Enterprise. (2019). FAQ – Digital transformation for Education. Alcatel.

Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G.N. (2020). Leadership types and digital leadership in higher education: Behavioural data analysis from University of Patras in Greece. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19.

Avcı, A. (2016). Effect of leadership styles of school principals on organizational citizenship behaviors. Academic Journal, 11(11), 1008-1024.

Bounfour, A. (2016). Digital futures, digital transformation, progress in IS. Springer International Publishing.

Crow, W. J. (2013). Strategic leadership. New York Simon & Schuster Press.

Domeny, J. (2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools [Doctoral Dissertation]. Southwest Baptist University.

Ellis, M. L., Lu, Y.-H., & Fine-Cole, B. (2021). Digital learning for North Carolina educational leaders. TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 65(5), 696–712. https://doi.org/10.1007/s11528-021-00649-x

Eren, E. & Kurt, A. (2011). Technological leadership behavior of elementary school principals in the process of supply and use of educational technologies. Educational Sciences, 13(13), 625-636

Gerald, S, (2020). Measuring principals' technology leadership and principals' behaviors: A quantitative study [Doctoral Dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and University Virginia TECH.

Gulpan, J., &. Baja, R. (2020). Technological leadership of 21st century principals of private secondary schools. International Journal of Advanced Research and Publications, 4(4), 66-69.

Haynes, N. M., Arafeh, S., & McDaniels, C. (2014). Educational leadership: Perspectives on preparation and practice. University Press of America.

Kelly, M. (2019). Digital-age learning culture: Rethinking the traditional classroom. Solidprofessor.https://www.solidprofessor.com/blog/digital-age-learningculture-rethinking-the-traditional-classroom/

Meier, C., Sachs, S., & Stutz, C. (2017). Establishing a digital leadership barometer for small and medium enterprises [Conference presentation]. International conference 2017 Technology, Innovation, and Industrial Management.

Mullen, C. (2010). 21st-century priorities for leadership education and prospective school leaders. Scholar-Practitioner Quarterly, 4(4), 331-333.

Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail, S. N. (2019). Principals' technology leadership and its effect on teachers' technology integration in 21st century classrooms. International Journal of Instruction, 12(4), 423-442. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12428a

Ribble, M. (2011). Nine themes of digital citizenship. Digit Citizenship. (Online), available: https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html.

Rouse, M. (2005). Digital definition. WhatIs.com (https://whatis.techtarget.com/definition/digital).

Sheninger, E. (2019). Digital leadership: Changing paradigms for changing times. Corwin Press.

Sunarsi, D., Rohaeni, N., Wulansari, R., Andriani, J., Muslimat, A., Rialmi, Z., Kustini, E., Kristianti, L. S., Rostikawati, D., Effendy, A. A., Purwanto, A., & Fahlevi, M. (2020). Effect of e-leadership style, organizational commitment and service quality towards Indonesian school performance. Systematic Reviews in Pharmacy, 11(10), 472–481.

Zupanzic, T., Verbeke, J., Achten, H., & Herneoja, A. (2016). Digital leadership. Complexity, Simplicity, 1, 63-68.

الاسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود

The relative contribution of the coping strategies in predicting academic burnout and academic achievement among Foreign Students at King Saud University

إعداد

د. السيد رمضان بريك

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

جامعتي الملك سعود ومطروح

Dr. Elsayed R, Boriek

Associate Professor of Educational Psychology

King Saud Universities and Matrouh

DOI:10.36046/2162-000-016-014

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٣/٢٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٤/٣٠ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الإسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الوافدين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً من الطلبة الوافدين بجامعة الملك سعود، طبق عليهم مقياسي استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي (إعداد/ الباحث)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها؛ أن استخدام الطلبة الوافدين لاستراتيجيات المواجهة جاء بشكل مرتفع، وأن مستوى معاناة الطلبة الوافدين من الاحتراق الأكاديمي جاء بشكل منخفض، كما توصلت الدراسة أيضاً لجود علاقة خطية عكسية بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي، ووجود علاقة خطية طردية بين استراتيجيات المواجهة والتحصيل الدراسي، وأن استراتيجيات المواجهة تسهم إسهاماً دالاً إحصائيًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يجب اجراء المزيد من الدراسات التي تهتم باستراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات المواجهة، الاحتراق الأكاديمي، التحصيل الدراسي، الطلبة الوافدين.

Abstract

The current study aimed to know the relationship between coping strategies and academic burnout and academic achievement. The study also aimed to reveal the relative contribution of coping strategies in predicting academic burnout and academic achievement among a sample of international students. The study sample consists of (34) international students at King Saud University. The scales of coping strategies and academic burnout (both prepared by researcher) were applied on the study sample and concluded in a set of results, inter alia :

The use of coping strategies by international students was high, and the level of their suffering from academic burnout was low. There is an inverse linear relationship between coping strategies and academic burnout, and a direct linear relationship between coping strategies and academic achievement. In addition, coping strategies has a statistically significant contribution in predicting both the academic burnout and the academic achievement among the study sample. In light of the results of the current study, more studies should be conducted that are concerned with coping strategies and their relationship to the academic and non-academic aspects of students in different educational stages .

Keywords: coping strategies, academic burnout, academic achievement, international students

١. المقدمة

يعدّ التغير أحد أهم القوانيين التي تحكم حركة الحياة الإنسانية حيث إن الحياة لا تسير على وتيرة واحدة أو نمط محدد مسبقاً، فهي دائمة التغير والتطور ويقع على عاتق الإنسان في كل الأحوال مواجهة هذه التغيرات سواء كان ذلك وفق آليات واستراتيجيات تتفق مع السياق الاجتماعي العام للمجتمع الموجود به الفرد، أو تتعارض أحياناً مع ما تفرضه البيئة الاجتماعية من متطلبات.

وقد منح الله الإنسان قدرة فريدة على الانسجام والموائمة مع المتغيرات التي قد تطرأ على حياته، وربما تكون هذه القدرة هي التي ساعدت الإنسان بعد ارادة الله سبحانه وتعالى القدرة على البقاء والاستمرارية منذ بدأ الخليقة إلى وقتنا الحاضر.

ويتسم العصر الحالي بعدد من السمات التي تميزه عما سبقه من العصور، ولعل من أهم هذه السمات الثورة المعرفية وزيادة الكم المعرفي في شتى المجالات حتى أصبحت قدرة الإنسان على متابعة الجديد في مجال معين أمر شديد الصعوبة، وربما يتطلب ذلك الانتقال من مكان لآخر ومن دولة لأخرى، وهو ما أدى إلى زيادة أعداد الطلاب الوافدين في الكثير من دول العالم.

ويتعرض الطلاب الوافدون للعديد من التغيرات التي تؤثر على درجة توافقهم وخاصة أنهم يدرسون في المرحلة الجامعية، وأنهم المسؤولون عن محاضراتهم وأبحاثهم، كما أن الطلاب الوافدين ينتمون إلى جنسيات مختلفة ومستويات اجتماعية متباينة، وينحدرون من بيئات ثقافية لها خصائصها المميزة، وهذا التنوع يضع أمام هؤلاء الطلاب تحديات كبيرة للتأقلم مع البيئات الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجديد الذي يتواجدون فيه للتعلم، وخاصة في ظل البعد عن الحاضنة الاجتماعية التي نشأوا فيها.

ويذكر عبد الإله (٢٠١٣) أن الطلاب الوافدين يعانون الكثير من الضغوط والمشكلات التي تعوق توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي، وتتمثل في عدم قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين بسبب نقص مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم لاختلاف الخلفية المجتمعية والثقافية لديهم حيث إنهم لا يستطيعون التكيف والتوافق معها بسهولة مما يولد لديهم

مشاعر الإحساس بالوحدة النفسية والضيق والاكتئاب في كثير من الأحيان، ويؤثر ذلك مباشرة على التحصيل الأكاديمي لديهم والتوافق مع الحياة الجامعية بصفة عامة.

لذا يلجأ هؤلاء الطلاب أحياناً إلى بعض الأساليب والاستراتيجيات مثل استراتيجيات المواجهة للتعامل مع الصعوبات التي تواجههم في البيئة الاجتماعية والتعليمية الجديدة. ويقصد باستراتيجيات المواجهة: الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار، والتي يتخذها الفرد في إدارة مطالب المواقف الداخلية والخارجية، والتي يتم تقديرها من جانب الفرد على أنها مرهقة وشاقة وتتجاوز قدرات الشخص وإمكاناته (Lazarus١٩٩٣,).

كما تعرف استراتيجيات المواجهة أيضاً بأنها: استجابات تعتمد على المواقف، وتتغير عبر المواقف الضاغطة المختلفة وعبر المراحل المختلفة للموقف (Gaudreau& Blondin, 2002).

وحيث إن الطلبة الوافدين ربما يتعرضون لعدد من المشكلات الأكاديمية لعل من أهمها الاحتراق الأكاديمي وانخفاض التحصيل الأكاديمي، وقد يلجأ هؤلاء الطلبة إلى استخدام عدد من الآليات والاستراتيجيات لتجاوز هذه المشكلات. لذا تحاول هذه الدراسة الكشف عن دور استراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود.

١,١. مشكلة الدراسة:

عهدت الكثير من الدول في العالم ومنها المملكة العربية السعودية على إتاحة الفرصة لعدد من طلاب الدول الأخرى لاستكمال دراستهم الجامعية، ويوجد بعض من هؤلاء الطلاب لا يستطيعون استكمال دراستهم لأسباب مختلفة ربما ترجع لمشكلات تتعلق بالطلاب أنفسهم ودرجة تكيفهم مع المجتمع الجديد، أو أحياناً لطبيعة الدراسة، أو لطبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده.

ويتعرض الطلاب الوافدون للعديد من الضغوط والعقبات نتيجة التباين بين البيئات الاجتماعية والثقافية التي نشأوا فيها والبيئة الجديدة التي قدموا اليها، وربما يترتب على ذلك معاناتهم من بعض المشكلات الأكاديمية مثل الاحتراق الأكاديمي أو انخفاض التحصيل الدراسي، ويلجأ هؤلاء الطلاب لوسائل متعددة لمواجهة هذه الصعوبات لعل أبرزها استراتيجيات المواجهة.

فقد أشار كارنيسر وكالديرون وكالديرون(Carnicer, Calderón, Calderón,2019) إلى أن الكثير من الطلاب يعانون من الضغوط ويستخدمون استراتيجيات المواجهة لتجنب هذه الضغوط.

كم أكد سميث ورنك(Smith, Renk, 2007) أن استراتيجيات المواجهة والشعور بالقلق، والمساندة الاجتماعية تعد متنبئات بالضغوط الأكاديمية ومنها الاحتراق الأكاديمي.

ونظراً لقلة الدراسات التي اهتمت بدراسة استراتيجيات المواجهة كأسلوب للتغلب على مشكلة الاحتراق الأكاديمي، وانخفاض التحصيل الدراسي في البيئة الأجنبية، وعدم وجود أية دراسة في البيئة العربية –في حدود علم الباحث– اهتمت بذلك، لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن دور استراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الوافدين.

٢,١. أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى استراتيجيات المواجهة لدى عينة الدراسة؟
- ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
- هل يمكن أن تسهم استراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
- هل يمكن أن تسهم استراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

٣,١. أهداف الدراسة:

- تحديد مستوى استراتيجيات المواجهة لدى عينة الدراسة.
- تحديد مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن الإسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن الإسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

٤,١. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من جانبين، هما:

الأهمية النظرية وتتمثل في:

- اهتمام الدراسة بفئة مهمة من الطلاب وهم الطلاب الوافدين.
- تناول الدراسة لمتغيرات استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي وهي متغيرات مؤثرة في حياة الطالب الأكاديمية.
- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة التنبؤية بين متغيرات الدراسة الحالية في البيئة الأجنبية وعدم وجود أية دراسة في البيئة العربية في حدود علم الباحث.

الأهمية التطبيقية وتتمثل في:

- إضافة بعض المقاييس التي يمكن استخدامها في البيئة العربية مثل مقياس استراتيجيات المواجهة، ومقياس الاحتراق الأكاديمي.
- ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث تربوية تتعلق بالطلاب الوافدين، وكذلك مفهومي استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي.

١,٥. حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالجوانب الآتية:

– الحدود المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

– الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية.

– الحدود البشرية: أجريت الدراسة الحالية على الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود.

– الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام الجامعي (٢٠٢١/٢٠٢٢م).

١,٦. مصطلحات الدراسة:

– استراتيجيات المواجهة: تعرف بأنها: استجابات تعتمد على المواقف، وتتغير عبر المواقف الضاغطة المختلفة وعبر المراحل المختلفة للموقف الضاغط (Gaudreau& Blondin, 2002, 2).

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من الأساليب والطرق التي يتبعها الطالب الوافد لتعديل المواقف أو التحكم فيها التي يعتقد أنها تؤثر عليه، أو تشكل له نوعًا من التهديد؛ وذلك ليخفف من التوتر الناتج عنها ويصبح أكثر تأقلماً مع بيئته، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات المواجهة المستخدم في الدراسة الحالية.

– الاحتراق الأكاديمي: هو حالة من الاستنفاد الانفعالي التي تظهر على الطلبة، وتدني الشعور بالإنجاز في عملية التعلم بسبب ضغوط المقررات الدراسية وزيادة العبء الدراسي وعوامل نفسية أخرى. جاو واكسو ويانج(Gao, Xu, &Yang, 2004, 61).

ويعرفه الباحث بأنه: حالة الاستنفاد الانفعالي التي يشعر بها الطالب نتيجة زيادة الأعباء الدراسية، مما يؤدي إلى تدني الإنجاز الأكاديمي لديه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة ويشمل:

أ. الإنهاك الانفعالي: هو حالة من الاستنفاد وعدم القدرة على الموازنة بين الواجبات الدراسية والقدرة على تأديتها.

ب. عدم المشاركة: هي عدم القيام بالمهام الدراسية والهروب منها بكل الطرق وينعكس ذلك في انخفاض الأداء الدراسي.

- التحصيل الدراسي: هو محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بالخبرات التعليمية (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠، ١٨٣). ويعرفه الباحث بأنه: معدل الطالب التراكمي في جميع المقررات الدراسية التي درسها في جامعة الملك سعود خلال العام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢م).

٢. الإطار النظري والدراسات السابقة:

تحرص الأمم على الأخذ بكل الوسائل التي تسهم في رقيها وتطورها، ويعد التعليم هو نقطة الانطلاق الأساسية نحو إحداث نقلات نوعية في أي مجتمع، لذا تحرص المجتمعات على تقديم خدمات تعليمية نوعية لأبنائها، وأحياناً يتم ابتعاث عدد من الطلاب للدراسة في تخصصات معينة، ويتعرض الطلبة بشكل عام والطلبة الجامعيون بشكل خاص لعدد من المشكلات نتيجة الانتقال من مكان إلى آخر للدراسة، وربما يرجع ذلك لاختلاف البيئة الثقافية والاجتماعية، أو اختلاف اللغة، أو أحياناً اختلاف العادات والتقاليد المجتمعية.

ويشير العويضة (٢٠٠٤) إلى أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة في المرحلة الجامعية تتمثل في المشكلات المرتبطة بمتطلبات الحياة، مثل: مشكلات السكن والغذاء والرعاية الاجتماعية، إضافة إلى المشكلات الأكاديمية وهي المرتبطة بالتحديات والصعوبات الدراسية التي تواجه الطلبة الجامعيين، وتتطلب استخدام الطالب لقدراته ومهاراته للتغلب على هذه المشكلات.

ويلجأ الطلاب الوافدون لعدد من الطرق والوسائل لمواجهة المشكلات والضغوط التي تواجههم وخاصة في بدايات انتقالهم لبيئات التعلم الجديدة، وتعد استراتيجيات المواجهة من أهم هذه الاستراتيجيات التي يكون لها دور مؤثر في تجاوز ما يعترضهم من عقبات سواء كانت أكاديمية أو غير أكاديمية.

واستراتيجيات المواجهة هي محاولات الفرد لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية لإدارة وتنظيم الضغوط والانفعالات استجابة للإجهاد (Monat& Lazarus, 1991).

وأشار لازورس (Lazarus ١٩٩٣),إلى أن إستراتيجيات المواجهة هي الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار، والتي يتخذها الفرد في إدارة مطالب المواقف الداخلية والخارجية، والتي يتم تقديرها من جانب الفرد على أنها مرهقة وشاقة وتتجاوز قدرات الشخص وإمكاناته.

وتضيف شويخ (٢٠٠٧) أن مفهوم المواجهة كاستجابة هي أنماط الاستجابات التي يتبناها الفرد –سواء كانت مضمرة أم ظاهرة– للتصدي للموقف الضاغط.

ونلاحظ أن مفهوم استراتيجيات المواجهة يشير إلى استراتيجيات معرفية وسلوكية لإدارة الضغوط الناتجة عن مصدر الضغط، وأن استخدامها يتم بدرجة من الوعي من قبل الفرد، وأن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تكون ظاهرة للعيان أو تكون مخفية.

كما أن استراتيجيات المواجهة يمكن أن تتجه أو تركز على مصدر القلق أو الضغط وهي المشكلة، أو تركز على الشخص وانفعالاته المرتبطة بالمشكلة، حيث يصنف كومباس، وأوراسان، وجرانت(Compas, Orasan& Grant, 1993) استراتيجيات المواجهة إلى فئتين هما: الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة والاستراتيجيات التي تركز على العاطفة أو الانفعال، حيث تعرف الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة بأنها جهود سلوكية ومعرفية لتغيير أو التخلص من الضغوطات.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت استراتيجيات المواجهة وركزت على المشكلة التي يتعرض لها الفرد ومنها تعريف كيللى وتيركا وبرايس وكاربنتر(Kelly, Tyrka, Price & Carpenter, 2008) حيث تشير استراتيجية المواجهة إلى محاولات الفرد لاستخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية لإدارة وضبط الضغوط والمتطلبات عند الاستجابة للضغط.

وفى نفس الاتجاه يعرفها العويضة (٢٠٠٥) بأنها: عمليات التفكير التي تستخدم لمواجهة موقف ضاغط وغير سار، أو تعديل استجابات الفرد لمثل هذا الموقف.

وكذلك يشير مصطلح استراتيجيات المواجهة إلى تغيرات معرفية عقلية متسقة، وجهود سلوكية متواصلة بهدف السيطرة على مطالب نوعية خارجية أو داخلية تدرك بأنها شديدة الوطأة أو تتجاوز إمكانات الفرد (عطيه،٢٠١٠).

وعلى النقيض من ذلك فإن الاستراتيجيات التي تركز على الجانب الانفعالي للفرد تعدّ أقل فعالية من الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة حيث تهدف إلى تغيير الاستجابات الانفعالية للضغوط وتتضمن الاستراتيجيات التي تركز على العاطفة، وإعادة التقييم الإيجابي، ولوم الذات.

وعلى الرغم من أن استراتيجيات المواجهة التي تركز على العاطفة غالبًا ما توصف بأنها أقل فعالية من المواجهة المركزة على المشكلة، إلا أنه في ظل ظروف معينة قد تكون المواجهة التي تركز على العاطفة أكثر إنتاجية.(Garnefski, Kraaji, 2006)

وأضاف كلٌّ من أسبينوال وتايلور(Aspinwall& Taylor, 1992)، ولازاروس, ١٩٩٣، ولينز(Lenz, 2010) أن استراتيجيات المواجهة تصنف إلى:

- الاستراتيجية التي تركز على المشكلة: وتتضمن إدارة المشكلة وحلها، وتطوير العلاقات بين الشخص والبيئة، وتغيير أو القضاء على المواقف العصيبة.

- الاستراتيجية التي تركز على العاطفة: وتتضمن تنظيم الاستجابات العاطفية التي تنتج بسبب التعرض للمواقف العصيبة، وهي تركز على العواطف دون تغيير الوضع، والبحث عن الدعم العاطفي والقدرة على التعايش مع المشكلة.

- استراتيجية تجنب المواجهة: وتهدف إلى تجنب أو رفض المشكلة.

كما ميز فولكمان (Folkman, 2013) بين استراتيجيات المواجهة، فمنها الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة وطبيعتها والمحاولات التي يبذلها الفرد للتعامل مع مصدر الضغط، وتشمل النشاطات السلوكية والمعرفية التي من شأنها التخلص من المثير المهدد أو الالتفاف حوله أو التغلب عليه، كما تتضمن استراتيجيات أخرى للتخلص من الضيق الانفعالي المرتبط بموقف المشقة أو تخفيضه، واستخدام هذا النوع يسهم في تخفيض الشعور بالضيق أو التعاسة الانفعالية وقد يؤدى هذا إلى إمكانية العودة لاستخدام أسلوب التمركز حول المشكلة بعد التخلص من الانفعالات السلبية أو اختزاله.

كما قدمت تصنيفات أخرى لاستراتيجيات المواجه حيث يشير ميتي (Mete, 2021)أن استراتيجيات المواجهة تتكون من ثلاث أنماط فرعية هي:

– المواجهة النشطة للمشكلات: وتتضمن التعامل مع المشكلات بشكل إيجابي، والتعرف على المشكلة وإيجاد الحلول لها واتخاذ القرارات وتقييم الخطوات.

– تجنب المواجهة: وتتضمن استخدام طرق مختلة لحل المشكلات مثل الابتعاد عن المشاكل وانتظار حل المشكلة تلقائيًا.

– المواجهة السلبية للمشكلات: وتتضمن ردود فعل سلبية مثل إدراك المشكلة على أنها تهديد، والاعتقاد بأن المشكلة لا يمكن حلها، وإلقاء اللوم على النفس والآخرين، وإيذاء من حوله.

ويشير جاكير وأكشا وكوداز وتولغارر(Çakır, Akça, Kodaz, Tulgarer, 2014) أن الطلبة الوافدين يتعرضون للعديد من المشكلات المرتبطة بالتكيف مع المجتمع الجديد الذي انتقلوا له والمتطلبات الأكاديمية للتخصص، وربما ينعكس ذلك على الأداء الأكاديمي لهم وتظهر معاناتهم من بعض الظواهر الأكاديمية مثل الاحتراق الأكاديمي.

وتعد استراتيجيات المواجهة ذات أهمية كبيرة للطلبة للتخلص من مشكلة الاحتراق الأكاديمي ((Vinter, 2021

ويعرف الاحتراق الأكاديمي بأنه: متلازمة يشعر الطالب فيها بنوع من الإرهاق بسبب متطلبات الدراسة والتشاؤم والرغبة في الانسحاب والانفصال عن مهام التعلم، وضعف الفعالية الأكاديمية.(Schaufeli, Martinez,Pinto, Salanova & Bakker, 2002)

ويضيف كلٌّ من ريس وزانثوبولو وتسويس(Reis, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015)، أن الاحتراق الأكاديمي ظاهرة تتميز بمشاعر الاستنفاد الانفعالي والمعرفي والجسدي بسبب المتطلبات الأكاديمية، بالإضافة إلى أنها تتضمن اتجاه الفرد نحو عدم المشاركة والانسحاب من الأنشطة الأكاديمية.

ويلاحظ تعدد المصطلحات التي أوردها الباحثين للتعبير عن الاحتراق الأكاديمي كأحد أهم الظواهر التربوية التي يعاني منها الكثير من الطلاب ومنها الاحتراق التربوي أو الاحتراق التعليمي.

وإجمالاً يمكن تحديد مفهوم الاحتراق الأكاديمي بأنه حالة يصل إليها الطالب نتيجة تعرضه لعدد من الضغوط الشديدة المرتبطة بمتطلبات البيئة الأكاديمية التي ينتمي اليها الطالب، وتكون

من انعكاسات هذه الحالة اللامبالاة، ونقص الدافعية، وشعورة بدونية قدراته إذا ما قورنت بأقرانه في نفس العمر.

كما أنه من نتائج الاحتراق الأكاديمي شعور الطالب بالإجهاد وانخفاض الأداء. (Maslach, 2017)، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات، والتغير في الحالة الفسيولوجية والمزاجية، وضعف الدافع المهني. (Freudenberger& North, 1986)، وشعور الطالب بالإرهاق البدني والانفعالي، وانخفاض الدافعية للتعلم، وتكوين اتجاه سلبي نحو المعلمين وزملائه، بالإضافة إلى انخفاض الأداء الأكاديمي.(Koropets, Fedorova& Kacane, 2019)، وغالبًا ما يشعر الطلاب في حالة الاحتراق الأكاديمي بالإرهاق ويتبنون دوافع سلبية تجاه دراستهم، كما يرتبط بارتفاع نسب الغياب، وزيادة معدلات التسرب، وانخفاض في التحصيل الأكاديمي .(Ye, Huang &Liu, 2021)

ويرتبط الاحتراق الأكاديمي بعدد من المتغيرات، منها: الأسرة والبيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطالب، حيث يشير وو (Wu, 2010) إلى أن الأسباب المؤدية للاحتراق الأكاديمي تتمثل في اعتماد الطالب المبالغ فيه على الأسرة والمعلمين لفترة طويلة. ومنها ما يرتبط بالطالب ذاته ورؤيته لقدراته، مثل: عدم الرغبة والاهتمام بالتخصص الأكاديمي، بالإضافة إلى رغبة الطالب في تحقيق أهداف تعليمية لا تتناسب مع قدراته (Fu& Yang٢٠١٣,).

كما يرتبط الاحتراق الأكاديمي بالبيئة التعليمية للطالب حينما تفرض علية أحياناً ضغوط وأعباء دراسية زائدة(Fu& Yang, 2013)، والتي ربما يتعرض لها الطلبة الوافدين أثناء تواجدهم في المجتمعات الجديدة.

ولقد اهتمت عدد من الدراسات بالكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ومنها دراسة سميث ورنك (٢٠٠٧) والتي هدفت لتحديد العوامل المنبئة بالضغوط الأكاديمية التي يعاني منها طلبة المرحلة الجامعي، وخاصة الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها طلبة الجامعة، والمساندة الاجتماعية، والأساليب الوالدية لمواجهة قلق الطلبة في المرحلة الجامعية، والضغوط الأكاديمية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٣) طالبًا في المرحلة الجامعية طبقت عليهم مجموعة من استبيانات التقرير

الذاتي التي تقيس متغيرات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات المواجهة والشعور بالقلق، والمساندة الاجتماعية تعد متنبئات بالضغوط الأكاديمية ومنها الاحتراق الأكاديمي.

وهدفت دراسة شين ، بارك ، ينج ، كيم ، نوه ، ولي(Shin, Park, Ying, Kim, Noh, & Lee, 2014) فحص العلاقات بين استراتيجيات المواجهة المختلفة و (٣) أبعاد للاحتراق الأكاديمي، وذلك من خلال تحليل نتائج (٣٦) دراسة شارك فيهم (٩٧٢٩) طالباً، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات المواجهة (استراتيجية تركز على المشكلة) ترتبط سلبًا بثلاثة أبعاد من الاحتراق الأكاديمي، في حين أن استراتيجيات المواجهة (الاستراتيجية تركز على الانفعالات) ترتبط إيجابياً بالأبعاد الثلاثة. في حين وجدت علاقة سلبية بين استراتيجيات المواجهة (الدعم الاجتماعي وإعادة التقييم والتكيف الديني) والاحتراق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن أنواع المهنة تؤثر على العلاقات بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق.

وهدفت دراسة العازمي (٢٠١٦) التعرف على العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب بالمرحلة الثانوية بالكويت، وكذلك التعرف على أكثر الاستراتيجيات استخداماً وأقلها استخداماً، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا وطالبة وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها، وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة المتمركزة على المشكلة، وكلّ من قلق المواجهة وقلق التفاعل والدرجة الكليه للقلق الاجتماعي، وكذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين استراتيجيات المواجهة والتحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة النواب والصالحي (٢٠١٦) التعرف على استراتيجيات المواجهة لدى طلبة المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في استراتيجيات المواجهة وفقاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة، التخصص) وتألفت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من أربع كليات علمية، وانتهت الدراسة إلى أن استراتيجيات المواجهة كانت بمستوى أعلى لدى عينة الدراسة مما هي لدى المجتمع الذي ينتمون إليه، وأن الفروق في استراتيجية المواجهة المركزة على المشكلة اظهرت النتائج فرقا لصالح التخصص العلمي، في حين لم يظهر متغيري الجنس والمرحلة الدراسية فروقاً ذات دلالة. أما الاستراتيجية المركزة على الانفعال فأظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداما من الذكور، في حين لم يظهر متغيري المرحلة والتخصص فرقا ذات دلالة.

وهدفت دراسة كامتسيوس(Kamtsios, 2018) فحص العلاقة بين الاحتراق والضغوط التي يتعرض لها المعلمين خلال مراحل التطور المهني، وتحديد الدور الوسيط لمهارات المواجهة في العلاقة بين متطلبات المهنة وأبعاد الاحتراق، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤٧) معلماً في المراحل التعليمية المختلفة، وطبقت عليهم مقياس طرق المواجهة ، وقائمة ماسلاش للاحتراق، ومقياس الضغوط المهنية المهنية للمعلمين، وانتهت الدراسة إلى وجود تغيرات في أبعاد الاحتراق خلال مراحل التطور المهني للمعلمين، كما تنبأت أعباء العمل وضغط الوقت، والمشكلات المتعلقة بسلوك الطلاب بأبعاد الاحتراق، كما قامت استراتيجيات المواجهة بدور الوسيط بشكل جزئي في العلاقة بين متطلبات الوظيفية، وأبعاد الاحتراق (الانهاك الانفعالي- رفض الواقع).

واهتمت دراسة كارنيسر وكالديرون وكالديرون (٢٠١٩) بالكشف عن ضغوط الطلبة المعلمين واستراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وفحص ما إذا كانت زيادة العمر يمكن أن تخفف من آثار الضغوط المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي لدى (٣٣٤) طالبًا جامعيًا، وانتهت الدراسة إلى أن الكثير من الطلاب يعانون من الضغوط ويستخدمون استراتيجيات المواجهة لتجنب هذه الضغوط. وأن الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات المواجهة المرتكزة على المشكلات حققوا تحصيلاً أكاديميًا أعلى، وكان الطلاب الذين يعانون من ضغوط أكبر يعانون من ضعف في الأداء الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى أنه من المهم التعرف على الآثار الضارة للضغوط التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة أوغوما (Ogoma, 2020) إلى التعرف على مدى انتشار الاحتراق الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى طلبة كلية الطب، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٢) طالبًا بكلية الطب بكينيا وانتهت الدراسة إلى معاناة نسبة كبيرة من الطلاب من الاحتراق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضاً أن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة يقلل بشكل كبير من الاحتراق الأكاديمي.

وحددت دراسة فينتر (Vinter, 2021)، خصائص طلاب المدارس المتوسطة بدولة استونيا، الذين يعانون من مستويات مختلفة من الاحتراق الأكاديمي خلال عام دراسي واحد، وفحصت الاختلافات بين الملفات الشخصية المحددة في سياق الطفو الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٨ طالبًا (٧١ أنثى و٧٧ ذكر)، وتم تحديد ملفين للاحتراق

الأكاديمي: "فوق المتوسط" (٤٠٪) و "أقل من المتوسط" (٦٠٪)، وأكدت الدراسة أن الطفو الأكاديمي يعمل كأقوى عامل وقائي ضد الاحتراق الأكاديمي، وأن الاحتراق الأكاديمي يعد مشكلة خطيرة بين المراهقين، وأصبحت استراتيجيات المواجهة أكثر أهمية بالنسبة للطلبة، وتشير النتائج أيضاً إلى الحاجة إلى تنفيذ نهج استباقي ومستدام للوقاية من الاحتراق الأكاديمي في المدارس.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

– تم دراسة استراتيجيات المواجهة وعلاقتها ببعض المتغيرات المهمة الأخرى، مثل: الاحتراق الأكاديمي (شين ويانغ مين وجين يوان وبويونج وهيونكيونج، ٢٠١٤، وكامتسيوس، ٢٠١٨، وفينتر، ٢٠٢١)، والتحصيل الدراسي (كارنيسر وكالديرون وكالديرون، ٢٠١٩)، والمساندة الاجتماعية، والأساليب الوالدية لمواجهة قلق الطلبة) سميث ورنك،٢٠٠٧).

– أجري عدد من الدراسات السابقة على المرحلة الجامعية، مثل: دراسة العويضة (٢٠٠٥)، و دراسة سميث ورنك (٢٠٠٧)، و دراسة شين، يانغ مين، جين يوان، بويونج ، هيونكيونج (٢٠١٤)، ودراسة النواب والصالحي (٢٠١٦)، ودراسة كارنيسر وكالديرون وكالديرون ٢٠١٩)).

– توصلت الدراسات السابقة لعدد من النتائج المهمة، مثل:

١. أن الشعور بالقلق، واستراتيجيات المواجهة، والمساندة الاجتماعية تعد متنبئات بالضغوط الأكاديمية. (سميث ورنك،٢٠٠٧).

٢. ارتفاع مستوى استراتيجيات المواجهة لدى طلبة المرحلة الجامعية. (النواب والصالحي ٢٠١٦،)

– وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة من الطلاب الوافدين بالمرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود.

– كما تمت الاستفادة أيضاً من الدراسات السابقة في بناء وتقنيين المقياسين المستخدمين في الدراسة (مقياس استراتيجيات المواجهة، ومقياس الاحتراق الأكاديمي).

- يتفق المنهج المستخدم في هذه الدراسة مع الدارسات السابقة حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

٣. الطريقة والاجراءات:

١,٣. منهج الدراسة:

استخدم الباحث ثلاثة أنواع من المنهج الوصفي، هي: المنهج الوصفي المسحي لتحديد مستوى استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة، والمنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وكذلك المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن الإسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

٢,٣. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً من الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م، متوسط أعمارهم (.٤٢١) سنة، من (١٣) دولة تم اختيارهم بالطريقة القصدية وذلك في ضوء الهدف من الدراسة.

٣,٣. أدوات الدراسة:

أ. مقياس استراتيجيات المواجهة: وهو من إعداد الباحث ويتكون المقياس من (٢٥) فقرة موزعة على خمس استراتيجيات، ولبناء هذا المقياس قام الباحث بتحديد أهم المفاهيم النظرية المرتبطة باستراتيجيات المواجهة، وكذلك التعريف الإجرائي الخاص بهذا المتغير من خلال الاطلاع على عدد من المراجع والدراسات التي تناولت استراتيجيات المواجهة، وفي ضوء ذلك تم تحديد استراتيجيات المواجهة، وهي: الاستراتيجية المركزة على المشكلات، والاستراتيجية المركزة على الانفعال، واستراتيجية المساندة الاجتماعية، واستراتيجية الانسحاب الاجتماعي، والاستراتيجية الدينية، وتم صياغة الفقرات التي تقيس كل استراتيجية على حدة وتحديد بدائل المقياس وأوزانها، وذلك بوضع مدرج خماسي من خلال أسلوب ليكرت بوضع تدريج خماسي أمام كل فقرة كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة (مع أوزانها، وحددت الأوزان (١,٢,٣,٤,٥) للفقرات، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة كان مؤشراً على استخدام الطالب لاستراتيجيات المواجهة.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

– الصدق: للتحقق من صدق المقياس فقد تم عرضه على خمسة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس استراتيجيات المواجهة وللفئة المستهدفة في هذه الدراسة، ومدى وضوح المفردات، أو أية ملاحظات يرون أنها مهمة لإعداد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٢٨) فقرة، وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون حيث عدّ الباحث أن اتفاق (٨٠%) من المحكمين كاف لقبول الفقرة، وبناء على أراء المحكمين تم حذف ثلاث فقرات ليصبح المقياس مكون من (٢٥) فقرة، كما تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً من خلال حساب الارتباطات بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس استراتيجيات المواجهة.

الاستراتيجية المركزة على المشكلات		الاستراتيجية المركزة على الانفعال		استراتيجية المساندة الاجتماعية		استراتيجية الانسحاب		الاستراتيجية الدينية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٠١	0. 46*	٠٦	0.53**	١١.	0.44**	١٦.	0.52**	٢١.	0.66**
٠٢	0. 53**	٠٧	0. 54*	١٢.	0.53**	١٧.	0.44**	٢٢.	0.43**
٠٣	0. 44*	٠٨	0.66*	١٣.	0.62**	١٨.	0.63**	٢٣.	0.55**
٠٤	0.62*	٠٩	0.67**	١٤.	0.77**	١٩.	0.49**	٢٤.	0.72**
٠٥	0.٧١**	١٠.	0.59*	١٥.	0.60**	٢٠	0.41**	٢٥.	0.70**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١) ويتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس استراتيجيات المواجهة أنها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدق المقياس.

– الثبات: تم تقدير ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالباً ثم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ، وذلك كما يتضح من الجدول (٢):

جدول (٢): معامل الفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية

استراتيجيات المواجهة	مشكلات	دينية	انفعالي	المساندة الاجتماعية	الانسحاب الاجتماعي
ألفاكرونباخ	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٧٩	٠,٨٣	٠,٧٧

ويتضح من جدول (٢) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس.

ب. مقياس الاحتراق الأكاديمي: هو من إعداد الباحث ويتكون المقياس من (١٧) فقرة، وزعت على بعدين هما: عدم الاندماج وتتكون من (١٠) فقرات، والإنهاك الانفعالي ويتكون من (٧) فقرات، وتم تحديد بدائل المقياس وأوزانها وذلك من خلال أسلوب ليكرت بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة، كما يأتي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) مع أوزانها، وحددت الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة كان مؤشراً على معاناة الطالب من الاحتراق الأكاديمي، كما تم تقسيم مستوى الاحتراق الأكاديمي إلى ثلاث فئات (ضعيف – متوسط – مرتفع) وذلك بحساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد الفئات، وذلك للحصول على طول الفئة (١,٣٣=٣÷٤) وعليه يكون تصنيف الفئات إلى مستوى ضعيف (١–٢,٣٣)، ومستوى متوسط (٢,٣٤–٣,٦٧) ومستوى مرتفع (٥ –٣,٦٨) .

– الصدق: للتحقق من صدق المقياس فقد تم عرضه على خمسة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس الاحتراق الأكاديمي وللفئة المستهدفة في هذه الدراسة، ومدى وضوح المفردات، أو أية ملاحظات يرون أنها مهمة لإعداد المقياس وقد تكون المقياس في صورته الاولية من (١٩) فقرة، وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون حيث عدّ الباحث أن اتفاق (٨٠%)من المحكمين كاف لقبول الفقرة، وبناء على أراء المحكمين تم حذف فقرتين ليصبح المقياس مكون من (١٧) فقرة، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً، حيث تم حساب الارتباطات بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٣).

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاحتراق الأكاديمي

عدم الاندماج		الإنهاك الانفعالي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.١	**٠,٦٠	.١١	**٠,٧٧
.٢	**٠,٦٦	.١٢	**٠,٧٣
.٣	**٠,٦٠	.١٣	**٠,٥٨
.٤	**٠,٤٥	.١٤	**٠,٨١
.٥	**٠,٧٣	.١٥	**٠,٧٢
.٦	**٠,٦١	.١٦	**٠,٨٣
.٧	**٠,٣٠	.١٧	**٠,٨٤
.٨	**٠,٦٧	---	-----
.٩	**٠,٧١	---	-----
.١٠	**٠,٦٧	---	-----

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس الاحتراق الأكاديمي أنها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدق المقياس.

– الثبات: تم تقدير ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالباً ثم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ، وذلك كما يتضح من الجدول (٤):

جدول (٤): معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية

م	البعد	الفاكرونباخ
.١	عدم المشاركة	٠,٨٧
.٢	الانهاك الانفعالي	٠,٧١
.٣	الدرجة الكلية	٠,٨٩

ويتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس.

٤,٣. الاساليب الإحصائية:

تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي ((SPSS تمثلت في المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد.

٤. نتائج الدراسة ومناقشتها:

١،٤. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى استراتيجيات المواجهة لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الفرضي للدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات المواجهة وكذلك للاستراتيجيات الفرعية المكونة للمقياس، حيث تم حساب المتوسط الفرضي للمقياس من خلال جمع بدائل المقياس الخمسة، وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد المفردات، وحيث إن أوزان البدائل هي (٥ ،٤ ،٣ ،٢ ،١) يكون مجموعها (١٥) وعددها (٥)، وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (٣)، وعند ضربها في عدد مفردات المقياس (٢٥) يكون المتوسط الفرضي للدرجة الكلية للمقياس (٧٥)، وبالنسبة لاستراتيجية الانسحاب الاجتماعي (١٨)، وبالنسبة لاستراتيجية المساندة الاجتماعي (١٥)، وبالنسبة لاستراتيجية المركزة على الانفعال (١٥)، وبالنسبة لاستراتيجية المركزة على المشكلات (١٥)، وبالنسبة للاستراتيجية الدينية (١٢)، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس استراتيجيات المواجهة ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥): نتائج اختبار"ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي على مقياس استراتيجيات المواجهة لدى عينة الدراسة

الأبعاد	عدد العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استراتيجية الانسحاب الاجتماعي	٣٤	١٨	٢١,٦٠	1.44	3.31	٠,٠١
استراتيجية المساندة الاجتماعية	٣٤	١٥	15.50	1.46	.13	غير دالة
استراتيجية المركزة على الانفعالي	٣٤	١٥	19.50	0.88	6.22	٠,٠١
الاستراتيجية الدينية	٣٤	١٢	17	0.64	7.66	٠,٠١
الاستراتيجية المركزة على المشكلات	٣٤	١٥	16.52	0.93	13.09	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لاستراتيجية الانسحاب الاجتماعي هي (٣,٣١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة

(ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لاستراتيجية المركزة على الانفعال هي(٦,٢٢) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي للاستراتيجية الدينية هي(٧,٦٦) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي للاستراتيجية المركزة على المشكلات هي(١٣,٠٩) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أما بالنسبة لاستراتيجية المساندة الاجتماعية فقد كانت قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي هي (.٠٣١) وهي غير دالة مما يشير إلى استخدام الطلبة الوافدين لاستراتيجية المساندة الاجتماعية بشكل أقل من المتوسط.

ويتضح من نتائج السؤال الأول أن الطلبة الوافدين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة بشكل مرتفع، وتتفق نتيجة السؤال الأول مع نتائج دراسة النواب والصالحي (٢٠١٦)، كما يتضح من نتائج السؤال الأول أيضاً أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً لدى الطلبة الوافدين هي الاستراتيجية الدينية، وأقلها استخداماً استراتيجية المساندة الاجتماعية، ويمكن تفسير نتائج السؤال الأول في ضوء طبيعة أفراد العينة حيث إنهم من الطلاب الوافدين والذين تم استقطابهم بعناية شديدة وفق معايير أكاديمية دقيقة لدراسة تخصصات محددة، وهم في الغالب من الطلبة المتميزين أكاديميًّا ولديهم دافعية عالية للتعلم وبالتالي لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة بشكل فعال لمجابهة المشكلات التي ربما تعترضهم، كما يمكن تفسير استخدام الاستراتيجية الدينية بشكل أكبر بالمقارنة بالاستراتيجيات الأخرى في ضوء أن معظم الطلبة الوافدين هم من دول إسلامية، وأن التخصصات التي يقومون بدراستها هي تخصصات في مجال العقيدة الإسلامية والفقه الإسلامي، مما يجعل استخدام الاستراتيجية الدينية هي الأقرب لمواجهة المشكلات والضغوط التي ربما يتعرضون لها، ويري الباحث أن ضعف استخدام الطلبة الوافدين لاستراتيجية المساندة الاجتماعية يرجع إلى قلة وجود روافد للمساندة الاجتماعية بالنسبة للطلبة الوافدين بحكم انتقالهم من أوطانهم إلى البيئة الاجتماعية الجديدة التي يتعلمون فيها.

٢,٤. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الفرضي للدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي وكذلك لمكوناته الفرعية (عدم الاندماج، والانهاك الانفعالي)، حيث تم حساب المتوسط الفرضي للمقياس من خلال جمع بدائل المقياس الخمسة، وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد المفردات، وحيث إن أوزان البدائل هي (٥ ،٤ ،٣ ،٢ ،١) يكون مجموعها (١٥) وعددها (٥)، وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (٣)، وعند ضربها في عدد مفردات المقياس (١٧) يكون المتوسط الفرضي للدرجة الكلية للمقياس (٥١)، وبالنسبة لبعد عدم الاندماج (٣٠)، وبعد الانهاك الانفعالي (٢١).

جدول (٦): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط الحسابي والمتوسط الفعلي على مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الملك سعود

الأبعاد	عدد العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عدم الاندماج	٣٤	٣٠	22.20	1.44	3.31	٠,٠٠١
الانهاك الانفعالي	٣٤	٢١	15.50	1.46	١,٠٣	٠,٠٠٥
الدرجة الكلية	٣٤	٥١	19.50	0.88	6.22	٠,٠٠١

يتبين من الجدول ((٦أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي على مقياس الاحتراق الأكاديمي (الدرجة الكلية) لدى الطلبة الوافدين بجامعة الملك سعود هي (٦,٢٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وذلك لصالح المتوسط الفرضي، وأن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لبعد عدم الاندماج هو (٣,٣١) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح المتوسط الفرضي، وأن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لبعد الانهاك الانفعالي هو (١,٠٣) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠٥) لصالح المتوسط الفرضي، ويتضح من نتائج السؤال الثاني أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد العينة أقل من المتوسط ويمكن تفسير ذلك في ضوء قدرة أفراد العينة على استخدام استراتيجيات المواجهة بشكل مميز وذلك كما يتضح من نتائج السؤال الأول وهذا ينعكس على قدرتهم على التغلب على المشكلات التي يتعرضون لها ومنها مشكلة الاحتراق

الأكاديمي، وهذا ما أكده كلٌ من: بهر، جونوسون، ونيفا(Beehr, Johnoson& Nieva, 1995) من أن استراتيجيات المواجهة تعد من العوامل الفردية التي تؤثر على الاحتراق الأكاديمي، كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء البيئة الأكاديمية الداعمة والمميزة التي توفرها جامعة الملك سعود لطلابها والتي تساعدهم على تجاوز المشكلات الأكاديمية.

٣,٤. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون كما يتضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧): معاملات الارتباط بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود

استراتيجيات المواجهة	مشكلات	دينية	انفعالي	دعم	انسحاب
الاحتراق الأكاديمي	-.0.13*	-٠.16*	-.09*	-٠.08*	-٠.46**

ويظهر من الجدول رقم (٧) أن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية المركزة على المشكلات والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي(--٠,١٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن قيمة معامل الارتباط بين الاستراتيجية الدينية والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي (-٠,١٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن قيمة معامل الارتباط بين الاستراتيجية المركزة على الانفعال والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي ٠,٩)-) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي -٠,٠٨)) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية الانسحاب الاجتماعي والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي (-٠,٤٦)) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥).

ويتضح من نتائج السؤال الثالث وجود علاقة عكسية بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي وهذا يعني أنه كلما زاد استخدام استراتيجيات المواجهة بشكل فعال أدى ذلك إلى انخفاض الاحتراق الأكاديمي والعكس صحيح. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه أوغوما (٢٠٢٠) من أن استخدام استراتيجيات المواجهة تقلل الاحتراق الأكاديمي والعكس صحيح، أي أن عدم استخدام استراتيجيات المواجهة يؤدي إلى معاناة الطلاب من الاحتراق الأكاديمي. كما

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فينتر(٢٠٢١)، وما أكده كلٌّ شين ، بارك ، ينج ، كيم ، نوه ، ولي (٢٠١٤) من أن استراتيجيات المواجهة لها تأثير مباشر على الاحتراق الأكاديمي.

٤,٤. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون كما يتضح في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨): معاملات الارتباط بين استراتيجيات المواجهة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود

استراتيجيات المواجهة	مشكلات	دينية	انفعالي	دعم	انسحاب
التحصيل الدراسي	0.21	0.29	0.56**	0.80**	0.3٥*

ويتبين من الجدول رقم (٨) أن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية حل المشكلات والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي هي(٠,٢١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)وأن قيمة معامل الارتباط بين الاستراتيجية الدينية والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي (٠,٢٩) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن قيمة معامل الارتباط بين الاستراتيجية الانفعالية والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي(٠,٥٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي هي (-٠,٠٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية الانسحاب الاجتماعي والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي هي (٠,٣٥) وهي دالة عند مستوى .(٠,٠٥)

ويتضح من نتائج السؤال الرابع وجود علاقة طردية بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي وهذا يعني أنه كلما زاد استخدام استراتيجيات المواجهة بشكل فعال أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي الاحتراق والعكس صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة العازمي (٢٠١٦)، ودراسة كارنيسر وكالديرون وكالديرون(٢٠١٩). ويرى الباحث أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات المواجهة ونجاحهم في

تجاوز العقبات التي ربما تعترضهم تولد لديهم شعورًا بالإنجاز والرغبة في التقدم المستمر مما ينعكس على زيادة تحصيلهم الدراسي.

٥,٤. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على: هل يمكن أن تسهم استراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، كما يتضح من الجدول (٩)

جدول (٩): تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي

النموذج	المعاملات		المعاملات المعادلة	R	R2	T	الدلالة الاحصائية
	B	الخطأ المعياري	Beta				
Constant	0.17	0.73				0.19	0.86
مشكلات	-0.22-	0.73	-0.13-			-.89-	0.38
دينية	-0.19	0.25	0.17	- ٠.53	٠.28	1.29	0.21
انفعالي	-0.16	0.15	0.13			0.99	0.33
دعم	0.51	0.16	0.69			5.76	0.00
انسحاب	-0.23	0.09	0.30			3.05	0.01

يبين الجدول (٩) أن معامل تأثير استراتيجية حل المشكلات في الاحتراق الأكاديمي هو (-٠,٢٢)، وأن معامل تأثير الاستراتيجية الدينية في الاحتراق الأكاديمي هو(-٠,١٦)، وأن معامل تأثير الاستراتيجية الانفعالية في الاحتراق الأكاديمي هو(-٠,١٦)، وأن معامل تأثير استراتيجية الدعم الاجتماعي في الاحتراق الأكاديمي هو(٠,٥١)، وأن معامل تأثير الاستراتيجية الانسحاب الاجتماعي في الاحتراق الأكاديمي هو(-٠,٢٣) ، ويدل ذلك على وجود علاقة خطية عكسية بين كل استراتيجية من استراتيجيات المواجهة والاحتراق الأكاديمي. وتتفق نتائج السؤال الخامس مع ما توصلت إليه دراسة سميث ورنك (٢٠٠٧) ، حيث تسهم استراتيجيات المواجه إسهاماً دالاً وإحصائيًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك أن قدرة الطلبة على استخدام استراتيجيات المواجهة بفاعلية يمكن أن يؤدي إلى تجاوزهم لمشكلة الاحتراق الأكاديمي وما يترتب

عليها من صعوبات، حيث يشير أندرسون (Anderson, 2000) أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات المواجهة بشكل أكثر فاعلية يترتب عليه تخلصهم من الاحتراق الأكاديمي.

٦,٤. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس والذي ينص على: هل يمكن أن تسهم استراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، كما يتضح من الجدول (١٠)

جدول ١٠ تحليل الانحدار المتعدد لاستراتيجيات المواجهة والتحصيل الدراسي

النموذج	المعاملات		المعاملات المعادلة	R	R2	T	الدلالة الاحصائية
	B	الخطأ المعياري	Beta				
Constant	3.940	1.072				3.673	0.001
مشكلات	0.30	0.37	0.20			0.81	0.02
دينية	0.06	0.22	0.06	0.23	0.48	0.26	0.80
انفعالي	0.01	0.24	0.01			0.02	0.09
دعم	0.02	0.13	0.07			0.32	0.05
انسحاب	- 0.31	0.11	0.50			2.92	0.01

يبين الجدول (١٠) أن معامل تأثير استراتيجية حل المشكلات في التحصيل الدراسي هو (٠,٣٠)، وأن معامل تأثير الاستراتيجية الدينية في التحصيل الدراسي هو(٠,٠٦)، وأن معامل تأثير الاستراتيجية الانفعالية في التحصيل الدراسي هو(٠,٠١) ، وأن معامل تأثير استراتيجية الدعم الاجتماعي في التحصيل الدراسي هو(٠,٠٢)، وأن معامل تأثير الاستراتيجية الانسحاب الاجتماعي في التحصيل الدراسي هو(-٠,٣١). ويدل ذلك على وجود علاقة خطية طردية بين كل استراتيجية من استراتيجيات المواجهة والتحصيل الدراسي، ما عدا استراتيجية الانسحاب الاجتماعي حيث كانت العلاقة عكسية.

تتضح خلال نتائج السؤال السادس إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات المواجهة لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود. وتنسجم هذه النتيجة مع ما

أشار إليه بعض الباحثين من إمكانية التنبؤ ببعض الجوانب الأكاديمية من خلال استراتيجيات المواجهة، مثل: دراسة كارنيسر وكالديرون وكالديرون (٢٠١٩) والتي أكدت على أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات المواجهة حققوا تحصيلاً أكاديمياً أعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات المواجهة بشكل جيد يؤدي إلى شعورهم بالتحسن والإنجاز الشخصي، وبالتالي ينعكس ذلك على قدرتهم على التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن قدرتهم على استخدام هذه الاستراتيجيات لتجاوز العقبات التي ربما تعترض مسيرتهم الأكاديمية يزيد من رغبتهم ودافعيتهم لتحقيق الذات ويظهر ذلك في تفوقهم الدراسي.

٥. التوصيات والمقترحات:

تعدّ استراتيجيات المواجهة من المتغيرات الأكثر أهمية في حياة الطلبة الجامعيين وخاصة الطلبة الوافدين؛ حيث إن هذه الاستراتيجيات تقوم بدور فعال ومؤثر في تمكين الطلاب من تجاوز المشكلات التي تواجههم في حياتهم. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن أن نوصي بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات في مجال استراتيجيات المواجهة وخاصة مع قلة الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع في البيئة العربية، وربطها ببعض المتغيرات سواء الأكاديمية أو غير الأكاديمية.
- عمل دورات تدريبية وورش عمل تتناول موضوع استراتيجيات المواجهة وتستهدف الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
- تنظيم دورات تدريبية للطلاب لتوعيتهم بخطورة الاحتراق الأكاديمي وطرق التغلب عليه.
- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لتجاوز مشكلة الاحتراق الأكاديمي التي قد يتعرض لها الطلبة خلال دراستهم.
- العمل على تهيئة البيئة التعليمية بحيث تكون أكثر قبولاً وجاذبية للطلبة في المرحلة الجامعية، بحيث تساعدهم في أن يكونوا أكثر اندماجاً وتوافقاً سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية والأكاديمية.

- إجراء دراسات تهتم بالجوانب الانفعالية في عملية التعلم وخاصة لدى الطلبة في المراحل التعليمية العليا.
- دراسة مستوى الاهتمام الأكاديمي عبر المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

الزغلول، عماد عبد الرحيم؛ المحاميد، شاكر عقله.(٢٠١٠). سيكولوجية التدريس الصفي. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شويخ، هناء. (٢٠٠٧). أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية. ايتراك للطباعة والنشر المحقق.

عبد الإله، صابر عبدالحميد .(٢٠١٣، مارس). الممارسة المهنية للاتجاه الانتقائي في خدمة الفرد لتحقيق التوافق مع الحياة الجامعية للطالب الوافدين . بحث منشور المؤتمر العلمي الدولي السادس والعشرون للخدمة الاجتماعية – الخدمة الاجتماعية وتطوير العشوائيات، جامعة حلوان.

العازمي، عائشة. (٢٠١٦). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٣٥(١٦٩)، ٥٣١- ٥٧٤.

عطية، محمود. (٢٠١٠). ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها. مكتبة الانجلو المصرية.

العويضة، سلطان. (٢٠٠٤). المشكلات التوافقية التي يواجهها الطلبة السعوديين الدارسين في الجامعات الأردنية. مجلة العلوم التربوية، ٣٢(١)، ٩١-١١٠.

النواب، ناجي؛ والصالحي، أسماء. (٢٠١٦). استراتيجيات المواجهة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بالجامعة المستنصرية، ٦، ٢١٩-٢٤٠.

ترجمة المراجع العربية:

Shuwaikh, Hana. (2007). Methods of relieving psychological stress resulting from cancerous tumors. Itrack for printing and publishing investigator.

Abdel-Ilah, Saber Abdel-Hamid (2013, March). The professional practice of the selective approach in serving the individual to achieve compatibility with university life for international students. Research publication of the Twenty-sixth International Scientific Conference on Social Work - Social Work and Slum Development, Helwan University.

Al-Azmi, Aisha. (2016). Coping strategies and their relationship to social anxiety and academic achievement among secondary school students in Kuwait. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 35 (169), -531 574.

Attia, Mahmoud. (2010). Adolescent and youth stress and how to face them. Anglo Egyptian Library.

Oweidah, Sultan. (2005). Compatibility problems faced by Saudi students studying in Jordanian universities. Journal of Educational Sciences, 32(1), 91-110.

al-Nawab, Naji; and Al-Salihi, Asmaa. (2016). Coping strategies among university students. Journal of the College of Education, Al-Mustansiriya University, 6, 219-240.

Zaghloul, Emad Abdel Rahim; Al-Mahamid, Shaker Akle (2010). Classroom teaching psychology. Dar Al Maysara for publishing, distribution and printing.

المراجع الأجنبية:

Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. Journal of Child Abuse & Neglect, 24(6), 839–848. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00143-5

Aspinwall, L. G., & Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 989-1003. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989

Beehr, T; Johnoson, L., & Nieva, R. (1995). Occupational stress: Coping of police and their spouses. Journal of Organizational Behavior, 16(1), 3-25.

Çakır, S; Akça, F; Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The Survey of academic procrastionation on high School students with in terms of school burnout and learning styles. Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences, 114, 654 – 662.

Carnicer,J, Calderón,C., & Garrido, D.(2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. European Journal of Teacher Education, 42 (3), 375-390.

Compas, B. E., Orasan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. Journal of Adolescence, 16, 331-349.

Folkman S. (2013). Stress: appraisal and coping. In: Gellman MD, Turner JR (eds) Encyclopedia of Behavioral Medicine. Springer, New York, NY, pp 1913–1915.

Freudenberger, H. J., & North, G. (1986). Women's burnout: How to Spot It, how to reverse it and How to Prevent It. New York: Penguin Books.

Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). Stress and coping: An anthology. (3rd ed). Columbia University Press.

Fu, J., & Yang, H. (2013). An empirical study of the tourism management undergraduates' learning burnout. International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science, (MDHSS 2013), December 1- 2, 2013, Hong Kong, (193-196).

Gao, Y, Xu, M., & Yang, Y. (2004). Research on coping style and related factors of college students during SARS outbreak. Journal of Chinese Medical Ethics, 2, 60–63.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Journal of Personality and Individual Differences, 40(8), 1659-1669.

Gaudreau, P., & Blondin, J. (2002). Development of Questionnair for the Assessment of Coping Strategies Employed by Athletes, Competitive Sport Settings. Journal of Psychology of Sport and Exercise, 3, 1–34.

Kamtsios, S. (2018).Burnout Syndrome and Stressors in Different the Stages of Teachers Professional Development: The Mediating Role of Coping Strategies. Hellenic Journal of Psychology. 15, 229-253.

Kelly M; Tyrka, R; Price H., & Carpenter L. (2008). Sex differences in the use of coping strategies: predictors of anxiety and depressive symptoms. Journal of Depress Anxiety, 25(10), 839-846.

Koropets, O; Fedorova, A., & Kacane, I. (2019). Emotional and academic burnout of students combining education and work. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies July 1st-3rd, At Palma, Mallorca, Spain

Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. Journal of Psychosomatic Medicine, 55,239.

Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. Consulting Psychology .Journal Practice and Research, 69 (2), 143–152.

Lenz, S. (2010). Exploring college students‟ perception of the effectiveness of their coping styles for dealing with stress. Journal of Undergraduate Research, 3, 68-82.

Mete, P. (2021). Structural relationships between coping strategies, self-efficacy, and fear of losing one‟s self-esteem in science class. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 5(3), 375-393. https://doi.org/10.46328/ijtes.180

Ogoma, S. (2020). Problem-focused Coping Controls Burnout in Medical Students: The Case of a Selected Medical School in Kenya. Journal of Psychology and Behavioral Science, 8(1), 69-79.

Reis, D; Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Samples and Countries. Journal of Burnout Research, 2(1), 8–18.

Schaufeli, W.B; Martinez, I.M; Pinto, A.M; Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33 (5), 464–481.

Shin, H; Park, M; Ying, Y; Kim, B; Noh, H., & Lee, M. (2014). Relationships between coping strategies and burnout symptoms: a meta- analytic approach. Profess. Journal of Psychol, 45(1) 44–56.doi: 10.1037/a0035220

Smith, T.,& Renk, K. (2007). Predictors of Academic-Related Stress in College Students: An Examination of Coping, Social Support, Parenting, and Anxiety. NASPA Journal, 44(3), 405-431.

Vinter, K. (2021). Examining Academic Burnout: Profiles and Coping Patterns among Estonian Middle School Students. Journal of Educational Studies, 47 (1), 1-18.

WU.W. (2010). Study on College Students' Learning Burnout. Journal of Asian Social Science, 6(3), 132-136.

Ye, Y; Huang, X., &Liu, Y. (2021). Social Support and Academic Burnout among University Students: A Moderated Mediation Model. Journal of Psychol Res Behav Manag. 14, 335–344.

فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

The potency of Teaching Science Using the Cognitive Modeling Strategy in Achievement and Developing Some Soft Skills for Second Intermediate Grade Students

إعداد

د. بدرية بنت سعد أبو حاصل القحطاني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

جامعة الملك خالد

Dr. Badria saad Abu Hasel AL- Qahtani

Associate Professor of Curriculum and Instruction in Science

King Khalid University

DOI:10.36046/2162-000-016-015

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٤/٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/١٤ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير (المملكة العربية السعودية)، حيث استخدمت المنهج الشبه تجريبي ذا تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وطبقت على عينة بلغت (٦٠) طالبة، واستخدمت أداتان لجمع البيانات هما اختبار تحصيلي ومقياس للمهارات الناعمة، وتم التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث، كما تم استخدم اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لتحديد إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي والمهارات الناعمة القبلي والبعدي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية والضابطة التي درست بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية والضابطة التي درست بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الناعمة لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية النمذجة المعرفية – المهارات الناعمة.

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of teaching science using the strategy of cognitive modeling in achieving and developing some soft skills among the second intermediate grade students in Asir region (Kingdom of Saudi Arabia). Two data collection tools were used, namely an achievement test and a measure of soft skills, and the psychometric conditions of the research tools were verified, and the (T-test) was used for two independent samples to determine if there were statistically significant differences between the mean scores of the two study groups in the pre and post achievement test and soft skills. . The results of the study reached the following:

1 .There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the students of the two experimental groups, which were taught using the cognitive modeling strategy, and the control group, which was taught using the regular method in the post-application of the achievement test, in favor of the experimental group.

2 .There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the students of the two experimental groups, which were taught using the cognitive modeling strategy, and the control group, which was taught in the normal way, in the post application of the soft skills scale in favor of the experimental group.

Keywords: Cognitive Modeling - Soft Skills .

المقدمة

يعد الطلبة ثروة المجتمعات باختلاف مسمياتها المتقدمة والنامية إذا أحسن استغلالها، حيث إنهم يمثلون أهم قطاعات المجتمع وهم إحدى القوى الفعالة عند ممارستهم لأدوارهم المستقبلية، خاصة في ظل عالم متغير سريع النمو، مما يتطلب مجموعة من المهارات المعاصرة التي يجب امتلاكها ليصبحوا قادرين على التعامل مع هذه المتغيرات السريعة التي تؤثر بشكل مباشر في حياتهم اليومية.

وأهم تلك المهارات ما يعرف بالمهارات الناعمة (Soft skills) وهي مهارات أساسية ترتبط بقدرات التواصل الإنسانية وإدارة العلاقات والتعامل مع الآخرين، والقيادة التي تضمن نجاح الفرد في إدارة الموقف والتأثير في الآخر، كما ترتبط المهارات الناعمة بالمهارات الشخصية التي تؤثر بشكل مباشر في نجاح الفرد في عمله (العرفج،٢٠١٤).

كما أشار مؤتمر الخليج للتعليم عن بعد (٢٠١٨) إلى أهمية تنمية المهارات الناعمة لدى الطلبة؛ لكونها تعد من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين والتي من خلالها يمكن أن يتغلب الطلبة على كثير من المشكلات التي تواجههم، وتحقق الإبداع والتكيف، والتفوق، والقيادة والتفاعل الإيجابي فيما بينهم، باعتبار أنها سمات شخصية تعزز عملية التفاعل مع الأفراد (النذير، ٢٠١٨)، كما يوضح هاتمان (Huttman,2016) أن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات ناعمة سهل عليهم اتخاذ قرارات صائبة في حياتهم وفي مجال عملهم.

كما أشار أبو ستة (٢٠١٧) إلى أن المهارات الناعمة مهارات ليست مستحيلة ولا صعبة في التعلم، لكنها تتطلب وعيا من مصممي سياسات وأهداف ومناهج التعليم في مدارسنا وجامعاتنا، إضافة إلى أنها تتطلب إدراكا لأهميتها القصوى لرفع كفاءة الفرد واعطائه القدرة على المنافسة، ومن ثم رفع الإنتاجية وتحسين جودة المنتجات والخدمات.

ويرى (Rao,2012) أن المهارات الناعمة تعد جزءا مهما وأساسيا من المهارات الحياتية التي تحقق النجاح؛ لأنها ذات صلة كبيرة بسلوكيات الفرد وتصرفاته. كما تمكن المهارات الناعمة المتعلم من المبادرة، والمرونة، والتفاعل الاجتماعي، والقيادة، والقدرة على مواجهة الصعوبات. وهو ما تؤكده دراسة شيماء الحارون (٢٠١٦) على أهمية المهارات الناعمة،

كما أشارت دراسة الدسيماني (٢٠١٨) إلى الأهمية والطلب المتزايد لدمج المهارات الناعمة في التعليم بالمملكة العربية السعودية تماشيا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ والاحتياجات الاقتصادية المحلية والعالمية، وذلك من خلال اثراء مهارات الطالب في مجال مهارات المستقبل أثناء الدراسة بمراحلها التعليمية المختلفة، للانتقال السلس من التعليم إلى سوق العمل. كما أشار شبير (٢٠١٦) إلى أهمية تضمين المهارات الناعمة ضمن المناهج الدراسية من قبل متخذي القرار، مع الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى الطلاب، بما يعزز من توجههم نحو العمل الريادي. وقد أوصت نتائج دراسة البطش (٢٠١٩) بأهمية توظيف المهارات الناعمة في مواقف الحياة اليومية المختلفة لإكساب الإنسان مهارات التعامل في كافة المجالات المختلفة، كما أوصت دراسة (Ritter,2018) على أهمية تدريب الطلبة على المهارات الناعمة واعداد البرامج والاستراتيجيات المناسبة لهم.

مما سبق يتضح أن المهارات الناعمة تشمل الكثير من المهارات، مثل: القدرة على اتخاذ القرارات الناجحة، إدارة الأزمات، التواصل الاجتماعي، إدارة الوقت، العمل بروح الفريق، فهي مهارات مكتسبة يمكن تطويرها بمرور الوقت، ويحتاج إليها المتعلمون في المراحل التعليمية المتنوعة؛ كونها جزءا مهما وأساسيا في تموين شخصية الإنسان الناجح.

واكتساب المتعلمين للمهارات الناعمة وتنميتها لا يتم إلا من خلال سلسلة متكاملة من الأنشطة والبرامج المعتمدة على التخطيط والتنظيم (الغامدي،٢٠١٩)، والتي تنطلق من النظرية المعرفية التي تؤكد على أنه يتم اكتساب الفرد للمعرفة من خلال الأبنية العقلية الداخلية، بهدف تحقيق التوازن المعرفي (الأسدي وجودت وعمران،٢٠١٥)، كما تعتمد النظرية المعرفية على تحديد درجة استعداد المتعلم القبلي من خلال الأبنية المعرفية التي توفر استعدادا ذهنيا للتفاعل مع الخبرات الجديدة بهدف تعديلها أو توسيعها أو تفصيلها أو إثرائها، إضافة إلى مساعدته على تنشيط أبنيته المخزنة والمحافظة على الاستمرار في موقف التعلم ومتابعة التعلم وتوجيهه (الحربي وطلافحة،٢٠١٩). كما تعد النظرية المعرفية للتعلم من أكثر النظريات التي يمكن الاعتماد عليها للتدريب على المهارات الناعمة من خلال نمذجة الأداء من قبل المعلم، خاصة أن هذه النظرية تنطلق من افتراضية مفادها أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في إطار مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر فيها، ومن ثم فهو يلاحظ أداءات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من

خلال الملاحظة والتمثل الذهني، إضافة إلى أن هذه النظرية أيضا تقوم على افتراضية مفادها أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظ للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج المعرفية وتنفيذها من قبل الأفراد الملاحظين، والتي ربما لا تظهر بطريقة مباشرة، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصير إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يعرف بالتعلم المعرفي المنمذج والمخزن في البناء المعرفي للمتعلم (طه والكيلاني،٢٠١٧). وفي ضوء ما سبق يتضح أن المعلم يمكن أن يكون نموذجا معرفيا لطلابه، يقدم الخطوات الرئيسة لتعلم المهارات الناعمة، بغرض تنميتها وتطويرها لديهم من جهة، وتطبيقها في حياتهم من جهة أخرى، وعليه تحاول الدراسة الحالية تعرف فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير (المملكة العربية السعودية).

وانطلاقا من تلك النظرية ظهر اتجاه يدعوا إلى استخدام النمذجة في تعليم العلوم وهي عملية إنتاج وتنقيح النماذج، لتطوير المعرفة، إضافة إلى إنها عملية معقدة تتضمن العديد من الأنشطة والمهارات الخاصة، بهدف تحقيق العديد من الفوائد تتمثل في وصف ظاهرة معينة، والكشف عن العناصر التي تؤلف هذه الظاهرة، وتفسير أسبابها، أو التنبؤ بكيفية سلوكها تحت ظروف معينة (طه والكيلاني،٢٠١٨).

وفي هذا الإطار يتوافق استخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس العلوم وتعلمها مع النظرة إلى التعلم على أنه عملية بناء النماذج واختبارها، ومن ثم يتيح للطلبة فرصة توليد الأفكار التي تعينهم على فهم الظواهر وحل المشكلات واختبار فاعليتها في التغير العلمي؛ الأمر الذي يؤدي إلى تعميق فهمهم للمفاهيم العلمية واستخدامها في التفسير العلمي، وحل المشكلات وتزويدهم بفهم سليم لطبيعة المعرفة العلمية من حيث: كيفية توليدها، واستخدامها، وتطويرها، ومن ثم يتيح لهم ممارسة المهارات الناعمة (فتح الله،٢٠١١).

وتعد النمذجة من الاستراتيجيات التي تؤثر في عدد كبير من الطلبة، إذ أنه يقوم المعلم بنمذجة تفكيره وإيضاحه في التخطيط وحل المشكلات وتقويم الحل ومراجعته بالتفكير بصوت مرتفع أمام الطلاب، ومن ثم يمكن للمتعلم إدراك وإدارة عمليات تفكيره وهو يظهر عمليات تفكيره مثلما فعل المعلم اقتداء بالمعلم لأن الطالب يتعلم أفضل من تقليد الآخرين من حولهم. (طه والكيلاني، ٢٠١٨)

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجية النمذجة المعرفية في التدريس والتعلم، منها: دراسة كلٍ من (منصوري وقطامي، ٢٠١١؛ طه والكيلاني، ٢٠١٧؛ ٢٠١٨؛ النعيمي والجبوري، ٢٠١٨)، وقد أثبتت جميع تلك الدراسات فاعلية إستراتيجية النمذجة المعرفية على تنمية العديد من المهارات المتنوعة لدى المتعلمين.

وحيث إن إستراتيجية النمذجة المعرفية إستراتيجية تتم بشكل مترابط ومتداخل مع التحصيل، وانطلاقاً من توصيات الأبحاث والدراسات السابقة، وقلة الاتجاه نحو دراسة هذين المتغيرين معاً، فإن الباحثة ترى وجود حاجة للقيام بالبحث الحالي لتعرف فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

مشكلة البحث:

تعد النمذجة أحد الاستراتيجيات التي تؤثر في العديد من الطلبة، حيث يقوم المعلم بجعل الطلبة على وعي بالنموذج الحي الذي يتطلب اتخاذه لتسيير عملية تفكيرهم خلال التعلم، خاصة وأن هذه الإستراتيجية تهدف إلى زيادة التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة المتمثلة في الاتصال والتواصل-التفكير الناقد-التفكير الاستراتيجي-حل المشكلات-العمل ضمن الفريق-إدارة الوقت-القيادة-التأثير في الآخرين- التفاوض-الوعي الأخلاقي، لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير.

وانطلاقا من أهمية المهارات الناعمة وما أشارت إليه منظمة الاقتصاد الدولية (Organization for Co-operation and Development [OECD], 2015) من أهمية تنمية المهارات الناعمة في سن مبكرة من حياة الأفراد وحتى سن المراهقة، ليكونوا أكثر قابلية لاكتسابها خلال هذا المدى العمري، حيث أشارت دراسة (Horak & Matoskova,2018) إلى أن المهارات الناعمة ضرورية للتنمية المستدامة. كما أشارت دراسة (Ritter,2018) إلى أهمية تدريب الطلاب على المهارات الناعمة عن طريق إعداد الأنشطة الطلابية والبرامج التدريبية للرفع من مستوى وكفاءة الخريج وإعطائه القدرة على المنافسة ورفع الإنتاجية؛ إلا أن بعض الدراسات، مثل: دراسة الأحمري واتأديةاد (٢٠١٨) قد أشارت إلى أن دور المرحلة الابتدائية يعد قاصرا على اكساب

المتعلمين للمهارات الناعمة، وهذا ما يؤكده كل من شهدة والشاعر والسيد (٢٠١٨) الذين أشاروا إلى أن ما يمتلكه الطلبة في المرحلة المتوسطة من مهارات ناعمة يعد منخفضا.

على الجانب الآخر تم إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على مستوى التحصيل والمهارات الناعمة على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط بإدارة التعليم بمنطقة عسير بمدرسة متوسطة صفية بنت الخطاب بأبها من خلال عينة من الطالبات بلغ عددهن خمس عشرة طالبةً، وذلك بتطبيق اختبارين، الأول في اختبار التحصيل والآخر في قياس مهارات الناعمة، في وحدة "الكهرباء والمغناطيسية" من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٣-١٤٤٤هـ، وتوصلت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى أن نسبة ٦٦,٦٪ من الطالبات حصلنَ على مستوى منخفض في اختبار التحصيل الدراسي؛ مما يدل على تدنِّي مستوى الطالبات في التحصيل، وأن عدد الطالبات اللاتي حصلنَ على مستوى ضعيف بلغت نسبتهنَّ ٦٠٪ في المهارات الناعمة؛ مما يدل على افتقار الطالبات للمهارات الناعمة بدرجة كبيرة. كما يعد ضعف امتلاك المهارات الاجتماعية والشخصية لدى الطلبة مؤشرا على ضعف قدراتهم على سد وظائف المستقبل.

وهذا ما لاحظته الباحثة أيضاً خلال عملها في الميدان التربوي والتربية الميدانية مع طالبات التربية الميدانية من قلة التفاعلات الاجتماعية بين الطالبات، خاصة المهارات التعاونية والتشاركية داخل الصف، وزيادة الطابع السلبي بين المجموعات، مثل رغبة البعض في التفرد بالأداء وضعف تقبل الأعضاء لبعضهم البعض، وضعف مهارات الاتصال، واتخاذ القرار، وهذا يعطي مؤشرا حول ضعف قدراتهن على سد وظائف المستقبل.

مما سبق؛ تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدنِّي كلٍّ من: التحصيل الدراس والمهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وللتغلُّب على هذه المشكلة؛ فإن البحث الحالي يسعى إلى تقصِّي فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

٢. ما فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في تنميه المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. قياس فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

٢. قياس فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

فرضيات البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفرضيات الآتية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية".

٢. يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية والضابطة التي درست بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الناعمة لصالح المجموعة التجريبية.

٤. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الناعمة لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية: تتمثل في:

- إلقاء الضوء على إستراتيجية النمذجة المعرفية والمهارات الناعمة وأهميتهما في تكوين شخصية الطالبة، وإمدادها بالمهارات التي تساعدها في حياتها العلمية والعملية.
- الكشف عن أبعاد المهارات الناعمة لدى عينة البحث.
- قلة الدراسات التي تناولت تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية لتنمية المهارات الناعمة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في:

١) إمكانية تضمين المهارات الناعمة وإستراتيجية النمذجة المعرفية في كتب العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة من قبل مطوري ومخططي المناهج.

٢) إعداد دليل للمعلمة لتدريس وحدة" الطاقة الحرارية والموجات "باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية، مما قد يمكن المعلمات من استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس العلوم.

٣) تقديم اختبار في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط وهو ما قد يمكن معلمات العلوم من قياس مستوى التحصيل لدى طالباتهن في هذه الوحدة وتصميم اختبارات أخرى في ضوئه.

٤) تقديم أداة لقياس مهارات ما وراء المعرفة في وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" لدى طالبات الصف الثاني المتوسط يمكن لمعلمات العلوم استخدامه في قياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالباتهن.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

أولاً: حدود موضوعية:

- وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٣هـ.
- قياس التحصيل عند المستويات المعرفية لبلوم وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.
- قياس المهارات الناعمة المتمثلة في: الاتصال والتواصل-التفكير الناقد-التفكير الاستراتيجي-حل المشكلات-العمل ضمن الفريق-إدارة الوقت-القيادة-التأثير في الآخرين-التفاوض-الوعي الأخلاقي. كونها تتمشى مع طبيعة طلبة المرحلة المتوسطة

ثانياً: حدود بشرية: عينة قصدية من طالبات الصف الثاني المتوسط بإدارة التعليم بأحد رفيدة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ.

رابعا: حدود مكانية: مدرسة متوسطة الروغ بأحد رفيدة.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي المصطلحات التالية:

إستراتيجية النمذجة المعرفية Cognitive Modeling Strategy:

عرفها عبيد (٢٠٠٩) بأنها: "إستراتيجية تعليمية لإيصال المعرفة للمتعلمين، يعرض فيها المعلم للمتعلمين طرقاً في معالجة المعلومات بصوت مرتفع أثناء القيام بالإجراءات المتضمنة من أجل تعلم مهمة معينه والتركيز على إبراز طرق المعلم في التفكير في التعلم والعمل، على أن يضع المتعلمين أنفسهم في الإطار المرجعي للمعلم" (ص. ١٩٥).

كما عرفها هوليدي (Holliday, 2001) بأنها: "عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء، أو ظواهر، أو أحداث باستخدام تمثيلات، أو أشكال للمحاكاة يسهل شرحها وتفسيرها والتنبؤ بها" (P. 57).

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا أنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تقوم بها معلمة العلوم أثناء تدريسها وحدة "الكهرباء والمغناطيسية" أمام الطالبات لمساعدتهم على تنظيم ومراقبة عملية التعلم بحيث تتمكن الطالبة من إدارة عمليات تفكيرها والاحتذاء بالمعلمة وتقليدها في حل المشكلات، وتسير وفق الاجراءات التالية (التهيئة، نمذجة المعلم، نمذجة الطالب).

المهارات الناعمةSoft skills:

تعني مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات والسلوكيات الذكية بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها (جبر وآخرون،٢٠٢٠). وتعرف بأنها جملة من السمات الشخصية التي ترتبط بمجال الواصل مع الآخرين في جو يسوده الود والتعاون، إضافة على ارتباطها بالقدرة على التعبير عن الذات والتواصل مع إمكانية عرض الأفكار بصورة جذابة (خميس،٢٠١٣).

وعرفها (Kinsella, & Waite,2020) بأنها المهارات غير الملموسة، والتي يكون اعتمادها بالأساس على قدرات الفرد الشخصية لنفسه، ومدى القدرة على القيام بأداء العمل المحدد له بتقنية مميزة وعالية.

وتعرف المهارات الناعمة إجرائيًّا بأنها: سمات وقدرات شخصية يمكن أن تكتسب وتعمل على تعزيز التفاعلات والعلاقات مع الآخرين على السياق الشخصي والعملي، ويستدل عليها من خلال إجابة طالبات الصف الثاني المتوسط على مقياس المهارات الناعمة. وتتمثل المهارات الناعمة المستخدمة في البحث الحالي في: الاتصال والتواصل–التفكير الناقد–التفكير الاستراتيجي–حل المشكلات–العمل ضمن الفريق–إدارة الوقت–القيادة–التأثير في الآخرين–التفاوض–الوعي الأخلاقي.

الأدبيات التربوية للبحث:

تم تناول الأدبيات التربوية من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: إستراتيجية النمذجة المعرفية Cognitive Modeling Strategy

الفلسفة النظرية لإستراتيجية النمذجة المعرفية:

تستند إستراتيجية النمذجة المعرفية الى نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي حيث يعتقد باندورا أن معظم حالات التعلم عند الإنسان تكون عن طريق ملاحظة الآخرين، ومن ثم تقليدهم، فعندما يتعلم الإنسان سلوكا جديدا من خلال الملاحظة وحدها، فإن هذا التعلم على الأرجح هو تعلم معرفي (بديوي ٢٠٢٠). كما وضع البرت باندورا نظريته على أساس التعلم بالاقتداء النموذجي أو القدوة، حيث يفترض أن جانبا كبيرا من التعلم يعتمد ملاحظة الكائن العضوي لسلوك غيره من أفراد جنسه، وأن جانبا كبيرا من السلوك يتم لمجرد ملاحظة غيره من الناس، حيث يعد مثل هؤلاء نماذج للتعلم Models، كما يؤكد بالدورا أن التعلم بالملاحظة يختزل عملية التعليم، باعتباره المصدر الرئيسي للتعلم بالثقافة المعاصرة، ويتم عن طريق نماذج معينة يقلدها الشخص (الحربي وطلافحة، ٢٠١٩).

مفهوم إستراتيجية النمذجة المعرفية:

يقصد بها تشكيل وإعادة عرض الموقف الواقعي مع توضيح العمليات التي تدور في هذا الموقف (جودة وآخرون، ٢٠١٥).

وتعرف بأنها الإستراتيجية القائمة على تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين مفاهيم وأشياء أو أحداث أو ظواهر باستخدام نماذج مفاهيمية (خرائط التفكير) كأشكال للمحاكاة تسهل شرحها في التدريس كإستراتيجية جديدة. (طه، ٢٠١٦).

كما تعرف بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل تنظيم ومراقبة عملية التعلم والسيطرة على انشطة المعرفية والتأكد من تحقيقها، وذلك التزامه بالخطة التدريسية (طه والكيلاني، ٢٠١٨).

ويتعلم الفرد بالملاحظة والتقليد، حيث يتم التقليد بطريقة مباشرة خلال إستراتيجية النمذجة من خلال نموذج يقلده، إضافة إلى أن التعلم يتم وجها لوجه، أو بطريقة غير مباشرة، كما تعد النمذجة المعرفية محاكاة النموذج (الأسدي وفارس، ٢٠٢٢).

ومن التعريفات السابقة يتضح أن إستراتيجية النمذجة المعرفية تنطلق من نظرية تربوية، تركز على القدوة والمحاكاة، وأن هناك إجراءات تدريسية ينبغي على المعلم القيام بها عند تنفيذ التدريس، وضرورة وجود محك أن نموذج يتم تقليده.

عناصر التعلم بالنمذجة: تتمثل فيما يلي(الحسين، ٢٠٢١):

١. النموذج الذي يستعرض سلوكاً ما.
٢. السلوك الذي يستعرضه النموذج.
٣. الملاحظ أو المقلد الذي يلاحظ سلوك النموذج.
٤. نتائج السلوك عند كل من النموذج والملاحظ.

مزايا التعلم بالنمذجة: يوجد مزايا عديدة للتعلم بالنمذجة، منها (الأسدي وفارس، ٢٠٢٢):

١. تمكن المتعلم من التعلم دون الوقوع في الأخطاء إلى حد كبير.
٢. تمكن المتعلم من الاقتصاد في الوقت والجهد ويرتبط إذا كان الأنموذج ملائماً.
٣. تقوي السلوك الذي يثاب عليه الأنموذج ويبتعد عن السلوك الآخر.
٤. يستثير سلوك الأنموذج الاستجابات الموجودة أصلاً لدى المتعلم.

خطوات إستراتيجية النمذجة المعرفية:

تمر إستراتيجية النمذجة المعرفية، كما يرى محمد (٢٠١١) بأربع مراحل: مرحلة الانتباه ومرحلة الاحتفاظ، ومرحلة إعادة الإنتاج، ومرحلة الدافعية، حيث تعد هذه المراحل من المراحل الأساسية التي يتم من خلالها التعلم بالنمذجة المعرفية.

كما تشير العديد من الأدبيات إلى خطوات إستراتيجية النمذجة المعرفية في الآتي (عبوش والربيعي، ٢٠١٩)، (جودة وآخرون، ٢٠١٥)، (بديوي ٢٠٢٠)، (الحربي وطلافحة، ٢٠١٩)،

(جودة وآخرون ٢٠١٥)، (الأسدي وفارس، ٢٠٢٢)، (طه والكيلاني، ٢٠١٨)، (حمه، ٢٠٢١)، (طه، ٢٠١٦):

أولاً: تقديم المهارة: اذ يقوم المدرس بتقديم المهارة موضوع الدرس والتي أعد عنها مادة تعليمية عبر أهميتها وتعريفها وعمليات التفكير التي تتضمن هذه المهارة والأخطاء والصعوبات التي قد يقع الطالب بها وكيفية تلافي الوقوع في هذه الأخطاء والصعوبات.

ثانياً: النمذجة بوساطة المعلم: يقوم المعلم بمحاورة نفسه عبر تأدية دور (النموذج) مرة ودور (المراقب) مرة أخرى، فيقوم بالتفكير بصوت عالي عبر تقديم المادة الدراسية ويوجه نفسه ذاتيًا ويقدم حل للمسائل التي تواجهه كما يقوم ويراجع الحلول التي قدمها بطريقة منظمة ومخطط لها.

ثالثاً: توزيع الأدوار: يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على الطلاب اذ يقوم طالب بتأدية دور الانموذج وطالب آخر بتأدية دور المراقب ويتحاوران في موضوع الدرس ويراعي كل طالب دوره في هذه العملية.

رابعا: النمذجة بوساطة الطالب: يقوم كل طالب بتأدية دوره سواء أكان الطالب (أنموذجاً) أو (مراقباً)، وهذه العملية تعد تدريباً للطالب على حل المشكلات الفيزيائية أو مناقشة موضوع الدرس، ويقوم بمقارنة أفكاره مع الطالب المجاور له؛ إذ يتحاور كل طالب مع زميله الجالس بقربه ويقارنون بين أفكارهم وبذلك يكون الطالب قد أدرك عمليات التفكير الخاصة به. ويقدم المدرس التغذية الراجعة لهم في حال تطلب الأمر ذلك كما يقوم المدرس باختبار فهم الطالب بناء على أساس ما يقوله ويقدمه من أفكار.

خامسا: المناقشة: بعد انتهاء الطلاب من نمذجة أفكارهم يناقش المعلم هذه الأفكار التي أمكن تقديمها من قبل الطلاب ويستبعد الأفكار غير المناسبة، ويثني على الأفكار الجيدة ويعلم الطلاب طريقة الاستفادة من طريقة التفكير في الحياة.

شروط استخدام النمذجة في التعليم:

يرى (الحسين، ٢٠٢١) شروط استخدام النمذجة في التعليم على النحو الآتي:

١. الملاءمة: وتعني مناسبة النموذج لخصائص الفئة المستهدفة ومحتوى المادة الدراسية وأهدافها.

٢. الواقعية: بمعنى أن يكون النموذج مشابهاً للشيء الأصلي من حيث المظهر، وتوازن أجزائه، وينبغي على المعلم هنا توضيح الفرق بين النموذج والشيء الأصلي من حيث التفاصيل والحجم.

٣. الوضوح في تعيين الأجزاء والإتقان، ومن ثم الاهتمام بإمكانية رؤية جميع مكونات النموذج بشكل واضح ومريح.

أهمية النمذجة المعرفية:

يقصد بإستراتيجية النمذجة أن يكون المدرس نفسه النموذج أو القدوة أمام المتعلمين، حيث يتلخص دور المدرس في إبراز سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة، وإبراز الأسباب التي أدت إلى اختيار كل خطوة، إضافة إلى كيفية تنفيذ كل عملية (طه، ٢٠١٦).

كما يهدف استخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في البيئة الصفية إلى تحقيق إكساب المتعلم نماذج تفكيرية في بنية الدماغ من خلال التعامل مع منطق العقل ومبرراته، حيث يساعد ذلك على تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ من خلال الاستجابة للمنطق، وتنظيم مسارات التفكير والانتقال في عملية التعلم من الجزء الى الكل، خاصة في تكوين صورة أو نموذج شامل عن نمط حل المشكلة، وإتاحة الفرصة للمتعلم، كي يعبر عن أفكاره وخطوات تفكيرية في حل المشكلة، ومحاولة محاكمة حلول الآخرين، ومعالجتها على أسس موضوعية وعلمية (طه والكيلاني، ٢٠١٨).

وتمتاز النمذجة المعرفية بكونها أكثر فاعلية كإستراتيجية تعلم مقارنة بين توضيحات وتعقيب يقدمه المعلم أثناء قيامة بالتعليم، فالنمذجة المعرفية من أقوى الاستراتيجيات التعلم من حيث تأثيرها على المتعلمين الذين يتعلمون عن طريق التقليد لكل من المعلم والطالب النموذج (حمه، ٢٠٢١).

وتكمن أهمية إستراتيجية النمذجة فيما يلي (طه، ٢٠١٦):

١. طريقة فعالة في ديمومة التعليم والتعلم.

٢. جعل المتعلمين قادرين على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم.

٣. تتيح للمتعلمين القيام بدور إيجابي من خلال المشاركة بالعملية التعليمية.

٤. للنمذجة أهمية في وجود علاقة إيجابية بين معرفة المتعلمين لطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمونه من عمليات وقدرتهم على استخدامها.

المحور الثاني: المهارات الناعمة:

تعني تلك المهارات التي يبحث عنها سوق العمل في الخريجين من البرامج التعليمية المختلفة، ومن ثم تتغير المهارات الناعمة وفقاً للمكان، والزمان، والظروف المحيطة، والتأثيرات الداخلية والخارجية، إضافة إلى الخبرات، والفئات العمرية، حيث يوجد عوامل كثيرة تؤثر على جودة المهارات الناعمة، منها: الحالة المزاجية للفرد. وتتمثل المهارات الناعمة في مهارات: التواصل، والتفاعل مع الآخرين، والتي تختلف من شخص لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ومن تقنية لأخرى، ومن زمان ومكان لآخر، ما يعني قابليتها للتغيير والتطوير، والتعديل وفقاً لأسباب طارئة تطرأ عليها. ومن ثم فهي مهارات متغيرة يصعب تحديدها (الصالح،٢٠١٣).

ونظرًا لتعدد تعريفات المهارات الناعمة، فقد اختلفت أعداد المهارات الناعمة وفقًا للتصور الذي يتبناه كل تعريف، وتختلف الطريقة التي يستخدم بها الأشخاص المهارات الناعمة من سياق إلى آخر، فقد يعتمد الشخص سمة معينة بأنها إحدى المهارات الناعمة في منطقة معينة، بينما يمكن اعتبار نفس السمة إحدى المهارات الصلبة في منطقة أخرى.

مفهوم المهارات الناعمة:

تعني المهارات والقدرات التي يمتلكها الشخص، وتسهم في تطوير ونجاح المؤسسة التي ينتمي لها، حيث تتعلق هذه المهارات بالتعامل الفعّال، ومن ثم تكوين العلاقات مع الآخرين. ويوضح الشكل (١) أبرز المهارات الناعمة:

الشكل (١) المهارات الناعمة

وفيما يلي يتم تناول هذه المهارات بإيجاز، حيث تتمثل في مهارات(Tang,2019) :

١. التواصل: التعامل مع القياديين والزملاء في العمل بلطف وكذلك التعامل مع الجمهور (المستفيدين) بحسن ولباقة، إضافة إلى تمثلها في القدرة على التحدث بطلاقة، وإحداث علاقات اجتماعية ناجحة، وتحفيز الآخرين، والإصغاء والاستماع، والتغذية الراجعة.

٢. التنظيم والتخطيط: القدرة على تحديد الأولويات والبداية بالأهم ثم المهم، والقدرة على تخطيط وإدارة الوقت والمهام، وتتمثل في ترتيب الأولويات – إدارة الوقت – الالتزام بالمواعيد – اتخاذ القرارات المناسبة.

٣. العمل بالفريق: إدارة وتمثيل مجموعة العمل، وتنفيذ الأدوار بفاعلية، إضافة إلى بناء فريق عمل، والتعاون معه، إضافة إلى الاتباع الواعي للتعليمات والقواعد.

٤. التأقلم والمرونة: تتمثل في استيعاب متطلبات بيئة العمل والتكيف معها، والعمل في بيئات متنوعة الثقافة تحت الضغط، إضافة إلى اتساع الأفق وتقبل النقد.

٥. التفكير الناقد: قدرة الفرد على: إصدار الأحكام على الأعمال، واستنتاج الحلول والأفكار الإبداعية– توليد الأفكار – التفكير خارج الصندوق – النقد البناء.

٦. إدارة الأزمات: القدرة على حسن التصرف، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات، وتوقع المخاطر والإشكاليات، وحل المشكلات، إضافة إلى التعامل مع المواقف الصعبة، والتنبؤ بسلوك الآخرين.

٧. الاحتراف: الاستفادة من الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا المتطورة في بيئة العمل بكفاءة عالية، إضافة إلى الرغبة بالتعلم المستمر، والبحث عن المعلومات.

٨. التفاوض: قدرة الفرد على: عرض وتسويق الأفكار والمشاريع بصورة مقبولة لدى المستفيدين، والتفاوض، إضافة إلى الإقناع، والعرض والتقديم.

وفي ضوء هذا يتطلب العمل على تطوير المهارات المكتسبة، والسعي لتعلم مهارات جديدة من خلال البرامج والدورات التدريبية، والاطلاع والقراءة في جوانب تنمية المهارات الناعمة وصقلها وعدم الاعتماد على المهارات الصلبة فقط (Tang,2019).

خصائص المهارات الناعمة:

تعد المهارة ناعمة من خلال اتصافها بثلاث خصائص تتمثل في: كون اتقان هذه المهارة غير واضح، ولكن القواعد دائماً ثابتة. كما أن كفاءة الطالبة في المهارات الناعمة متغيرة تتغير بناء على حالتها النفسية والظروف الخارجية فإتقان هذه المهارة رحلة مستمرة (مدخلي وعبد الكريم،٢٠٢٢).

ومن أهم وسائل تنمية وتطوير المهارات الناعمة، ما يلي (مدخلي وعبد الكريم،٢٠٢٢؛ Chiara, & Magali, 2019؛ Dmitrenko,2020؛ الزهراني،٢٠٢١؛ الأسدي وجودت وعمران،٢٠١٥؛ طه،٢٠١٤؛ خميس،٢٠١٣):

١. الاحتكاك بأفراد يمتلكون هذه المهارات والاستفادة منهم.
٢. الالتحاق بالبرامج والدورات التي تنمي المهارات.
٣. تحديد الفرد ما ينقصه من مهارات.
٤. التدرب على المهارات الجديدة وممارستها.
٥. التركيز على المهارات الناقصة.
٦. القراءة والاطلاع على المهارات المستهدفة.
٧. نشر وتعليم المهارات الجديدة للأفراد المحيطين بنا.

أهمية المهارات الناعمة للمعلم والمتعلم:

تساهم المهارات الناعمة إذا أتقنت من قبل كل من المعلم والمتعلم في تغيير نمط الحياة بوجه عام، والحياة الخاصة في بيئة التعلم بوجه خاص، خاصة وأن أصحاب الأعمال لم يعودوا يبحثون عن الموظفين الذين يتمتعون بالمهارات العادية (الصلبة) وإنما يبحثون عن أشخاص ذوي مواصفات ومؤهلات خاصة، مثل القدرة على حل المشكلات، والتفكير النقدي، والذكاء العاطفي.. إلخ، ومن هنا تظهر أهميتها وقدرتها على تغيير نمط الحياة وتبديل مسار التعلم والحياة بشكل عام (مدخلي وعبد الكريم،٢٠٢٢).

كما تكمن أهمية المهارات الناعمة للنجاح في العمل، وكيفية اكتسابها وتنميتها في الوقت الراهن، حيث أصبح سوق العمل في ظل التطور السريع في ميدان العمل، يتطلب امتلاك عدة مهارات غير المهارات الخاصة بمجال دراستك أو وظيفتك الحالية، ومن أبرز المهارات المطلوبة حاليا هي المهارات الناعمة، لما لها من أهمية كبيرة في إحراز النجاح في مختلف المجالات (المصري، ٢٠٢٠).

المحور الثالث: العلاقة بين النمذجة المعرفية والمهارات الناعمة

أسهمت نظريات التعلم في تقديم مفهوم جديد أعمق لتفسير سلوكيات الفرد، لاستثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية، إضافة إلى التعلم بالنمذجة يتم في محيط اجتماعي متكامل، حيث يكتسب الفرد أنماطا سلوكية جديدة ومهارات معرفية عديدة من خلال التوصل إلى قوانين تتحكم بظاهرة الإنسان، ومن ثم يتكيف مع البيئة الاجتماعية والمحيطة به، إضافة إلى مواجهة الصعوبات التي يتعرض لها الفرد (النعيمي والجبوري،٢٠١٨).

وتسهم نظرية التعلم بالنمذجة في تنمية المهارات الناعمة كأحد التطبيقات التربوية في تغيير سلوك الطلاب بالنماذج السلبية والإيجابية، وتنمية قيم وعادات الطلاب من خلال ممارسة القيم والأخلاق الحميدة والعادات الإيجابية، والقصص الهادفة، وذلك بتوفير نماذج حية، إضافة إلى تنمية بعض المهارات الرياضية والفنية والحرفية لدى الطلاب باستخدام النماذج المباشرة وغير المباشرة (طه والكيلاني ،٢٠١٧).

البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة:

المحور الأول: بحوث ودراسات اهتمت باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية:

تناولت بعض الدراسات السابقة إستراتيجية النمذجة المعرفية، ومن هذه الدراسات: دراسة الخفاجي (٢٠١١) بجامعة بغداد التي استهدفت تعرف فاعلية استراتيجيتي الإدراك فوق المعرفية (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والأداء العملي والدافعية لتعلم المادة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تكونت عينة البحث من (٤٥) طالباً وطالبة، حيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (١٥) طالبا وطالبة يدرسون المادة المقررة وفق استراتيجيات الإدراك فوق المعرفي (النمذجة)، والمجموعة التجريبية الثانية كان عددها (١٥) طالبا وطالبة يدرسون المادة المقررة وفق استراتيجيات

الإدراك فوق المعرفي (التدريس التبادلي)، والمجموعة الثالثة تمثل المجموعة الضابطة، بلغ عددها (١٥) طالبا وطالبة درسوا المادة المقررة وفق الطريقة التقليدية. كما تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، ومقياس للدافعية. وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيتين في التحصيل والأداء العملي والدافعية لصالح التجريبيتين.

واستهدفت دراسة عودة الله (٢٠١١) اكتساب المفاهيم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة العليا في الأردن باستخدام برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية النمذجة المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية درست البرنامج التعليمي القائم على النمذجة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة العادية. كما تكونت أدوات الدراسة من: اختبار المفاهيم الحياتية ومقياس التفكير التأملي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار المفاهيم الحياتية والتفكير التأملي. كما استهدفت دراسة فتح الله (٢٠١١) تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بالتدريس بالنمذجة المعرفية وتأدية الأدوار. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بصعوبات تعلم المفاهيم الكيميائية والعلاقات الكيميائية بالصف الثالث المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) تلميذا. كما تكونت أدوات الدراسة من اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس اتجاهات نحو تعلم الكيمياء. وأظهرت النتائج وجود مفاهيم وعلاقات كيميائية تشكل صعوبة في تعلمها لدى عينة الدراسة ووجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث في الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبيتين في الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعة الثانية التي درست بأسلوب تأدية الأدوار المتبوعة بالنمذجة. واستهدفت دراسة منصوري وفطامي (٢٠١١) تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى عينة من طالبات الصف السابع في المملكة العربية السعودية باستخدام النمذجة الذهنية الأدائية المعرفية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار مجموعتين تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٣٠) طالبة، كما تكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارات التفكير الأساسية. وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. واستهدفت دراسة(Tighezza, 2013) الكشف عن تأثير استخدام إستراتيجية النمذجة

على الاتجاهات العلمية وفاعلية التعليم والوعي الذاتي والقيم العلمية، حيث تم اختيار نموذجين عن طريق الضبط الكامل والضبط الجزئي، كما تكونت عينة الدراسة من(٤٩٩) طالبا ممن شاركوا في اختبارTEEMS،٢٠٠٧، بالمملكة العربية السعودية. كما تكونت أدوات الدراسة من مقياس اتجاهات، ومقياس الوعي الذاتي والقيم العلمية.وأظهرت النتائج أن أداء النموذجين كان مناسبا لمقياس المؤشر، كما أظهرت النتائج أفضلية لنموذج الضبط الجزئي في الثقة بالنفس بعلاقته في الاتجاه نحو العلوم والتعلم الفعال. وهدفت دراسة الأسدي وجودت وعمران (٢٠١٥) إلى تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بإستراتيجية النمذجة المعرفية في مادة الكيمياء في. وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبة، تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية بلغ عددها (٣٣) طالبة وضابطة بلغ عددهن (٣٣) طالبة. كما تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس للتفكير الإبداعي. وأظهرت النتائج إيجابية إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي، كما أسهمت الإستراتيجية في تمكن الطالبات من طرح الأسئلة والإجابة عنها بأنفسهن. وقام بوتيكا وتراجف (Putica & Trivic, 2016) بدراسة مجموعات موازية لمقارنة فعالية إستراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس موضوع" الأحماض الكربوكسيلية ومشتقاتها" من وحدة العلوم الطبيعية في مادة الكيمياء مع المنهج التقليدي. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالباً من السنة الثالثة من المدرسة الثانوية، وتم تطبيق اختبار كأداة لفحص المعرفة المكتسبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية حصلوا على نسبة مئوية أعلى إحصائيًّا من الإجابات الصحيحة مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة طه والكيلاني (٢٠١٨) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمحافظة العاصمة التعليمية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية دُرست باستخدام إستراتيجية النمذجة، والأخرى ضابطة دُرست بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق اختبار التفكير التأملي، ومقياس الاتجاهات العلمية، على طلاب المجموعتين قبليًّا وبعديًّا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي، ومقياس الاتجاهات العلمية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة الحربي وطلافحة (٢٠١٩) تحسين التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية بإستراتيجية النمذجة المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة، بلغ عددها (٤٣) طالبا موزعين على عينة تجريبية (٢١) طالبة، و(٢٢) للضابطة. كما تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار للتفكير التأملي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية والتي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية والتي أدت على تحسين مستوى التحصيل والتفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة.

المحور الثاني: بحوث ودراسات اهتمت بتنمية المهارات الناعمة:

في إطار الدراسات التي اهتمت بالمهارات الناعمة هدفت دراسة مارسل (Marcel,2012) تحديد أفضل عشر مهارات ناعمة مطلوبة من وجهة نظر التنفيذيين في مكان العمل بالولايات المتحدة الأمريكية للمقبلين على سوق العمل، حيث أوضحتِ الدراسة أن المهارات الصعبة تمثلت في: الخبرة التقنية والعملية، والمعرفة اللازمة للعمل، على الجانب الآخر تمثلت المهارات الناعمة في: صفات الشخصية التي يمتلكها الشخص، كما تعد المهارات الناعمة أحد السمات الهامة في الباحثين عن العمل، وقد حددت هذه الدراسة أفضل عشر مهارات ناعمة في الولايات المتحدة الأمريكية. كما استهدفت دراسة (Tyagi & Tomar,2013) الكشف عن أهمية المهارات الناعمة في المستقبل بالهند، حيث طبقت استبانة على عينة بلغت (٢٥٠) طالبًا وطالبة من المهنيين الشباب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تابعة للخبرة أو المؤهل العلمي. وقد أوصت الدراسة إلى التركيز على المهارات الناعمة وتحسين مهارات الطلبة واكسابهم هذه المهارات التي تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم التي تعتريهم.

وهدفت دراسة سليم (٢٠١٩) إلى تنمية المهارات الناعمة ومهارات الذكاء الناجح لدى الموهوبين باستخدام برنامج مقترح قائم على الأنشطة التفاعلية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) طفلا وطفلة. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة بالمهارات الناعمة، واختبار مهارات الذكاء

الناجح. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج المقترح على تنمية المهارات الناعمة ومهارات الذكاء الناجح لدى الموهوبين من أطفال الروضة.

واستهدفت دراسة الحلبي (٢٠٢٠) تحديد المهارات الناعمة باعتبارها ضرورة للعمل في المكتبات ومراكز المعلومات، دراسة تحليلية لأخصائي المكتبات والمعلومات، حيث استطلعت الدراسة آراء (١١٤) أخصائي مكتبات ومعلومات بدولة قطر، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة لاستطلاع آراء أخصائي المكتبات والمعلومات موزعة على (٥) أبعاد رئيسية تمثل المهارات الناعمة. وخلصت الدراسة إلى قيمة العمل في ضوء المهارات الناعمة في المكتبات ومراكز المعلومات، إضافة إلى تأثير عوامل الخبرة ونوع المكتبات بدرجة ما على تفضيل أنواع معينة من المهارات الناعمة، في حين لم يكن لمتغيرات العمر والمؤهل على تفضيل بعض المهارات على مهارات أخرى.

وهدفت دراسة المصري (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة توافر مهارات القيادة الناعمة وعلاقتها بالسعادة التنظيمية في مدارسهن لدى مديرات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس، من وجهة نظر المعلّمات، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكونت من (٢٦٠) معلّمة. وأظهرت النتائج أن درجة توافر المهارات لدى المديرات كبيرة جداً، كما وُجدت علاقة ارتباطية دلالة إحصائيًّا بين درجة توافر المهارات لدى المديرات ومستوى السعادة التنظيمية في مدارسهن.

كما استهدفت دراسة هيلة التويجري (٢٠٢٠) اقتراح إستراتيجية لتنمية المهارات الناعمة في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لدى قادة المدارس الثانوية. وتمثل مجتمع الدراسة في قادة المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، بلغ عددهم (١٤٨) لمدارس البنين، (١٥٠) لمدارس البنات بإجمالي عدد (٢٩٨)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية البالغ قوامها (١٤٦) قائدا بنسبة (٤٩ %) من مجتمع الدراسة، وكان من أهم أدوات البحث تحليل الوثائق والسجلات، واستبانة آليات المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية، وكان من أهم نتائج الدراسة تدني وجود ليات المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية.

وهدفت دراسة أميرة الزهراني (٢٠٢١) إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن في تنمية بعض المهارات الناعمة. وتكونت أداة الدراسة من استبانة، طُبقت على عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، بلغ عددهن (١٢٧) . وأظهرت النتائج: تراوح متوسطات المهارات الناعمة بين (٢,٠٩٤٥ – ٢,٢٤٤)، بدرجة متوسطة، عدا (٣) عبارات حصلت على درجة مرتفعة في مهارات: اتخاذ القرار، إدارة الوقت، العمل ضمن الفريق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) يعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية.

وقامت فادية ناصر الدين بدراسة (٢٠٢١) للتعرف على درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن. وتكونت أداة الدراسة من استبانة لجمع المعلومات، كما تكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمان. وأظهرت النتائج أنَّ درجة امتلاك عينة الدراسة للمهارات الناعمة جاءت بدرجة متوسطة على جميع مجالات الاستبانة، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

واستهدفت دراسة عبد الرحمن (٢٠٢٢) تنمية المهارات الناعمة ومهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة باستخدام برنامج مسرحي. تراوحت أعمار عينة البحث من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بين ٥–٧ سنوات، وتكونت أدوات الدراسة، من بطاقة ملاحظة، وقائمة المهارات الناعمة وقائمة التعايش مع جائحة كورونا المستجد، لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية المسرحة في تنمية المهارات الناعمة (الاتصال– والتواصل، التعاون، وآداب التعامل)، ومهارات التعايش (الوقائية– الغذائية– الصحية) لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

وهدفت دراسة مدخلي وعبد الله وإشراقة (٢٠٢٢) إلى تنمية المهارات الناعمة لدى الطالبات بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل باستخدام التعليم عن بعد. وتكونت العينة من (١٠٠) طالبة من طالبات البكالوريوس والماجستير موزعة، كالتالي (٩٢) من طالبات البكالوريوس، (٨) من طالبات الماجستير، كما تكونت أداة الدراسة من استبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وصول مستوى مهارات التواصل في البعد الأول إلى متوسط

حسابي (٢,٥١٩) بنسبة (٨٣,٩ %)، مما يعني الاهتمام بالمهارات في الوقت الحاضر، مما يعني الوصول إلى المستوى المطلوب تحقيقه للمهارات الناعمة، كما وصلت مهارات العمل ضمن فريق إلى متوسط حسابي (٢,٢٠٧) بنسبة (٧٣ .٦ %)، وفي حين وصل المستوى العام للمهارات (الدرجة الكلية للأداة (٢,٣٦ %) بنسبة (٧٨,٧%).

ثانيا: التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية واختلفت مع العديد من الدراسات في كثيرٍ من الجوانب، وعليه تم استعراضها، بجانب أوجه الاستفادة منها، حيث تناولت بعض الدراسات المتعلقة بالنمذجة المعرفية أوجها متعددة في الاتفاق والاختلاف في استخدام النمذجة المعرفية، منها دراسة كل من: الخفاجي (٢٠١١)، ودراسة عودة الله (٢٠١١)، ودراسة فتح الله (٢٠١١)، ودراسة منصوري وفطامي (٢٠١١)، ودراسة (Tighezza, 2013)، ودراسة الأسدي وجودت وعمران (٢٠١٥)، ودراسة بوتيكا وتراجف (Putica & Trivic, 2016)، ودراسة طه والكيلاني (٢٠١٨)، ودراسة الحربي وطلافحة (٢٠١٩) .

كما تم استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف في الدراسات التي تناولت المهارات الناعمة، حيث اتفقت واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ذات العلاقة، منها دراسة كل من: مارسل Marcel 2012 "، ودراسة (Tyagi & Tomar,201)، ودراسة سليم (٢٠١٩)، ودراسة الحلبي (٢٠٢٠)، ودراسة المصري (٢٠٢٠)، ودراسة هيلة التويجري (٢٠٢٠)، ودراسة أميرة الزهراني (٢٠٢١)، ودراسة فادية ناصر الدين (٢٠٢١)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠٢٢)، ودراسة مدخلي وعبد الله وإشراقة (٢٠٢٢).

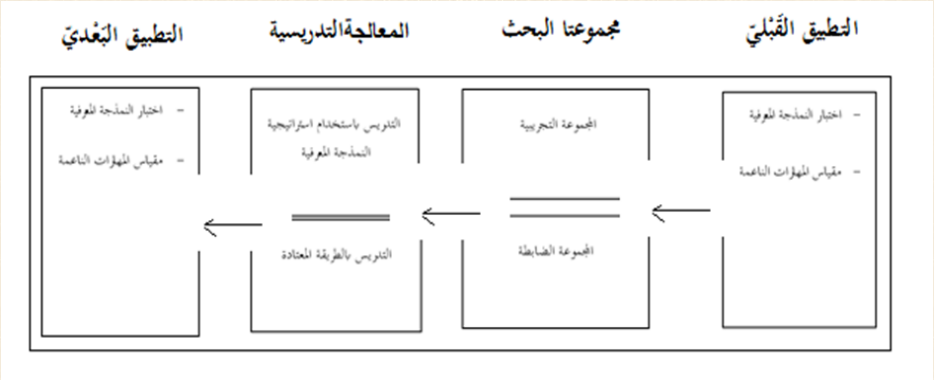
- واختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة ذات العلاقة بإستراتيجية النمذجة المعرفية والمهارات الناعمة في اختيار العينة والأدوات والمتغير المستقل، كما اختلفت في تناولها لبعض المهارات الناعمة المتمثلة في: الاتصال والتواصل- التفكير الناقد- التفكير الاستراتيجي- حل المشكلات- العمل ضمن الفريق- إدارة الوقت- القيادة- التأثير في الآخرين- التفاوض- الوعي الأخلاقي. كونها تتلاءم مع طبيعة طلبة المرحلة المتوسطة. كما يميز الدراسة

الحالية عن الدراسات السابقة في تعرف طبيعة المهارات الناعمة والنمذجة المعرفية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام القياس القبلي والبعدي للمتغيرين التابعين لتعرف فاعلية المتغير المستقل المتمثل في إستراتيجية النمذجة المعرفية، والمتغيرين التابعين المتمثلين في التحصيل وبعض المهارات الناعمة، والشكل (٢) يوضح التصميم شبه التجريبي للبحث:



شكل (٢): رسم تخطيطي يوضح التصميم شبة التجريبي للبحث

مجتمع البحث.

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط بإدارة تعليم أحد رفيدة التابعة لمنطقة عسير، البالغ عددهن (٩٨٣) طالبة بالصف الثاني المتوسط خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٣هـ.

عينة البحث.

تم اختيار مدرسة متوسطة الروغ بأحد رفيدة بطريقة قصدية بسبب توافر كافة الوسائل والمختبرات والأجهزة الحديثة، لتمثل طالباتها عينة البحث، كما تم اختيار فصلين منها بالطريقة العشوائية البسيطة، واختيار عينة بلغت (٦٠) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالبة تدرس وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" في مقرر العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية، والأخرى ضابطة بلغ عددها (٣٠) طالبة تدرس الوحدة بالطريقة المعتادة.

تكافؤ المجموعات عينة البحث:

طُبق الاختبار التحصيلي ومقياس المهارات الناعمة قبل التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي والمهارات الناعمة القبلي، وكانت النتائج كالآتي:

التكافؤ في الاختبار التحصيلي:

جدول (١) قيمة (T-test) لنتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للمجموعة الضابطة والتجريبية

التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	الدلالة اللفظية
ضابطة	30	0.46	0.057	0.010	-1.552	58	0.126	غير دال
تجريبية	30	0.481	0.063	0.011				

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (T) بلغت (١,٥٥٢ –) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,١٢٦) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في التطبيق القبلي لاختبار التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة مما يعني أن هناك تكافؤًا بين المجموعتين.

التكافؤ في مقياس المهارات الناعمة:

جدول (٢) قيمة (T-test) لنتائج التطبيق القبلي لمقياس المهارات الناعمة للمجموعة الضابطة والتجريبية

التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة " T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	الدلالة اللفظية
ضابطة	30	1.9140	0.36781	0.06715	-4.126	58	0.227	غير دال
تجريبية	30	2.3220	0.39763	0.07260				

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (T) بلغت(٤,١٢٦ –) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٢٢٧) مما يدل على أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائيًّا في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الناعمة بين المجموعة التجريبية والضابطة مما يعني أن هناك تكافؤًا بين المجموعتين.

مواد البحث:

١) إعداد دليل المعلمة:

تم إعداد الدليل وفق الخطوات التالية:

١– اختيار المحتوى التعليمي.

تم اختيار وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٣–١٤٤٤هـ)، والتي تتضمن فصلين هما: (الطاقة الحرارية – الموجات والصوت والضوء) من محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، وقد تم اختيار هذه الوحدة للمبررات التالية:

– تناولت هذه الوحدة الكثير من المفاهيم والحقائق والتعميمات التي يمكن اكتسابها وتنميتها ومحاكاتها ونمذجتها من خلال الطالبات أنفسهن ومن خلال خبراتهن السابقة والتي تتيح لهن المناقشة وتبادل الآراء بين الطالبة النموذج والطالبة المراقب وبينهن وبين المعلمة.

١. – احتواؤها على العديد من الأنشطة والتجارب العملية التي يمكن للطالبات تنفيذها بأنفسهنَّ داخل الفصل تحت إشراف المعلمة، وبالتالي؛ تساعد الطالبات على اكتشاف المعرفة بأنفسهن، وهذا ما يتفق مع فلسفة "النمذجة المعرفية".

أ. تحليل محتوى وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الثاني:

قامت الباحثة بتحليل "وحدة الطاقة الحرارية والموجات" بما تتضمنه من فصلَيْ: (الطاقة الحرارية – الموجات والصوت والضوء)؛ حسب ما هو وارد في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، وبعد أنْ قامت الباحثة بعملية التحليل قامت بحساب صدق وثبات التحليل كما يلي:

– حساب الصدق الظاهري لقائمة التحليل:

لحساب الصدق الظاهري لقائمة المفاهيم العلمية والحقاق والتعميمات تم إعداد القائمة في صورتها الأوَّلية متضمنة (عناصر التحليل والدلالة اللفظية)، مرتَّبة حسب ورودها في كتاب العلوم المقرَّر للصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الثاني (١٤٤٤هـ)، ومن ثَمَّ عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين وطُلِبَ منهم إبداء الرأي حول صحة مضمونه وقد اتفق معظم المحكَّمين على الدقة العلمية للدلالة اللفظية لعناصر التحليل الواردة بالقائمة.

– حساب ثبات التحليل:

تم تحليل محتوى وحدة "الطاقة الحرارية والموجات"، مرتين بينهما فترة زمنية مقدارها شهر، من قبل الباحثة، كما تم تطبيق معادلة هولستي (Holisti)، ويوضح جدول (٣): حساب ثبات تحليل محتوى وحدة "الطاقة الحرارية والموجات":

جدول (٣) نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى لوحدة" الطاقة الحرارية والموجات " من مقرر الصف الثاني المتوسط

أبعاد تحليل المحتوى	نتائج عملية تحليل المحتوى				
	التحليل الأول	التحليل الثاني	معامل الاتفاق	معامل الاختلاف	معامل ثبات الاتفاق(التحليل)
الحقائق	٦٥	٦٨	٦٥	٣	٠,٩٥٦
المفاهيم	٢٧	٢٩	٢٧	٢	٠,٩٣١
التعميمات	٩	١١	٩	٢	٠,٨١٨
الكلي	١٠١	١٠٨	١٠١	٧	٠,٩٣٥

ويتضح من الجدول (٣): أن معاملات الثبات لعناصر التحليل المختلفة تدل على أن التحليل الذي قامت به الباحثة يتميز بمعامل ثبات مقبول، سواء لكل عنصر على حدة أو للعناصر بشكل عام؛ حيث بلغ معامل الثبات لكل بعد على الترتيب (٠,٩٥٦، ٠,٩٣١، ٠,٨١٨) وللعناصر بشكل عام (٠,٩٣٥).

ب. صياغة دليل المعلمة لتدريس الوحدة باستخدام "إستراتيجية النمذجة المعرفية":

تم إعداد دليل المعلمة في ضوء الاطلاع على الأدبيات والمراجع العربية والأجنبية، حيث تم اختيار وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط- الفصل الدراسي الثاني، وتحليلها.

وقد تم بناء دليل المعلمة في صورته الأوَّلية.

كما تم عرض الدليل على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ومشرفات العلوم ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة؛ لإبداء الرأي حول النقاط التالية:

أ. مدى اتِّساق دليل المعلمة مع خطوات التدريس باستخدام "النمذجة المعرفية".

ب. مدى الصحة والدقة العلمية للمفاهيم الواردة بالدليل.

ج. مدى مناسبة الأنشطة والوسائل والأدوات التي يُوفِّرها الدليل لطالبات الصف الثاني المتوسط.

د. مناسبة الزمن الذي وُضع لتدريس الوحدة مع الزمن المحدَّد من قِبَلِ الوزارة.

هـ. إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وفي ضوء ما سبق تم إعداد دليل المعلمة في صورته النهائية في ضوء آراء المحكَّمين تم إجراء التعديلات المقترحة على دليل المعلمة، وبذلك أصبح دليل المعلمة في صورته النهائية ملحق (١)

٢) إعداد كتاب نشاط الطالبة:

تم إعداد كتاب نشاط الطالبة، وعرضها في صورتها الأولية على المحكمين المتخصصين؛ لإبداء ملاحظاتهم حول صياغة المحتوى مع إستراتيجية النمذجة المعرفية، ومدى مناسبة الأنشطة

وشمولها على متغيرات البحث، ثم تم إجراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين، ليكون كتاب الطالبة في صورته النهائية، وقابل للتطبيق على عينة البحث (ملحق٢).

أدوات البحث:

استخدم البحث الحالي الأداتين التاليتين:

- اختبار تحصيلي في وحدة " الطاقة الحرارية والموجات "من مقرر العلوم الفصل الدراسي الثاني لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- مقياس المهارات الناعمة في وحدة " الطاقة الحرارية والموجات" من مقرر العلوم الفصل الدراسي الثاني لطالبات الصف الثالث المتوسط.

وقد تم تصميمها وفق الخطوات التالية:

أولاً: الاختبار التحصيلي في وحدة "الطاقة الحرارية والموجات":

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات الآتية:

(١)تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل الطالبات في وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" عند جميع المستويات المعرفية الستة حسب تصنيف "بلوم".

(٢) إعداد جدول المواصفات:

تم إعداد جدول مواصفات للاختبار، وتحديد الأهمية والأوزان النسبية لموضوعات المادة، والأهداف الإجرائية لكل موضوع ويوضح الجدول (٤) جدول المواصفات للاختبار التحصيلي لوحدة "الطاقة الحرارية والموجات":

جدول (٤): جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

المحتوى	أبعاد التحصيل						مجموع الدرجات	مجموع عدد الأسئلة	الأوزان النسبة للموضوع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			

المحتوى	أبعاد التحصيل						مجموع الدرجات	مجموع عدد الأسئلة	الأوزان النسبة للموضوع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			
الطاقة الحرارية	١-٣-٨-١١-١٢	٣٣-٥٣-	٤-١٤-٥٤	٢-	٥-٦-١٠-١٣	١٧-	١٦	١٦	٢٥
انتقال الحرارة	٩-٢١-٣٤	١٩-٢٠-٢٣-٢٥-٢٩-٣٠-٣٥-٤٧	١٨-٢٢-	٧-٣٩		١٥-١٦-٦١	١٨	١٨	٢٩
الموجات الصوتية		٣٢	٢٦-٤١-٤٣-٥٩	٣٦-٣٧-٤٥-٤٩	٤٦-	٤٤-٥٧	١٢	١٢	١٩
الموجات الضوئية			٦٢	٣٨-٤٠-٤٢-	٤٨-٥٠-	٥٢-٦٣	٨	٨	١٣
المحركات	٢٧	٣١-٥٨	٢٤-٢٨		٥٥-٦٠	٥١-٥٦	٨	٩	١٤
مجموع الأسئلة	٩	١٣	١٢	١٠	٩	١٠	٦٣	٦٣	١٠٠٪
مجموع الدرجات	٩	١٣	١٢	١٠	٩	١٠	٦٣	٦٣	
الأوزان النسبة للأهداف	١٤	٢١	١٩	١٦	١٤	١٦	٦٣		١٠٠٪

٣-صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي في شكل اختيار من متعدد رباعي البدائل، وذلك لأنه يقيس بكفاءة النواتج البسيطة للتعلم، ويتميز بسهولة ودقة تصحيحه وسرعة الإجابة عنه، وتشتمل كل مفردة على مقدمة السؤال وأربعة بدائل للإجابة، وتكون الاختبار من (٦٣) فقرة. وبناءً على طبيعة أسئلة الاختيار من متعدد، فإن الطالب يحصل على (درجة واحدة) في حالة تم اختيار الإجابة الصحيحة، ويحصل على درجة (صفر) في حال تم اختيار الإجابة الخطأ، وعليه تصبح الدرجة النهائية للاختبار (٦٣) درجة.

٤- صدق الاختبار التحصيلي: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار وفقراته ومدى ملاءمته لمستويات الطالبات. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات والبدائل، وظل عدد فقرات الاختبار (٦٣) فقرة.

٥- تطبيق التجربة الاستطلاعية على الاختبار التحصيلي:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني المتوسط، في الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٤٣/١٤٤٤هـ)، وقد بلغ عددهن (٣٠) طالبة، وذلك بهدف تحديد كلٍّ مما يلي:

١. حساب زمن الاختبار: بلغ متوسط الزمن اللازم لأداء الاختبار (٤٠) دقيقة، حيث تم قياس الزمن لأول طالبة انتهت من الاجابة وآخر طالبة انتهت من الإجابة، وحساب المتوسط بينهما.

٢. حساب ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة معادلة كيودر رتشاردسون (٢١) لمستويات الاختبار وللاختبار بشكل عام، وكانت قيم معاملات الثبات مرتفعة، حيث أظهرت المعالجات الإحصائية أنَّ معامل ثبات الاختبار التحصيلي كليًّا هو (٠,٩٢)، مما يدل على أن الاختبار له مستوى ثبات مناسب.

٣. حساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠,٢٩ – ٠,٥٠) وجميعها قيم مقبولة حيث يعدّ السؤال مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة أو السهولة له بين (٠,١٥ – ٠,٨٥). أما بالنسبة لمعاملات التمييز فقد تراوحت قيمها بين (٠,٣٣ – ٠,٨٩) وجميعها قيم مقبولة، حيث يقبل السؤال ما لم يقل معامل تميزه عن (٠,٣٠)؛ مما يعطي مؤشراً على قدرة أسئلة الاختبار على التمييز بين الطالبات.

٢- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للمستوى المعرفي التابع له، وكذلك بين كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٥):

جدول (٥) معاملات ارتباط أسئلة الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للمستوى المعرفي التابع له

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	.570*	١٢	.570*	٢٣	.789*	٣٤	.639*	٤٥	.769**	٥٦	.920*
٢	.870*	١٣	.690*	٢٤	.741**	٣٥	.570*	٤٦	.870*	٥٧	.570*
٣	.741**	١٤	.870*	٢٥	.936**	٣٦	.920*	٤٧	.779*	٥٨	.911*
٤	.633*	١٥	.846*	٢٦	.779*	٣٧	.870*	٤٨	.690*	٥٩	.769**
٥	.911*	١٦	.570*	٢٧	.869**	٣٨	.624*	٤٩	.668*	٦٠	.576*
٦	.779*	١٧	.835*	٢٨	.570*	٣٩	.870*	٥٠	.789*	٦١	.741**
٧	.709*	١٨	.911*	٢٩	.852*	٤٠	.911*	٥١	.686*	٦٢	.789*
٨	.690*	١٩	.769**	٣٠	.741**	٤١	.838*	٥٢	.870*	٦٣	.632*
٩	.980**	٢٠	.857*	٣١	.664*	٤٢	.843*	٥٣	.779*		
١٠	.741**	٢١	.620*	٣٢	.769**	٤٣	.570*	٥٤	.788**		
١١	.637*	٢٢	.789*	٣٣	.741**	٤٤	.737*	٥٥	.920*		

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للمستوى التابع له كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥). وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاختبار كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وُضعت من أجله.

ثانياً: مقياس المهارات الناعمة:

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على درجة امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة المهارات الناعمة.

بناء المقياس:

تم الاعتماد في بناء مقياس المهارات الناعمة على البحوث والدراسات التي استخدمت مقياس المهارات الناعمة ومن ثم الاستفادة من الأدوات والمقاييس المستخدمة في تلك الدراسات.

كما تم إعداد مقياس المهارات الناعمة في صورته الأولية بعد اشتقاقه من مصادره المختلفة، وتكون من (٥٠) فقرة موزعة على عشر مهارات.

الصدق الظاهري للمقياس: استخدم الباحث الصدق الظاهري للمقياس حيث قام بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك لإبداء الرأي حول عناصر المقياس من حيث مناسبة فقرات المقياس لتحقيق أهداف الدارسة، وانتماء الفقرات إلى المهارات المحددة، ودقة ووضوح صياغة الفقرات، وأي تعديلات يرونها أو حذف أو إضافة ما يرونها مناسب، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معامل الارتباط بمعادلة بيرسون، ويوضح الجدول التالي (٦) ذلك:

جدول (٦): معامل الارتباط لمقياس المهارات الناعمة على مستوى المهارات والأبعاد والمقياس بشكل عام

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
مهارة الاتصال والتواصل		مهارة التفكير الناقد		مهارة التفكير الاستراتيجي		مهارة حل المشكلات		مهارة العمل ضمن فريق	
١	.864**	٦	.834**	١١	.741**	١٦	.805**	٢١	.778**

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
مهارة الاتصال والتواصل		مهارة التفكير الناقد		مهارة التفكير الاستراتيجي		مهارة حل المشكلات		مهارة العمل ضمن فريق	
٢	.824**	٧	.856**	١٢	.827**	١٧	.805**	٢٢	.508**
٣	.873**	٨	.845**	١٣	.845**	١٨	.826**	٢٣	.791**
٤	.856**	٩	.848**	١٤	.736**	١٩	.889**	٢٤	.760**
٥	.823**	١٠	.786**	١٥	.670**	٢٠	.892**	٢٥	.702**
مهارة إدارة الوقت		مهارة القيادة		مهارة التأثير في الآخرين		مهارة التفاوض		مهارة الوعي الأخلاقي	
٢٦	.847**	٣١	.892**	٣٦	.845**	٤١	.821**	٤٦	.834**
٢٧	.891**	٣٢	.788**	٣٧	.850**	٤٢	.503**	٤٧	.858**
٢٨	.827**	٣٣	.768**	٣٨	.901**	٤٣	.832**	٤٨	.869**
٢٩	.814**	٣٤	.850**	٣٩	.891**	٤٤	.872**	٤٩	.870**
٣٠	.761**	٣٥	.850**	٤٠	.787**	٤٥	.789**	٥٠	.884**

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٦) وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين كل مهارة والمهارات الأخرى وكذلك بين المهارة والمقياس بشكل عام، مما يؤكد أن فقرات المقياس تم بناؤها بطريقة موضوعية، ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة، كأداة صالحة للغاية التي وضعت من أجلها.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة (معامل ألفا كرونباخ)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧): معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات للمقياس

م	المهارات	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha	م	المهارات	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
١	مهارة الاتصال والتواصل	5	0.826	٦	مهارة إدارة الوقت	٥	0.753
٢	مهارة التفكير الناقد	٥	0.833	٧	مهارة القيادة	٥	0.762

م	المهارات	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha	م	المهارات	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
٣	مهارة التفكير الاستراتيجي	٥	0.861	٨	مهارة التأثير في الآخرين	٥	0.979
٤	مهارة حل المشكلات	٥	0.910	٩	مهارة التفاوض	٥	0.766
٥	مهارة العمل ضمن فريق	٥	0.901	١٠	مهارة الوعي الأخلاقي	٥	0.844
المجموع الكلي للفقرات		٥٠	٠,٨٤٣				

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الثبات أعلى من (٧٠٪) في كل مهارة من مهارات المقياس، وبلغ (٨٤٪) في المجموع الكلي للمقياس وهي قيمة عالية، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المقياس في صورته النهائية:

بعد إجراء التعديلات على المقياس في ضوء آراء المحكمين والتحقق من صدقه وثباته ليصبح جاهز في صورته النهائية ومكوناته الأساسية بحيث اشتمل على عشر مهارات أساسية و(٥٠) فقرة موزعة على المهارات بالتساوي كما هو مبين في الجدول (٨):

جدول (٨): توزيع عدد فقرات المقياس بصورته النهائية

م	المهارات	عدد الفقرات	م	المهارات	عدد الفقرات
١	مهارة الاتصال والتواصل	5	٦	مهارة إدارة الوقت	٥
٢	مهارة التفكير الناقد	٥	٧	مهارة القيادة	٥
٣	مهارة التفكير الاستراتيجي	٥	٨	مهارة التأثير في الآخرين	٥
٤	مهارة حل المشكلات	٥	٩	مهارة التفاوض	٥
٥	مهارة العمل ضمن فريق	٥	١٠	مهارة الوعي الأخلاقي	٥
المجموع الكلي للفقرات (٥٠)					

وقد وضع في المقياس سلم تقديري خماسي بدرجة (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً)، لحصر استجابات المبحوثين في نطاق محدد، حيث تم اختيار هذا المقياس لمرونته كونه يمنح الطالبات فرصة أكبر للإجابة بصورة دقيقة في ضوء بدائل متعددة.

كما تم تطبيق المقياس على عينة البحث، حيث تم إعطاء كل إجابة على كل فقرة قيمة رقمية كالآتي: كبيرة جداً (٥)، كبيرة (٤)، متوسطة (٣)، قليلة (٢)، قليلة جداً (١).

إجراءات تنفيذ التجربة: مر تنفيذها بالمراحل التالية:

١. الحصول على الخطابات الرسمية من الجهات المعنية بغرض تطبيق التجربة.

٢. طُبقت الأدوات قبل البدء بالتجربة بهدف تحديد مستويات الطالبات وتكافؤها، وذلك في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ.

٣. التدريس للمجموعة التجريبية بإستراتيجية النمذجة المعرفية، ودرست المجموعة الضابطة نفس المحتوى بالطريقة المعتادة.

٤. تم تدريب معلمة المادة على الإستراتيجية في المدرسة لتنفيذ التجربة للمجموعة التجريبية.

٥. تطبيق اداتي البحث على المجموعتين، وجمع البيانات، ومعالجتها إحصائيًا، وتفسيرها، ومناقشتها.

عرض ومناقشة نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول: للتحقق من صحة الفرض الأول، تم معالجة البيانات إحصائيًا، وأظهرت النتائج، كما في الجدول (٩).

جدول (٩) قيمة (T-test) لنتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة الضابطة والتجريبية

التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	حجم الأثر	الدلالة اللفظية
ضابطة	30	0.77	0.046	0.008	-19.048	58	0.001	٠,٨٦٢	كبيرة
تجريبية	30	0.96	0.031	0.006					

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (T) بلغت (١٩,٠٤٨ –)عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يدل على أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض والذي ينص على "يوجد فرق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية"، وبلغ حجم الأثر

(٠,٨٦٢) وهذا يعني أن هناك درجة تأثير كبيرة لإستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التحصيل المعرفي.

نتائج الفرض الثاني: للتحقق من صحة الفرض الثاني، تم معالجة البيانات إحصائيًا وكانت النتائج كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠) قيمة (T-test) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية

التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة " " T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	حجم الأثر	الدلالة اللفظية
قبلي	30	0.4811	0.06254	0.01142	39.083	٢٩	0.000	٠,٩٨١	كبيرة
بعدي	30	0.9614	0.03193	0.00583					

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (T) بلغت (٣٩,٠٨٣) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي"، وبلغ حجم الأثر (٠,٩٨١) وهذا يعني أن هناك درجة تأثير كبيرة لإستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التحصيل المعرفي.

نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث، تم معالجة البيانات إحصائيًا، وأظهرت النتائج، كما في الجدول (١١).

جدول (١١) قيمة (T-test) لنتائج التطبيق البعدي لمقياس المهارات الناعمة للمجموعة الضابطة والتجريبية

التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة " T "	درجة الحرية df	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	حجم الأثر	الدلالة اللفظية
ضابطة	30	2.3240	0.28751	0.05249	-36.438	58	0.000	٠,٩٥٨	كبير
تجريبية	30	4.3847	0.11527	0.02105					

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (T) بلغت (-٣٦,٤٣٨) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على أن هناك فرقاً دالا إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الناعمة لصالح المجموعة التجريبية"، وبلغ حجم الأثر (٠,٩٥٨) وهذا يعني أن هناك درجة تأثير كبيرة لإستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية المهارات الناعمة.

نتائج الفرض الرابع: للتحقق من صحة الفرض الرابع، تمت المعالجة الإحصائية، وأظهرت النتائج، كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢) قيمة (T-test) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الناعمة للمجموعة التجريبية

التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	حجم الأثر	الدلالة اللفظية
قبلي	30	2.3220	0.39763	0.07260	26.472	٢٩	0.002	٠,٩٦٠	كبير
بعدي	30	4.3847	0.11527	0.02105					

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (T) بلغت (٢٦,٤٧٢) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٢) مما يدل على أن هناك فرقاً دالا إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية النمذجة المعرفية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الناعمة لصالح التطبيق البعدي"، وبلغ حجم الأثر (٠,٩٦٠) وهذا يعني أن هناك درجة تأثير كبيرة لإستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية المهارات الناعمة.

مناقشة وتفسير النتائج:

أولا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج الجدول (٩) السابق أن قيمة (T) بلغت (١٩,٠٤٨ –) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذا يعني قبول الفرض الأول، حيث بلغ حجم الأثر (٠,٨٦٢).كما أظهرت نتائج الجدول (١٠) السابق أن قيمة (T) بلغت (٣٩,٠٨٣) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الثاني، حيث بلغ حجم الأثر (٠,٩٨١).وقد يرجع ذلك إلى استناد التعلم بالنمذجة المعرفية على ملاحظة الآخرين، ومن ثم تقليدهم، حيث أشار "باندورا" إلى أن التعلم بالملاحظة يختزل عملية التعليم و هو المصدر الرئيسي للتعلم، كما أسهمت الإستراتيجية في إعادة عرض الموقف الواقعي وتشكيله مع الحرص على توضيح العمليات التي تدور في هذا الموقف، إضافة إلى توافر عناصر التعلم بالنمذجة في الإستراتيجية المتمثلة في السلوك الذي يستعرضه الملاحظ، والطالبة أو المقلد الذي يلاحظ سلوك الملاحظ، إضافة إلى نتائج السلوك الملاحظ. كما مكنت الطالبات من التعلم دون الوقوع في الأخطاء، والاقتصاد في الوقت والجهد، واستثارة الاستجابات الموجودة أصلاً لدى الطالبات. كما قد يرجع ذلك إلى مناسبة النموذج لخصائص الفئة المستهدفة ومحتوى المادة الدراسية وأهدافها، والواقعية، إضافة إلى إكساب الطالبات نماذج تفكيرية في بنية الدماغ من خلال التعامل مع منطق العقل ومبرراته، حيث ساعد ذلك على تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ من خلال الاستجابة للمنطق وتنظيم مسارات التفكير، والانتقال في عملية التعلم من الجزء الى الكل، وإتاحة الفرصة للتعبير عن أفكارهن وفق خطوات تفكيرية في حل المشكلة، ومحاولة محاكمة حلول الآخرين ومعالجتها على أسس موضوعية وعلمية.

كما قد يرجع ذلك إلى التوجه نحو تخصيص نماذج معرفية خاصة بتنمية التحصيل، وعدم الاقتصار على الدور الاعتيادي لكل من المعلم والكتاب المدرسي فقط، خاصة وأن النتائج التي تم التوصل إليها تؤكد على أهمية تنمية المعلم معرفيا ومهنيا، ليساعد طلابه على زيادة التحصيل. ولعل هذا الاستنتاج يتفق مع ما يهدف إليه التطوير التربوي عالميا بوجه عام والمملكة العربية السعودية بوجه خاص، ليستطيع الطلبة مواكبة التطور المعرفي ومتغيرات القرن الحادي والعشرين. كما قد يرجع ذلك أيضا إلى العديد من العوامل منها: سهولة الشرح وفق إستراتيجية النمذجة

المعرفية، ومتابعة الطالبات عن طريق الأنشطة الفردية والجماعية، وإجابة المعلمة عن استفساراتهن، والعروض التفاعلية التي تم استخدامها وتنفيذها بإستراتيجية النمذجة المعرفية، إضافة إلى تعلم الطالبات كل حسب سرعتهن الذاتية، وتصحيح الأخطاء أولا بأول، ومناقشة المعلمة دون الشعور بالخجل من زميلاتهن، وهذا كله يسهم في زيادة التحصيل المباشر.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (طه، ٢٠١٦؛ الأسدي وفارس، ٢٠٢٢)، وما تؤكده دراسة (حمه، ٢٠٢١) من أن النمذجة المعرفية تعد من أقوى استراتيجيات التعلم من حيث تأثيرها على المتعلمين الذين يتعلمون عن طريق التقليد لكل من المعلم، والطالب، والإستراتيجية.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج الجدول (١١) السابق أن قيمة (T) بلغت (-٣٦,٤٣٨) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهذا يعني قبول الفرض الثالث، حيث بلغ حجم الأثر (٠,٩٥٨).كما أظهرت نتائج الجدول (١٢) السابق أن قيمة (T) بلغت (٢٦,٤٧٢) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٢)، مما يدل على أن هناك فرقاً دالا إحصائيًّا، وهذا يعني قبول الفرض الرابع، حيث بلغ حجم الأثر (٠,٩٦٠)، مما يعني أن هناك درجة تأثير كبيرة لإستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية المهارات الناعمة. وقد يرجع ذلك إلى أن إستراتيجية النمذجة المعرفية قد أسهمت بشكل كبير في امتلاك الطالبات لهذه المهارات، والالتحاق بالبرامج والدورات التي تنمي المهارات، وتحديد ما ينقصهن من مهارات، والتدرب على المهارات الجديدة وممارستها، والتركيز على المهارات الناقصة، والقراءة والاطلاع على المهارات المستهدفة، ونشر وتعليم المهارات الجديدة، إضافة إلى تمكنهن من مواجهة الصعوبات أثناء التعلم، حيث أتاحت لهن القيام بدور إيجابي من خلال المشاركة بالعملية التعليمية، كما أسهمت في تغيير نمط الحياة بوجه عام، والحياة الخاصة في بيئة التعلم بوجه خاص، خاصة وأن سوق العمل يتطلب أشخاص ذوي مواصفات ومؤهلات خاصة، مثل القدرة على حل المشكلات، والتفكير النقدي، والذكاء العاطفي.. إلخ، ومن هنا تظهر أهميتها وقدرتها على تغيير نمط الحياة وتبديل مسار التعلم والحياة بشكل عام. كما أن تأكيد الدراسة الحالية لوجود أثر لإستراتيجية النمذجة المعرفية تساند النظرة الحديثة إلى التعلم والتعليم الصفي، والتي تحول فيها دور المتعلم من متلق سلبي للمعلومات إلى الدور الفعال النشط

باعتباره أصبح محور العملية التعليمية التعلمية، حيث إنه يعد المسؤول عن تعلمه من خلال توظيفه لاستراتيجيات ومهارات تدرب عليها واكتسبها من خلال مروره بخبرات ومواجهات متنوعة. كما تتفق هذه النتيجة أيضا مع أبرز ما أوصت به المملكة العربية السعودية لتطوير العملية التعليمية والتربوية وأن يكون المعلم أحد مصادر تعليم المهارات، ومنها المهارات الناعمة للطلبة، وتدريبهم عليها في بيئة التعلم بغرفة الصف. كما قد يرجع ذلك أيضا إلى دور إستراتيجية النمذجة المعرفية في مساعدة الطالبات (عينة الدراسة) في التفكير خارج الصندوق في المواقف المختلفة، إضافة إلى مساعدتهن في التواصل الفعال بين الطالبات، وذلك من خلال تعديل مسار التفكير لديهن، وإكسابهن مهارات ناعمة، تمثلت في مهارات: الاتصال والتواصل–التفكير الناقد–التفكير الاستراتيجي–حل المشكلات–العمل ضمن الفريق–إدارة الوقت–القيادة–التأثير في الآخرين–التفاوض–الوعي الأخلاقي، حيث أسهمت الإستراتيجية في مساعدتهن على مواجهة المواقف المتنوعة والتعامل بفاعلية وإيجابية معها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (عودة الله، ٢٠١١؛ فتح الله، ٢٠١١؛ منصوري وفطامي، ٢٠١١؛ وجودت وعمران، ٢٠١٥؛ طه والكيلاني، ٢٠١٨؛ الحربي وطلافحة، ٢٠١٩؛ Putica & Trivic, 2016).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث نخلُص إلى التوصية بما يلي:

١– الاهتمام بعقد دورات تدريبية متطورة لإستراتيجية النمذجة المعرفية لمعلمي العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة، اعتمادا على تطور أساليب التدريس الحديثة المستمرة، وذلك من خلال تقديم دورات تدريبية للمعلمات في مراكز التدريب التابعة لإدارات التعليم.

٢– الاهتمام بتضمين كتب العلوم لأنشطة والوسائل التعليمية المتنوعة التي تتسم بالمرونة والمتضمنة للمهارات الناعمة في المرحلة التعليمية المتوسطة من قبل مخططي ومطوري المناهج بوزارة التعليم.

٣– الاهتمام بتفعيل استخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في المراحل التعليمية المتنوعة من خلال متابعة المشرفات التربويات للمعلمات في المدارس.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وأدبياته، تم اقتراح إجراء البحوث التالية:

١- دراسة أثر استخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في تعليم العلوم بالمرحلة الثانوية.

٢- دراسة أثر استخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية على تنمية مهارات قراءة الصور (التعبير الصوري) في مادة العلوم.

٣- دراسة أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية المهارات الناعمة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المراجع

المراجع العربية:

أبوستة، أمل (٢٠١٧). المهارات الناعمة. متاح:
https://www.shorouknews.com/columns/view.aspx?cdate=31072017&id=4a 6d48bd-0b1e-42a1-848b-a74f967bbcce

الأحمري، على واتأديةاد، عبد الله (٢٠١٨). دور المرحلة الابتدائية في تنمية المهارات الحياتية للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود. الرياض. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/883222

الأسدي، أحمد مهدي؛ فارس، الهام جبار (٢٠٢٢). فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي قائم على دمج أنموذجي التعليم الواقعي مع النمذجة المعرفية في التفكير التحليلي لطلاب الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٩(٨)، ٤٥٢-٤٧٢.

الأسدي، دعاء؛ جودت، عبد السلام؛ عمران، فاضل (٢٠١٥). أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٢٣)،٢٩٦-٣٢٥.

بديوي، وعد غانم (٢٠٢٠). أثر النمذجة المعرفية في اكساب طلاب الصف الرابع العلمي المفاهيم الكيميائية وتنمية استطلاعهم العلمي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٧(١٢)، ٤٢٢-٤٣٧.

البطش، أحمد محمد (٢٠١٩). درجة ممارسة القيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتنمية المهارات الناعمة لدى العاملين بالمنظمات غير الحكومية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الإدارة والتمويل. جامعة الأقصى.

التويجري، هيلة (٢٠٢٠). إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (٣)، أكتوبر،٣٧٩-٤٥٨.

جبر، نورهان؛ جميل، سمية؛ أبوزيد، لبنى؛ الصاوي، إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة مطروح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مطروح.

جودت، عبد السلام؛ عمران، فاضل؛ الأسدي، دعاء (٢٠١٥). أثر استعمال إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية – جامعة بابل، (٢٣)، ٤٠٧-٤٢٧.

الحارون، شيماء (٢٠١٦). فعالية تضمين كفايات الثقافة الإعلامية في تدريس العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية،١٩(٦)،١٢-٣٥.

الحربي، تركي محمد؛ وطلافحة، حامد عبد الله (٢٠١٩). أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة- شؤون البحث العلمي والدراسات العليا،٢٧(٤) يوليو،٦٨١-٧٠٠.

الحسين، آلاء رضا (٢٠٢١). فاعلية التدريس بإستراتيجية النمذجة المعرفية لإتقان مهارات الرسم على الزجاج لطالبات المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٧(١١٢)، ٣٥٩-٣٧٤.

الحلبي، خالد (٢٠٢٠). المهارات الناعمة كضرورة للعمل في المكتبات ومراكز المعلومات: دراسة تحليلية لأهميتها من وجهة نظر أخصائي المكتبات والمعلومات. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات ،٣(٨)، أغسطس،٧-٥٢.

حمه، الهام أحمد (٢٠٢١). أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن في اربيل، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٧(١١١)، ٩٥-١٢٦.

خميس، عبد الله (٢٠١٣). المهارات الناعمة التي يبحثون عنها، عمان: مؤسسة الرؤيا للصحافة والنشر.

الدسيماني، تماني (٢٠١٨). استراتيجيات تعليم واكتساب مهارات المستقبل من خلال دمج تقنية المقررات المفتوحة في برامج البكالوريوس. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. مهارات المستقبل. تنميتها وتقويمها. الرياض.٤-٦ ديسمبر.

الزهراني، أميرة سعد (٢٠٢١). دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن. المجلة التربوية، جامعة سوهاج،٨٧ ،٢٢٣-٢٥١.

سليم، ماجدة (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على الأنشطة التفاعلية لتنمية المهارات الناعمة ومهارات الذكاء الناجح لدى الموهوبين من أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، ج١١١، أكتوبر،٢٤٧-٣٣٠.

شبير، رمضان صلاح (٢٠١٦). المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة. رسالة ماجستير. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. غزة.

شهدة، السيد؛ والشاعر، نورا؛ والسيد، سوزان (٢٠١٨). المشروعات التعليمية وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل والفائقين. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية،٢٩(١١٦).٥١٧-٥٥٠. مسترجع من: *http://search.mandumah.com/Record/951160*

الصالح، بدر (٢٠١٣). ترلينج، بيرني، وفأدل تشالرز؛ ترجمة مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا. جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع الرياض.

طه، ناهدة اسعد؛ الكيلاني، صفاء (٢٠١٧). أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس في دولة الكويت في ضوء كفاياتهم الذاتية. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا. الأردن.

طه، ناهدة؛ والكيلاني، صفاء (٢٠١٨). أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ٢٦(٣)، ٦٧٣-٦٩٦.

طه، هند محمد كمال (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيتي النمذجة والخرائط العقلية في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي وتفكيرهم العلمي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

عبد الرحمن، نجلاء (٢٠٢٢). برنامج مسرحي لتنمية مهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد والمهارات الناعمة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة،٤(٨)، ديسمبر،١٠٣٩-١١١٢.

عبوش، حسين؛ الربيعي، حسن (٢٠١٩). أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمادة الفيزياء، مجلة دراسات تربوية، (٤٨)، ٤١-٦٦.

عبيد، وليم (٢٠٠٩). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر.

العرفج. ماهر (٢٠١٤). المهارات الناعمة. مبادرة مقدمة لكلية التربية. جامعة الملك فيصل المملكة العربية السعودية.

عودة الله، ازدهار (٢٠١١). بناء برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية النمذجة المعرفية واختبار أثره في اكتساب المفاهيم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الغامدي. عبد الرحمن سعد)٢٠١٩). دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ٢١١ -٢٣٦.

فتح الله، محمد (٢٠١١). أثر التدريس بالنمذجة وتتابعه مع تأدية الأدوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالسعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

محمد، محمود (٢٠١١). نظريات التعلم. الرياض: مكتبة الرشد.

مدخلي، هنادي عبد الله؛ عبد الكريم، اشراقة (٢٠٢٢). دور التعليم عن بعد في تنمية المهارات الناعمة لدى طالبات تخصص الرياضيات بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظرهن. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج كلية التربية، (١٢)، يوليو،١٣٩-١٦٩.

مركز الخليج للدراسات(٢٠١٨). المؤتمر السنوي الثامن عشر لمركز الخليج للدراسات، دار «الخليج» للصحافة والطباعة والنشر، الشارقة،٦ مايو،٢٠١٨.

المصري، مروان (٢٠٢٠). درجة توافر مهارات القيادة الناعمة مديرات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس وعلاقتها بمستوى السعادة التنظيمية في مدارسنا، مجلة جامعة جنوب الوادي للعلوم التربوية، الإصدار الرابع، ٢٦٣٦-٢٨٩٩.

منصوري، غادة صلاح وفطامي، يوسف (٢٠١١). أثر النمذجة الذهنية الأدائية المعرفية في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى عينة من طالبات الصف السابع في المملكة العربية السعودية. المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص. شركة طيف للخدمات التعليمي، عمان،٣، نقابة أصحاب المدارس الخاصة الأردنية وشركة طيف للخدمات التعليمية، ابريل،١٨٣-٢١٢.

ناصر الدين، فادية الياس (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

النذير. محمد عبد الله (٢٠١٨). تنمية مهارات التعلم في المناهج الدراسية في ضوء مهارات القرن٢١، المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. مهارات المستقبل: تقويمها وتنميتها. هيئة تقويم التعليم والتدريب. الرياض، ٤ – ٦ ديسمبر.

النعيمي، علي حسن؛ والجبوري، فلاح صالح (٢٠١٨). أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التفكير المركب لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul Rahman, Naglaa (2022). A theatrical program to develop the skills of coexistence with the novel coronavirus pandemic and the soft skills of early childhood children. Journal of Childhood Research and Studies, 4 (8), December, 1039-1112.

Aboush, Hussein; Al-Rubaie, Hassan (2019). The impact of the cognitive modeling strategy on the achievement of third-grade intermediate students in physics, Educational Studies Journal, (48), 41-66.

Adwan, Wasef and Ishaq Tawfiq (2014). Soft skills of public-school principals in the Directorate of Education in Southern Shuna, unpublished master's thesis, College of Educational Sciences, Jordan, Jerash University.

Al-Asadi, Ahmed Mahdi; Fares, Elham Jabbar (2022). The effectiveness of an instructional-learning design based on integrating the two realistic education models with cognitive modeling in the analytical thinking of fourth-grade students in mathematics, Tikrit University Journal for Human Sciences, 29 (8), 452-472.

Al-Asadi, Doaa; Jawdat, Abdel Salam; Imran, Fadel (2015). The impact of the cognitive modeling strategy on achievement and creative thinking of second-grade intermediate students in chemistry. Journal of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, (23), 296-325.

Al-Batsh, Ahmed Mohamed (2019). The degree of practicing strategic leadership and its relationship to the development of soft skills among workers in non-governmental organizations in the Gaza Strip. A magister message that is not published. College of Management and Finance. Al-Aqsa University.

Al-Dasimani, Tahani (2018). Strategies for teaching and acquiring future skills by integrating the technology of open courses in undergraduate programs. International Conference on Education Evaluation. Future skills. development and rectification. Riyadh, December 4-6.

Al-Ghamdi. Abdul Rahman Saad (2019). The role of student activities in developing some moral values among secondary school students in Riyadh. College of Education Journal. Assiut University. 211 -236.

Al-Halabi, Khaled (2020). Soft skills as a necessity to work in libraries and information centers: an analytical study of their importance from the point of view of library and information specialists. Scientific Journal of Libraries, Documentation and Information, 3 (8), Aug. 7-52.

Al-Harbi, Turki Muhammad; and Talafha, Hamid Abdullah (2019). The impact of the cognitive modeling strategy in improving the achievement and reflective thinking in the subject of jurisprudence among second grade intermediate students in Saudi Arabia, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Islamic University of Gaza - Scientific Research Affairs and Postgraduate Studies, 27 (4) July, 681-700.

Al-Haroun, Shaima (2016). The effectiveness of including media literacy competencies in teaching science to develop 21st century skills and achievement among middle school students. The Egyptian Journal of Scientific Education, 19 (6), 12-35.

Al-Hussein, Alaa Reda (2021). The Effectiveness of Teaching Using the Cognitive Modeling Strategy to Master the Glass Painting Skills for Middle School Students, Journal of the College of Basic Education, 27 (112), 359-374.

Al-Masry, Marwan (2020). The degree of availability of soft leadership skills among public school principals in Khan Yunis Governorate and its relationship to the level of organizational happiness in our schools, South Valley University Journal of Educational Sciences, Fourth Edition, 2636-2899.

Al-Nuaimi, Ali Hassan; Al-Jubouri, Falah Saleh (2018). The impact of the cognitive modeling strategy on developing complex thinking among fifth grade students in Islamic Education. Unpublished master's thesis, University of Tikrit, College of Education for Human Sciences, Iraq.

Al-Saleh, Bader (2013). Turling, Bernie, and Fadel Charles; Translating twenty-first century learning skills for life in our time. King Saud University, Scientific Publishing and Riyadh Press.

Al-Tuwaijri, Haila (2020). A proposed strategy for the development of soft skills among secondary school leaders in the light of the concept of sustainable professional development. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, Islamic University of Madinah, (3), October, 379-458.

Al-Zahrani, Amira Saad (2021). The role of student activities in developing some soft skills among secondary school students from the point of view of their teachers. Educational Journal, Sohag University, 87, 223-251.

Bedaiwi, Waad Ghanem (2020). The impact of cognitive modeling on fourth-grade students' acquisition of chemical concepts and the development of their scientific inquiry, Tikrit University Journal for Human Sciences, 27 (12), 422-437.

Fathallah, Muhammad (2011). The impact of teaching by modeling and its follow-up with role-playing in developing conceptual comprehension and the attitude towards learning chemistry among students with learning difficulties in the intermediate stage in Saudi Arabia. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

God Returns, Prosperity (2011). Constructing an educational program based on the strategy of cognitive modeling and testing its impact on the acquisition of life concepts and the development of reflective thinking among upper middle school students in Jordan, an unpublished doctoral thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Hama, Elham Ahmed (2021). The effect of using cognitive modeling on developing reflective thinking skills and the attitude towards science among eighth-grade students in Erbil, Journal of the College of Basic Education, 27 (111), 95-126.

Jabr, Nourhan; beautiful, sumaya; Abu Zaid, Lubna; Al-Sawy, Ibrahim (2020). The effectiveness of using lateral thinking strategies in developing some soft skills of the student teacher at the Faculty of Early Childhood Education in Matrouh Governorate. Unpublished master's thesis, Faculty of Early Childhood Education, Matrouh University.

Jawdat, Abdel Salam; Imran, Fadel; Al-Asadi, Doaa (2015). The effect of using the cognitive modeling strategy on achievement and creative thinking among second-grade female students in chemistry, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences - University of Babylon, (23), 407-427.

Khamis, Abdullah (2013). The soft skills they are looking for, Amman: Visionary Foundation for Press and Publishing.

Mansouri, Ghada Salah, and Fatami, Youssef (2011). The effect of cognitive performance mental modeling on the development of some basic thinking skills among a sample of seventh grade female students in the Kingdom of Saudi Arabia. The Third Annual Conference of Private Schools: Prospects for Partnership between the Public and Private Education Sectors. Taif Educational Services Company, Amman, 3, The Jordanian Private School Owners Association and Taif Educational Services Company, April 183-212.

Mohamed, Mahmoud (2011). Learning theories. Riyadh: Al-Rushd Library.

My Introduction, Hanadi Abdullah; Abdul Karim, Eshraqa (2022). The role of distance education in the development of soft skills among students majoring in mathematics at Imam Abdul Rahman bin Faisal University from their point of view. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Sohag University, Faculty of Education, (12), July, 139-169.

Nasser El-Din, Fadia Elias (2021). The degree to which teachers of the first three grades possess soft skills from their point of view. Unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.

Obeid, William (2009). Teaching and learning strategies in the context of a culture of quality. I 1. Amman: Al Masirah Publishing House.

portentous. Mohammed Abdullah (2018). Developing learning skills in school curricula in light of 21st century skills, International Conference for Education Evaluation. Future

skills: evaluation and development. Education and Training Evaluation Authority. Riyadh, 4-6 December.

Shabeer, Ramadan Salah (2016). Soft skills and their relationship to entrepreneurial tendencies among students of technical and vocational colleges in the governorates of Gaza. Master Thesis. Commerce College. Islamic University. Gaza.

Shahdeh, Mr.; the poet, Noura; and El-Sayed, Suzanne (2018). Educational projects and the development of some life skills for underachieving and high achieving students. Journal of the Faculty of Education, Benha University, Faculty of Education, 29 (116). 517-550. Retrieved from: http://search.mandumah.com/Record/951160

Slim, Magda (2019). A proposed program based on interactive activities to develop soft skills and successful intelligence skills for gifted kindergarten children. Journal of Childhood and Education, Part 111, October, 247-330.

Taha, Hind Muhammad Kamal (2016). The effect of using modeling strategies and mental maps in teaching biology on the achievement of second year secondary school students and their scientific thinking, Ph.D. dissertation, College of Education, Damascus University.

Taha, Nahida Asaad; Al-Kilani, Safaa (2017). The impact of the cognitive modeling strategy on developing creative thinking skills and achievement in science among fifth-grade students in the State of Kuwait in the light of their self-sufficiency. PhD thesis, University of Jordan, College of Graduate Studies. Jordan.

Taha, Nahida; Al-Kilani, Safaa (2018). The effect of using cognitive modeling on developing reflective thinking and improving scientific attitudes towards science among fifth grade students in the State of Kuwait. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Palestine, 26 (3), 673-696.

The limpet Maher (2014). Soft skills. An initiative presented to the College of Education. King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.

المراجع الأجنبية:

Chiara, S & Magali, C (2019). Soft Skills to Enhance Graduate Employability Comparing Students and Employers' Perceptions, Routledge Taylor and Francis Group, Studies in Higher Education, ISSN: 0307-5079.

Dimitrenko, D. N. (2020). Soft Skills Development of Prospective Educators by Means of Problem- Based Esp Learning, Ukraine, New Educational Review is the property, 10.15804.

Holliday, W. (2001). Modeling in science, Science Scope, 22 (2).

Horak, Martin and Matoskova Jana (2018): Comparison of Training Programs and Activities For Cluster Managers In Europe With Respect To Their Focus On Skills Development, International Journal of Entrepreneurial Knowledge, 6,. 1, P.16-29.

Hüttmann, A. (2016). Erfolgreich studieren mit Soft Skills. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kinsella, C., & Waite, B. (2020). Identifying and Developing Desirable Soft Skills for public Service. Teaching public Administration.

Marcel, Robles. (2012). Executive Perceptions of the ten Soft Skills Needed in Today s Workplace, USA.

Putica, K; Trivic, D. (2016). Cognitive Apprenticeship as a Vehicle for Enhancing the Understanding and Functionalization of Organic Chemistry Knowledge. Education Research and Practice, 17(1), 172-196.

Rao, M.S. (2012). Step by Step to Soft- Skills Training, Human Resource. Management Students through Soft Skills. Industrial and Commercial Training, 46(1).

Ritter, Barbara A.&et al. (2018). Developing Students Soft Skills. Journal of Management Education, 42(1).

Tang K.N. (2019). Beyoud Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education, Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 18(2),1-9.

Tighezza, M. (2013). Modeling relationship among learning, attitude, Self-perception, and achievement for grade eight Saudi students; International Journal of Science and Mathematics Education, 3(2), 11-34.

Tyagi, Tomar, Ashu, Kavita, (2013), Soft Skills for Successful Career, Pertanika Journal, Social Sciences & Humanities, 21 (1): 341-350.

تدويل الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية: المتطلبات والاتجاهات الحديثة

Internationalization of Applied Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia: Requirements and Recent Trends

إعداد

د. حمدي بن عبد الكريم حمدي الرويثي

أستاذ القيادة والتخطيط وسياسة التعليم المساعد

جامعة طيبة

Dr. Hamdi Abdulkarim H. Alruwaithi

Assistant Professor of Leadership, Planning, and Policy of Education Department of Educational Administration

Taibah University

DOI:10.36046/2162-000-016-016

د. حمدي بن عبد الكريم حمدي الرويثي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/٣٠ م

المستخلص

هدفت الدراسة الى التعرف على أهم المتطلبات لتدويل الكليات التطبيقية السعودية (كليات المجتمع سابقاً)، وأنسب الاتجاهات الحديثة لتحقيق هذا التدويل. وبتطبيق المنهج الوصفي المسحي، كانت العينة العشوائية للدراسة (٦٣١) عضو هيئة تدريس في ثلاث جامعات هي: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة لتمثيل أهمية محوري الدراسة: المتطلبات والاتجاهات. وبعد خطوات التنقيح: الصدق الداخلي، واتساق الإستبيان، والتحليل العاملي، والثبات الداخلي معامل اتش (Coefficient H)، خلص الإستبيان إلى (١١) متطلبًا، و(١٠) اتجاهات حديثة للتدويل. وبعد مقارنة المتوسطات والإنحرافات المعيارية لتقييم العبارات، خلصت الدراسة الى أن أهم المتطلبات هو الدعم المالي، وحضور المؤتمرات الدولية، والتطوير المهني. بينما أهم الاتجاهات لتدويل هذه الكليات هي اتفاقات التوأمة مع الشركات الرائدة، وموائمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل. لا يرى المجيبون أهمية متطلب إعداد الخريج للمنافسة دوليًا، وتقديم برامج التدريب الميداني المهني للطلاب في الخارج. وكذلك، لا يرون أهمية ما يوازيها من اتجاهات للتدويل مثل التبادل الطلابي للكليات التطبيقية مع نظيراتها العالمية، وتطبيق نظم التعليم الإلكتروني وبناء فضاء عالمي. وأوصت الدراسة بأهمية الاختيار والتطويرهم المهني لأعضاء الكليات التطبيقية، والاهتمام بجودة التنظيم الإداري، والاتجاه نحو الشراكات والخصخصة.

الكلمات المفتاحية: تدويل التعليم، عولمة التعليم، الكليات التطبيقية.

Abstract

The study aimed to identify the most important requirements for the internationalization of Saudi Applied Colleges (Previously known as Community Colleges), and the most appropriate recent trends to achieve this internationalization. By adopting the descriptive survey method, the random sample was (631) faculty members from three universities: King Saud University, King Abdulaziz University, and Imam Abdulrahman Al-Faisal University. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared to represent the importance of the requirements and trends. After the verification steps: internal validity, consistency of the questionnaire, factor analysis, and internal stability (Coefficient H), the questionnaire concluded with (11) requirements, and (10) recent trends for internationalization. Through comparing means and standard deviations to evaluate the statements, the study concluded that the most important requirements are financial support, attending international conferences, and professional development. While the most important trends for the internationalization of these colleges are twinning agreements with leading companies and adapting graduates to the requirements of the labor market. Respondents do not see the importance of preparing the graduate for the international competition and providing vocational field training programs for students abroad. Likewise, they do not see the importance of the corresponding trends of internationalization, such as student exchange of applied colleges with their international counterparts, the application of e-learning systems, and the building of a global space. The study recommended the importance of selection and the professional development of Applied Colleges' members, attention to the quality of administrative organization, and the trend towards partnerships and privatization.

Keywords: Internationalization of Education, Globalization of Education, Applied Colleges .

المقدمة

يحظى التعليم العالي بأهمية كبيرة محليًّا وعالميًّا في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يمر بها المجتمع العالمي؛ وذلك لما له من دور في إعداد الموارد البشرية وتزويدها بالمعارف والمهارات اللازمة التي تتناسب مع اتجاهات خطط التنمية ومتطلبات سوق العمل في كافة المجالات التي تنشدها الدول. وبذلك أصبح الربط بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية مطلباً أساسيًّا تسعى إلى تحقيقه جميع دول العالم على كافة المستويات؛ ولذلك تبنت العديد من الدول صيغ مناسبة لتحقيق الربط والتوافق بينهما، وكما أوضح كل من حنفي (٢٠١٠)، والعامري (٢٠١٣)، والمفيز (٢٠١٦) بأن كليات المجتمع تعد واحدة من أهم الصيغ العالمية الناجحة لربط مخرجات التعليم بمتطلبات سوق العمل. هذه الكليات تم تغيير مسماها في المملكة العربية السعودية إلى الكليات التطبيقية.

وكما تشير الخليوي (٢٠٢٠) بأن الكليات التطبيقية السعودية –باعتبارها أحد أنماط التعليم العالي– تشهد تغيرات كبرى متسارعة رافقها زيادة في حدة التنافس العالمي كأحد تداعيات العولمة، الأمر الذي جعل من الضرورة الاستجابة السريعة والحاسمة لهذه التغيرات وما يرافقها من تحدياتٍ وفرصٍ فرضتها البيئة العالمية المعاصرة عليها من خلال ما يعرف بالتدويل. ويتمثل التدويل بعملية إضفاء البعد الدولي على السياسات والعمليات والبرامج التي يتم بموجبها بناء علاقات تعاون متبادل بين المؤسسات المحلية ونظيراتها العالمية وصولًا للتكامل والتفاهم وتحقيق الأهداف المشتركة (العامري، ٢٠١٣). وكما يشير عبد الحافظ (٢٠١٦) بأنه عملية دمج البعد الدولي في السياسات والإجراءات التعليمية وأنشطة التعلم والبحوث والخدمات المجتمعية مما ينطوي عليه زيادة التعاون الدولي، وتعزيز الأمن الوطني، وتحسين القدرة التنافسية والاقتصادية.

ويحظى التدويل في التعليم العالي كما يشير نايت Knight (٢٠٠٨) بأهمية إذ يعد مدخلًا رئيساً تتبناه منظمات التعليم العالي حول العالم لمواجهة التأثيرات والتحديات المتلاحقة وزيادة القدرة التنافسية. فقد أكد عدد من الباحثين أمثال عيداروس (٢٠١٣)، وأحمد (٢٠١٩)، ومطر (٢٠٢١) على أن التوجّه نحو إضفاء البعد الدولي على خطط مؤسسات التعليم العالي بات أمراً

لازماً لتحقيق تعليم جامعي ينافس على الريادة، ويُسهم في بناء مجتمع المعرفة ويلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية

وانطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي تهدف الى تحسين مخرجات التعليم والتدريب في جميع مراحله، فقد صدر قرار مجلس شؤون الجامعات رقم (٠٤/٠٩/١٤٤٢) في (١٤/٠٩/١٤٤٢) بتحويل (٤٠) كلية نظرية في بعض المحافظات إلى كليات تطبيقية، ليصل عدد الكليات التطبيقية في المملكة إلى ٧٥ كلية تطبيقية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢) وتسعى وزارة التعليم بإحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي من خلال مشروع: تحويل كليات المجتمع إلى كليات تطبيقية؛ وذلك استجابة للتغيرات المتسارعة في طبيعة المعارف والمهن المتجددة وانسجامًا مع احتياج سوق العمل. ومثل الشعار الواعد (نتعلم لنعمل) في رؤية المملكة ٢٠٣٠ مواصلة المملكة في الاستثمار في التعليم والتدريب، وقدمت رؤية المملكة رؤية شاملة في هذا الجانب لدور التعليم في تطوير القوى البشرية، وبينت مسؤولياته في موائمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢٢).

وسيمكن النظام الجديد للجامعات الكليات التطبيقية من إقرار تخصصاتها وبرامجها وفق الاحتياجات التنموية وفرص العمل في المنطقة التي تخدمها من خلال مسارين؛ الأول: ربط الجامعات بسوق العمل من خلال تعدد التمثيل من خارج الجامعة في المجالس المختلفة. وثانيها: أن مجلس شؤون الجامعات (والذي يدخل في عضويته كل من وزارة المالية، الخدمة المدنية، الاقتصاد والعمل، وممثلين من القطاع الخاص) بإقرار اللوائح العامة للجامعات إداريًّا وماليًّا؛ فالنظام الجديد يتيح للجامعات وكليات المجتمع إنشاء الشركات محليًّا ودوليًّا، أو المشاركة في إنشائها (نظام الجامعات الجديد، ٢٠٢١). وقد دعمت رؤية المملكة ٢٠٣٠ المرونة والتنوع والشراكات والإنفتاح على التجارب الناجحة من خلال جملة من المبادرات منها: إتاحة الفرص للإبتعاث في التخصصات النوعية في الجامعات العريقة؛ إتاحة الفرص للتأهيل ومرونة التنقل بين المسارات التعليمية؛ تطوير المناهج التعليمية وبناء الشخصية؛ العمل من خلال عقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محليًّا ودوليًّا؛ إعداد المنصات في عدة قطاعات بهدف رفع المعايير الوظيفية الخاصة بكل مجال تعليمي، وتحفيز التدريب والتطوير (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢٢).

والمملكة العربية السعودية تدخل مرحلة جديدة تتسم بمزيد من الانفتاح الثقافي والاقتصادي على العالم بعد انضمامها لمنظمة التجارة العالمية، وفي ظل الرؤية الاستراتيجية الطموحة ٢٠٣٠، وما يشكله ذلك من توافر فرص اقتصادية للمملكة، وتحديات متمثلة في مواكبة التعليم لهذه المتغيرات الجديدة؛ وهذا يتطلب أن يعكس أداء التعليم العالي عموماً والكليات التطبيقية على وجه الخصوص الاستجابة السريعة لها من خلال التوجه نحو التدويل كمدخل مهم في التطوير وتلبية متطلبات البيئة الوطنية، والإقليمية، والعالمية، ومواجهة التغيرات العالمية.

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات السعودية تغييرات هامة فرضتها العولمة، والانفجار المعرفي والتكنولوجي وما نتج عنها من الإقبال المتزايد على التعليم العالي وحاجة المجتمع للكفاءات المهنية والفنية والتقنية. وسعياً لمواكبة هذه التحولات وتلبية لاحتياجات المجتمع ظهرت كليات المجتمع والتي عرفت مؤخراً بالكليات التطبيقية في المملكة العربية كأحد البدائل المثلى للتجديد في نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

إلا أن المتأمل في واقع هذه الكليات يجد هناك قصور في تحقيقها لأهدافها (الخليوي، ٢٠٢٠)؛ كما أشارت دراسة مارية (١٤٤) إلى أن الفجوة واسعة بين متطلبات السوق المحلي وبين ما تقدمه كليات المجتمع ويبرهن لذلك ارتفاع معدلات البطالة بين مخرجات كليات المجتمع وعدم ثقة قطاع الأعمال بمستوى مخرجاته. فيما أظهرت نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٠)، ومحمد وخضر (٢٠١٣) انخفاض مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها كليات المجتمع للخريجين وجهات التوظيف، كما ذكرت دراسة الخليوي (٢٠٢٠) أن عددًا من كليات خدمة المجتمع تعاني من قلة الاهتمام بتطوير المناهج بصورة سريعة. وخلصت دراسة المفيز (٢٠١٦) إلى انخفاض جودة العمليات في بعض كليات خدمة المجتمع إضافة إلى عدم وضوح خططها الاستراتيجية.

ونظرا للدور الكبير الذي تضطلع به هذه الكليات في تنفيذ الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي من خلال إعداد خريج مؤهل وفق المواصفات المقبولة دوليًا في مختلف اتجاهات المعرفة من جهة، وماتعانيه معظمها من تحديات من جهة أخرى هو ما يفرض على قيادات هذه الكليات

ضرورة تضمين البعد الدولي في كافة أنشطتها التعليمية والتدريبية والخدمية لتعظيم الاستفادة من هذه الكليات، والمساهمة الحقيقية في حركة التنمية وصناعة المستقبل.

وهو ما أكدته دراسة عيداروس (٢٠١٣) كبعد استراتيجي لمؤسسات التعليم بالوطن العربي، وما تبنته دراسة أحمد (٢٠١٩) لتحقيق التميز البرامجي في جامعة المنصورة بمصر، وما أوصت به دراسة الحكير (٢٠١٦) بضرورة الالتفات للكليات الخادمة للمجتمع وإجراء دراسات لتضمين البعد الدولي عليها؛ حيث أن حاجتها لمتطلبات التدويل كانت عالية. وقد كشفت نتائج العرض والتحليل الذي قاما به البيز والثويني (٢٠٢١) إلى اهتمام وزارة التعليم بالمملكة بتفعيل التعاون الدولي في الجامعات، ووجود دعم من القيادة العليا لتدويل الجامعات والذي قد أشير له في بعض بنود نظام الجامعات الجديد، وفي رؤية المملكة ٢٠٣٠. إلا أن واقع التدويل كما أوضح العامري (٢٠١٣) يضل متواضعاً للكليات التطبيقية إذا ما قورنت بمثيلاتها العالمية. لذا جاءت هذه الدراسة كمساهمة لتطوير الكليات التطبيقية من خلال تقصي أهم متطلبات واتجاهات تدويلها.

أسئلة الدراسة:

هذا التوجه نحو تدويل الكليات التطبيقية (كليات المجتمع) له متطلبات لإنجاحه واتجاهات حديثة لتعزيزه؛ عليه تشتمل الدراسة على السؤالين التاليين:

١. ما متطلبات تدويل الكليات التطبيقية السعودية؟

٢. ما أنسب الاتجاهات الحديثة لتدويل الكليات التطبيقية السعودية؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة الحالية على التعرف على أهم المتطلبات الضرورية لتدويل الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى تحديد أنسب الاتجاهات الخادمة والمعززة لعملية هذا التدويل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات؛ هن: جامعة جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل.

وتمثلت أهمية الدراسة النظرية من حداثة المجال الذي تتناوله؛ حيث كما يشير بندرايز Bendriss (٢٠١٧)، والبيز والثويني (٢٠٢١) بأن الاهتمام بإضافة البعد الدولي على أهداف

وعمليات وبرامج وأنشطة التعليم يمثل مطلباً عالميًّا ملحاً؛ وهو ما يتوافق مع توجه وزارة التعليم العالي في بيانها الختامي للمؤتمر الدولي السادس للتعليم العالي على ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي التدويل كعنصر أساسي في استراتيجياتها المؤسسية (وزارة التعليم،٢٠١٥).

كما استمدت الدراسة أهميتها التطبيقية في أن تساعد نتائجها أصحاب القرار في الكليات التطبيقية السعودية باتخاذ الإجراءات العملية السليمة نحو تدويلها وذلك من خلال الاهتمام بتوفير أهم متطلبات التدويل، وتبني أنسب توجهاته الحديثة. كما قد تفسح الدراسة الحالية أمام الباحثين لإجراء بحوث ودراسات علمية تتناول مداخل أخرى لتطوير الكليات التطبيقية.

حدود الدراسة ومصطلحاتها:

اقتصرت حدود الدراسة الموضوعية على تدويل الكليات التطبيقية السعودية من حيث المتطلبات الضرورية للتدويل والاتجاهات الحديثة التي تعززه، وتحددت الدراسة مكانيًّا في جامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل بالدمام؛ وقد تم اختيار هذه الجامعات لتمثيلهم الجغرافي لمناطق المملكة، إضافةً الى عراقة هذه الجامعات. واقتصرت حدود الدراسة البشرية على أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات كالتالي: (٧٥٤٨) عضواً في جامعة الملك سعود، (٨٠٧٢) عضواً بجامعة الملك عبد العزيز، و(٢٤١٢) عضواً بجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، وحدودها الزمانية الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٢م.

التدويل (Internationalization): يشير أبو الوفا وحسين (٢٠٠٨) إلى أن معنى التدويل والدولية في اللغة يأخذ عدة معاني حول الظهور والشهرة الغلبة والسيطرة والتبادل والتعاون. أما اصطلاحاً فقد أوضح الكيرعاني (٢٠١٢) بأنه انتهاج نهج دولي مبني على إقامة علاقات أساسها الاحترام، والتعاون المتبادل بين الدول بغض النظر عن اختلاف نظمها السياسية، ومواقعها الجغرافية المحددة. وفي نطاقه المؤسسي يرى إنر وآخرون Uner et al. (٢٠١٣) بأن التدويل المؤسسي عملية تدريجية يتم من خلالها دخول السوق الدولي بتكييف العمليات ونقل المعرفة في المؤسسة للوصول إلى سوق جديدة. لذلك، يرى الباحث أن المفهوم الإجرائي لتدويل الكليات التطبيقية يعني الانفتاح على نضيراتها في البيئات العالمية مشاركةً وتعاوناً وتوافقاً في المعايير، لتجويد العلميات الأكاديمية والإدارية بهذة الكليات بما يضمن جودة المخرجات.

كما عرف عدد من الباحثين تدويل التعليم العالي بأنه إدخال الأبعاد الدولية والبين الثقافية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ويركز مثل هذا التعريف على الوظائف الرئيسة والمتعارف عليها عالمياً لمؤسسات التعليم العالي (الحكير،٢٠١٦)؛ كما أضاف العامري (٢٠١٣) أن مفهوم تدويل التعليم العالي يجب أن يشير إلى أنه مصدر لتطوير التعليم العالي في اتجاه الاستجابة نحو التوافق مع المعايير العالمية والانفتاح على بيئة العولمة. ويقصد بتدويل كليات المجتمع (الكليات التطبيقية) كما يراه عبدالحافظ (٢٠١٦) بأنه عملية دمج البعد الدولي في السياسات والإجراءات التعليمية لتلك الجامعات من خلال التعاون والشراكات.

الكليات التطبيقية السعودية (كليات خدمة المجتمع سابقاً): هي مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم الجامعي مدتها تقل عن أربع سنوات، تمتاز بتقديم برامج متنوعة أكاديمية ومهنية تطبيقية، وتهدف إلى إعداد الطلاب لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنيا لسوق العمل (الحبيب، ٢٠٠٦). ويقصد بها في هذه الدراسة الكليات التطبيقية في جامعة الملك سعود بالرياض، والكلية التطبيقية بجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل في الدمام، والكلية التطبيقية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

الإطار النظري:

إن الأخذ بالتدويل جاء استجابة لعوامل عديدة فرضتها التغيرات التي تعيشها بيئات مؤسسات التعليم العالي حتى أُعتُبِرَ التدويل من الصفات الرئيسة للجامعات المتقدمة؛ إذ حدد الأكاديمي جون تايلورJohn Taylor ست صفات رئيسة للجامعات المتقدمة والتي كان من بينها إضفاء البعد الدولي لنشاطها (بكري،٢٠٠٩)، فكما يشير هوانق Huang (٢٠١٧) أن التدويل عززه التوجه الذي طال التعليم العالي حيث أصبح النظر إليه كسلعة مهمة في السوق العالمية، ووصفه قطاعاً خدميًّا صالحاً للتصدير، إذ عملت كثير من الدول على تطوير التعليم العالي بقوة كدفعة استراتيجية أساسية للنمو الاقتصادي الوطني.

كما أضاف لفتة (٢٠١١) إلى أن ظاهرة العولمة قادت إلى تطور حاد في العمليات التكاملية الدولية في دائرة التعليم العالي فظهرت أشكال واتجاهات جديدة للنشاط التعليمي الدولي على قاعدة التكنولوجيا للمعلومات والاتصالات. كما أجمل أبو الوفا، وحسين (٢٠٠٨) أهم

المبررات التي أدت إلى تدويل التعليم العالي فيما يلي: (١) وجود سوق للتعليم العالي المفتوح أدى إلى تشجيع الحراك الأكاديمي للطلاب والأساتذة والبرامج التعليمية عبر الحدود الوطنية لأي دولة. (٢) استعداد الجامعات العالمية للتعاون مع اللاجئين وضحايا الاضطهاد العنصري أدى إلى تشجيع سياسة الانفتاح التعليمي للطلاب في كل بلدان العالم. (٣) ظهور وسائط تكنولوجية متعددة أدت إلى ربط المعلم بالمتعلم في كل مكان، مع التحرر من قيود الزمان والمكان. (٤) تأكيد غالبية الشركات المحلية والعالمية وخاصة متعددة الجنسيات على مراعاة معايير الجودة عند تشغيل الخريج، والتأكد من امتلاكه لمجموعة من المهارات العالمية.

أهداف تدويل التعليم العالي:

أشار كل من هوانق Huang (٢٠١٧)، ونايت Knight (٢٠٠٨) إلى أن تدويل التعليم العالي متعدد الاتجاهات وبالتالي يمكنه تحقيق العديد من الفوائد والأهداف سواء على المستوى الفردي أو المؤسسي أو الوطني ومن ذلك:

أ- المستوى الفردي، يمكن للتدويل أن يساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم، من خلال الحصول على التعليم الجيد ومواصلة البحث، ومنحهم فرصة التعلم في العالم الحقيقي وفي الوقت الحقيقي خاصة في المناطق والمجالات التي يصعب أن تدرس أو تتوافر داخل بلدانهم. كما يساعد التدويل أعضاء هيئة التدريس والقيادات والموظفين في تعزيز قدراتهم ومهاراتهم وتحفيز التفكير الاستراتيجي، وكسب المزيد من الوعي بالقضايا العالمية، وكيفية عمل الأنظمة التعليمية في البلدان والثقافات المختلفة.

ب- المستوى المؤسسي، يساعد التدويل على تعزيز المكانة والسمعة الدولية للمؤسسة، وتحسين نوعية برامجها، وتوفير الدخل، وتطوير الروابط والشبكات الدولية، وتعزيز القدرة المؤسسية والنفوذ، إضافة إلى وضوح الرؤية الوطنية والدولية، من خلال الشراكات الاستراتيجية، واتساع حجم المجتمع الأكاديمي وأنشطته، وتعبئة الموارد الفكرية الداخلية، وتطوير مجموعات بحثية أقوى.

ج- المستوى الوطني الحكومي، يمكن للتدويل أن يطور أنظمة الجامعة ضمن إطار عالمي أوسع، وإنتاج قوة عاملة ماهرة، مع زيادة الوعي العالمي، وتوفير الكفاءات متعددة الثقافات، واستخدام الأموال العامة للتعليم الجامعي في تعزيز المشاركة الوطنية في عالم اقتصاد المعرفة، وبالتالي

تعزيز القدرة التنافسية الوطنية، وبناء الأمة، وبناء شبكة تحالفات جيوسياسية واقتصادية استراتيجية.

متطلبات تدويل التعليم العالي:

لكي يتمتع الطلاب بمنظور عالمي يجب الاهتمام بالاتجاهات التالية والتي اهتم بتحقيقها العالم بأسره؛ التركيز على تدريس الثقافات من خلال الانفتاح الثقافي على بلدان العالم، واحترام وجهات النظر، والتبادل الثقافي والطلابي بين الدول. ويركز هوانق Huang (٢٠١٧) على ثلاثة متطلبات يجب توفيرها لتسهيل عملية تدويل التعليم وهي: تغيير النظرة إزاء المجتمعات الأخرى من خلال رؤيتها كمجتمعات عالمية، وكقرية واحدة مفتوحة؛ والتبادل الثقافي والطلابي بين الدول وذلك عن طريق الرحلات المدرسية، والتبادل القائم بين هيئات التدريس والطلاب في الدول المختلفة؛ وإعداد المعلم الدولي للعمل في مختلف الدول والثقافات.

ويشير المجلس الأمريكي للتعليم American Council on Education (ACE) (٢٠١٥) إلى أن عملية التدويل لا تحصل صدفة بل تحتاج لوجود استراتيجية واضحة وشاملة لذلك. ويمكن تلخيص أهم المتطلبات التي تسهل التدويل في التعليم العالي التي أشار إليها المجلس الأمريكي الى أربعة أبعاد؛ البعد البرامجي: مثل ضمان الجودة والإعتماد للمنافسة العالمية، وتطوير البرامج الدراسية، وربطها بسوق العمل الدولية، وتضمين البعد الدولي في جوانب العملية التعليمية كافة. ويأتي ثانياً البعد التمويلي: مثل الإستثمار اللازم لتدويل التعليم، وتوفير التجهيزات والبنية التحتية، والتحفيز المادي الملموس للمشاركة الدولية. ثم البعد الثقافي: مثل اكتساب اللغات، واحترام الثقافات المختلفة. وأخيراً البعد الإداري التنظيمي: مثل الإفادة من تقنية المعلومات والاتصالات في تفعيل برامج وأنشطة تدويل التعليم، والتنفيذ الفعال للمشروعات الدولية والإقليمية، وبناء علاقات واتفاقيات تعاون مع الدول المتقدمة.

إشكال واتجاهات تدويل التعليم العالي:

يعد التدويل (Internationalization) في الوقت الراهن واحداً من أبرز أولويات مؤسسات التعليم العالي حول العالم، إذ يؤكد ذلك ما أشار إليه هوانق Huang (٢٠١٧) أن مؤسسات التعليم العالي تتبنى مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات: كصياغة رؤيتها المؤسسية للتدويل، وزيادة

الاهتمام ببرامج الدراسة بالخارج، و زيادة معدلات تبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وزيادة الاهتمام بإضفاء الطابع الدولي على محتوى المناهج والمقررات الدراسية، ومد جسور علاقات التعاون والشراكة مع المؤسسات الأكاديمية في الخارج.

ويرى العامري (٢٠١٣) أن التدويل في التعليم العالي ظهر بعدة أشكال تضمنت سهولة التنقل للأفراد والمؤسسات، وظهور التعاون البحثي والبرامجي، وتبادل التوجهات الخاصة بعمليتي التعليم والتعلم، وزيادة مستوى الترابط بين المؤسسات التعليمية عبر العالم. فيما اتفق محمود (٢٠٠٠)، والعجمي (٢٠٠٣) والكيرعاني (٢٠١٢) على ثلاثة أشكال رئيسة لتدويل التعليم العالي وهي على النحو التالي:

– التعاون الأكاديمي الدولي: يشير التعاون الأكاديمي الدولي إلى ما تقوم به المؤسسات من اتفاقيات تعاون تتمثل في التبادل الطلابي، والتدريب التخصصي للخريجين، وتجديد المهارات والكفايات للهيئة الأكاديمية، والتعاون بين الباحثين.

– الحراك الأكاديمي الدولي: ويعد من أهم الاتجاهات الشائعة في التعليم العالي، ويتمثل في الحراك الجغرافي والمؤسسي المتزايد للطلاب والخريجين والمعلمين والباحثين لأغراض تعليمية ومهنية.

–تطوير برامج وأنشطة ذات طابع دولي: ويتمثل هذا الشكل في إدخال البعد الدولي على البرامج والأنشطة والمناهج والمقررات الدراسية من أجل إكساب الطلاب مهارات التكيف مع التنوع الثقافي.

الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت التدويل في التعليم العالي، من حيث جانب التعاطي وأهداف الدراسة، مع ندرة واضحة للدراسات التي تناولت التدويل في الكليات التطبيقية (كليات المجتمع). فيما يلي سيتم استعراض أقرب ثمان دراسات لموضوع الدراسة الحالية من الأقدم الى الأحدث:

ـ دراسة زو وآخرين(٢٠١١) Zhu et al. ، حيث هدفت الدراسة إلى تحليل خطط التدويل في الجامعات البحثية الصينية، والتعرف على أهداف واستراتيجيات خطط التدويل ومعوقات تنفيذها، واتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، وذلك من خلال أداة تحليل الوثائق،

والمقابلة لمجتمع الدراسة؛ وهم الموظفين بالجامعات (أعضاء هيئة التدريس والإداريين المشاركين في صنع الخطة). وجاءت أبرز النتائج بأن التدويل بالجامعات الصينية لا يزال في مرحلة التخطيط قصير المدى، ولم يصل إلى مرحلة التنفيذ، وضعف مشاركة الكليات في أنشطة التدويل، واختلاف مفهوم التدويل في الجامعة الواحدة ووحداتها.

_ دراسة الكيرعاني (٢٠١٢) حيث هدفت الدراسة إلى تطوير استراتيجية لتدويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية في ضوء الانضمام إلى منظمة التجارة العالمية بحيث تتناسب مع إمكانيات البيئة السعودية، وخصوصيتها الثقافية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بمدخله الوثائقي، ومدخل المسح الاجتماعي. وتكون مجتمع الدراسة من الخبراء والمسؤولين في مجلس التعليم العالي في المملكة، وأعضاء مجالس الجامعات، ولجان الاعتماد الحكومية، وهيئة التقويم. وبعد مراجعة أدبيات تدويل التعليم العالي في كل من المملكة المتحدة، وأستراليا، توصلت الدراسة إلى أن عضوية منظمة التجارة العالمية تسهم بدور فاعل في انفتاح دول العالم على بعضها البعض، وتشابك مصالحها، وأن تضمين مؤسسات التعليم الجامعي للبعد الدولي في هياكلها ومناشطها يعد أحد أهداف التعليم الجامعي في العالم المعاصر، وأن مستويات تدويل التعليم الجامعي تشمل المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وخلصت الدراسة إلى تطوير استراتيجية لتدويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية على ضوء الانضمام لمنظمة التجارة العالمية.

_ دراسة دراسة مالوز وآخرين .Milos et al (٢٠١٢)، حيث أجرى الباحثون دراسة حالة لتجربة تطبيق مشروع ليوناردو دافنشي Leonardo da Vinci Project لتدويل مؤسسات التعليم العالي على مستوى بلدان الاتحاد الأوربي بإحدى الجامعات السلوفينية. واستعان الباحثون في إجراء دراستهم بعينة عمدية مؤلفة من (١٣) من قيادات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة "ليوبليانا (عاصمة سلوفينيا) خلال النصف الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠ - ٢٠١١، إضافة إلى ثلاث جامعات أوروبية أخرى ترتبط بعلاقات شراكة إستراتيجية بالجامعة المذكورة؛ وهن: جامعة بيير مينديس فرانس Pierre Mendès-France University (فرنسا)، وجامعة أليكانتي University of Alicante (أسبانيا)، وجامعة لوبلين للتكنولوجيا Lublin University of Technology (بولندا). وكشفت النتائج عن الخطوات الإيجابية التي اتبعتها الجامعة للتدويل؛ شملت ما يلي: توحيد الخدمات المقدمة للطلاب الأجانب، وتدويل مكتبة الجامعة، وإنشاء مواقع ويب متخصصة لدعم

التواصل مع الطلاب الأجانب بعدة لغات، وتطبيق أنشطة لاصفية ذات صبغة دولية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام اللغات الأجنبية في التدريس، ودعم الأنشطة البحثية، وعقد اتفاقيات الشراكة والتوأمة مع الجامعات الدولية، كما كشفت النتائج أيضاً عن زيادة مستويات اهتمام الجامعة المختارة بتطبيق برامج ومقررات التعليم الإلكتروني، وعقد المؤتمرات الدولية، وتطوير طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة.

ـ دراسة كوريل وآخرين Coryell et al. (٢٠١٢) والتي أجرى فيها الباحثون دراسات حالة متخصصة لتجارب تدويل عمليات أربع من الجامعات المختلفة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة. واستعان الباحثون في إجراء دراستهم بعينة عمدية مؤلفة من (٢٣) من القيادات وأعضاء هيئات التدريس بأربع جامعات أمريكية، وبريطانية متنوعة. ومن خلال المقابلات الشخصية شبه الموجهة، كشفت الدراسة عن اتخاذ الجامعات الأربع المختارة لإجراءات فعالة في التدويل تركز على محاور أربعة: تدويل أنشطة البحث العلمي، تبادل الطلاب والباحثين، تدويل المناهج والمقررات الدراسية، تطبيق برامج الدراسة بالخارج. وعلى الجانب الآخر، أوضحت النتائج الحاجة الماسة إلى بلورة معالم فهم أكثر عمقاً للسياق المؤسسي السائد عند تطبيق مبادرات التدويل مستقبلا عبر التركيز على ما يلي: (١) تكوين فهم مشترك لمفهوم وطبيعة التدويل، والإستراتيجيات الواجب الاستعانة بها بهدف التأثير في عمليتي التدريس والتعلم داخل المؤسسة الجامعية. (٢) استخدام مجموعة متنوعة من طرق وأدوات التقييم في قياس مستويات فاعلية جهود التدويل، ومدى ارتباطها بمخرجات تعلم الطلاب.

ـ دراسة العامري (٢٠١٣) والتي هدفت إلى بناء تصور مقترح لمتطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين في عشر جامعات سعودية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لدراسته. وتوصلت الدراسة إلى ضعف توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية. كما جاءت درجة أهمية متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية ودرجة موافقة مجتمع الدراسة على الاتجاهات المستقبلية التي تسهم في الوفاء بمتطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية عالية جداً.

_ دراسة الحكير (٢٠١٦)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية، في مجالات: التعاون الأكاديمي، والحراك الأكاديمي، والمناهج والبرامج، والأنشطة الدولية. كما هدفت إلى تحديد درجة الحاجة لمتطلبات تطبيق تدويل التعليم العالي، وتحديد معوقات التطبيق، وأخيراً اقتراح أنموذج لتدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من قيادات التعليم العالي في وزارة التعليم، والقيادات في ثلاث جامعات سعودية حكومية، مستخدمة أداتين هما الاستبانة، والمقابلة. كانت أبرز نتائج الدراسة هي أن حاجة الجامعات السعودية كانت عالية لمتطلبات تدويل التعليم العالي، أما معوقات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية كانت درجتها متوسطة وأعلاها معوقات الحراك الأكاديمي الدولي؛ وخلصت الدراسة لإقتراح أنموذج لتدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية.

_ دراسة بندرايز Bendriss (٢٠١٧) والتي هدفت إلى استعراض تجربة التدويل بجامعة جنوب كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية كمثال عملي تطبيقي. واستعان الباحث في إجراء دراسته بعينة عمدية مؤلفة من (٣٤) من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والعاملين ببرامج التعليم الدولي. بهدف جمع البيانات اللازمة حول جهودها المتنوعة في التدويل بين عامي ١٩٩٠ و ٢٠٠٥. ومن خلال المقابلات الشخصية وتحليل محتوى الوثائق الرسمية للتخطيط الإستراتيجي للجامعة، خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين جهود التدويل التي اتبعتها الجامعة وبين ما وصلت إليه حالياً من مكانة ووضعية متميزة على المستويين الأكاديمي والربحي. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم أوجه الاستفادة من تجربة الجامعة يتمثل في الجوانب التالية: افتتاح فروع جديدة للجامعة في الخارج؛ زيادة معدلات قبول والتحاق الطلاب الأجانب؛ توفير فرص أكبر لدراسة طلاب الجامعة بالخارج؛ مد الجسور وإقامة روابط وثيقة مع الخريجين الأجانب؛ تعلم واستفادة الطلاب المحليين والأجانب من بعضهم بعضًا على نحو متبادل؛ توافر قدر جيد من الالتزام بالتدويل لدى الوحدات والإدارات الأكاديمية والتنظيمية المختلفة؛ توافر بنية تنظيمية لامركزية داعمة للتدويل.

_دراسة البيز والثويني (٢٠٢١) والتي كشفت عن واقع التدويل بالجامعات الحكومية السعودية، لبناء رؤية مقترحة لتطوير نظام تدويل الجامعات الحكومية السعودية، وتم تحليل الوضع

الراهن من خلال استخدام مصفوفة التحليل الرباعي نموذج (Swot Analysis) وتبع ذلك إعداد رؤية مقترحة لتطوير تدويل الجامعات السعودية. وقد توصلت الدراسة أن أهم الفرص لتطوير تدويل الجامعات الحكومية السعودية هي الشراكات مع الجامعات المتميزة في البرامج والمبادرات. وأهم التحديات التي تواجه تدويل الجامعات الحكومية السعودية هو ضعف توافق متطلبات الحراك التعليمي بين الدول حيث تظهر ضرورة أن تتوافق أطر المؤهلات الوطنية، أو تكون قابلة للمقارنة مع نظيراتها في الدول الأخرى، بالإضافة لزيادة المنافسة العالمية في جذب الخبراء وأعضاء هيئة التدريس المتميزين. وأن التدويل متطلباً ضروريًّا لجودة التعليم بالجامعات، ولتعزز قدرتها على التجاوب مع المتطلبات العالمية والتفاعل مع محيطها الإقليمي والدولي.

نلاحظ من السرد أعلاه أن الدراسات العربية اهتمت ببناء النماذج والمقترحات والإستراتيجيات لتدويل التعليم الجامعي بشكل عام، من خلال المنهج المسحي. بينما جاءت الدراسات الأجنبية لدراسات خبرات التدويل الناجحة وتجاربه من خلال دراسات الحالة؛ تجربة جامعة جنوب كالفورنيا (بندرايز Bendriss، ٢٠١٧)، تجربة تطبيق مشروع ليوناردو دافنشي (مالوز وآخرون .Milos et al، ٢٠١٢)، تحليل الخطط التدويل في الجامعات البحثية الصينية (زو وآخرون .Zhu et al، ٢٠١١)، تجربة التدويل في أربع جامعات أمريكية وبريطانية (كوريل وآخرون .Coryell et al، ٢٠١٢). هذا التباين في المنهجية هو نتيجة حتمية لوضع حالة التدويل التعليمي المتقدمة لدى الغرب؛ ما يجعل دراساتهم تحليلية تقويمية لتجارب ناجحة. الأمر الذي لا يعيب الدراسات العربية، كونها انعكاس لحاجة الميدان لها. لذا؛ تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية منهجاً لا مخرجاً، كونها لم تهدف لبناء مقترح أو نموذج، لكنها ركزت الضوء على الكليات التطبيقية الخادمة للمجتمع.

وعلى ضوء ماتم عرضه أعلاه اعتمدت هذه البحث على اتجاه الاستيراد والتصدير في التدويل للتعليم، والذي أشار إليه هوانق Huang (٢٠١٧)؛ أي التدويل باتجاهين: التدويل للداخل من خلال تفعيل اتفاقيات التعاون والشراكة مع المؤسسات التعليمية الإقليمية والدولية، وتطبيق البرامج التعليمية الدولية، وتضمين البعد الدولي في عناصر منظومة التعليم العام؛ والتدويل للخارج من خلال ابتعاث منسوبي التعليم للدراسة، وإقامة البرامج الطلابية والمعسكرات أو التدريب بالخارج، والمشاركة في المسابقات والمؤتمرات والندوات والمعارض الدولية.

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج كما تراه بنتش Punch (٢٠١٣) يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفيًّا أو تعبيراً كميًّا، ويعمل على جمع البيانات عن الواقع بقصد التعرف إلى الظاهرة التي يتم دراستها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه؛ وبهذا يكون هذا المنهج مناسباً للدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات حكومية لتطبيق الدراسة عليها، وهي: جامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في الدمام؛ فضلاً عن عراقتها، فهذة الجامعات تمثل التوزيع الجغرافي المناسب لتمثيل جامعات المملكة العربية السعودية، وقد تم الاقتصار على أعضاء هيئة التدريس لكونهم الأنسب للحكم على موضوع الدراسة؛ نظراً لما يمتلكونه من خبرة ومعرفة وممارسة عملية. وبلغ عدد مجتمع الدراسة في الجامعات الثلاث (١٨٠٣٢) من أعضاء هيئة التدريس موزعين على الثلاث جامعات كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١): مجتمع وعينة الدراسة

الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس	النسبة من المجتمع	العينة	النسبة من إجمالي العينة
جامعة الملك سعود	٧٥٤٨	%41,86	٢٥٦	%٣.٤
جامعة الملك عبد العزيز	٨٠٧٢	%44,52	281	%3.5
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	٢٤١٢	%13,76	97	%4.02
المجموع	١٨٠٣٢	٪١٠٠	631	%3.52

وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (٦٣١) عضو هيئة تدريس من الجامعات الثلاث، والتي تمثل تقريباً ٣,٥٪ من مجتمع الدراسة، وهي نسبة مقبولة وفقاً لديفاوس De Vaus (٢٠١٤) في تحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة المتجانس؛ حيث المجتمع الأصلي للبحث معروف

ومحدد ومتجانس. تم توزيع الإستبانة إلكترونيًا على البريد الإلكتروني الخاص بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

أداة الدراسة وخطوات تنقيحها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، صممت استبانة مبنية على المنهج الوصفي المتبع، واعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد صاغ الباحث عدداً من العبارات التي سعت إلى تقييم أفراد العينة لمحوري متطلبات تدويل الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية (١٢) عبارة، والتوجهات الحديثة لتدويل الكليات التطبيقية السعودية (١٢) عبارة.

وكانت أولى خطوات التنقيح هي التأكد من قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلاً؛ وهو ما يعرف بصدق الأداة (بنتش Punch، ٢٠١٣). وقد تم الاعتماد على طريقتين للتحقق من صدق أداة الدراسة: الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، والثانية تسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة بشكل عام. وفيما يلي الخطوات التي تم اتباعها للتحقق من صدق الأداة طبقاً لكل طريقة من الطريقتين:

١. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم الإسترشاد بأراء ستة أعضاء هيئة التدريس حول استبانة الدراسة؛ والذين يجمعون بين كونهم خبراء ومن ضمن العينة المستهدفة. وقد طُلب منهم مشكورين إعطاء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وبناء على التعديلات والاقتراحات المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

٢. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيًا، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي

للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للأداة

متطلبات تدويل الكليات التطبيقية السعودية				الاتجاهات الحديثة في تدويل الكليات التطبيقية السعودية			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الإرتباط
١	٠,٨٢٧**	٧	٠,٦٦٩**	١	٠,٨٦٥*	٧	٠,٥٨٢*
٢	٠,٨٦٣**	٨	٠,٧١٦**	٢	٠,٨٧٣*	٨	٠,٧٥٥**
٣	٠,٨٥٧**	٩	٠,٨١٧*	٣	٠,٩٠٢**	٩	٠,٢١٤*
٤	٠,٨٧٦*	١٠	٠,٨٥٥**	٤	٠,٨٤١*	١٠	٠,٨٦٣*
٥	٠,٩٢٤*	١١	٠,٨٤٧**	٥	٠,٩٠٤**	١١	٠,٨٠٢**
٦	٠,٨٨٦**	١٢	٠,٣٤١	٦	٠,٦٣٧**	١٢	٠,٩٠١**

** وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١ – * وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

ويُلاحظ من الجدول (٢) أن معاملات الإرتباط لكل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للأداة جاءت داله إحصائيًّا عدا عبارة من كل محور؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للإستبانة. وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية. وقد تم استبعاد العبارة رقم (١٢) المتضمنة الأتمتة الإلكترونية للعمليات كمتطلب للتدويل؛ وقد يكون ذلك لأن الأتمتة باتت متطلب متحقق في أغلب الكليات ولا تتسق مع بقية المتطلبات. بينما تم استبعاد العبارة رقم (٩) من محور الاتجاهات والمتضمنة الالتزام بثنائية اللغة (عربي/انجليزي) في التدريس.

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل ثبات الداخلي للإستبانة باستخدام معامل اتش (Coefficient H) والذي كما يشير هانكوك Hancock ومولر Mueller (٢٠٠١) بأنه يأخذ في الحسبان وزن العبارة النسبي في المجال؛ الأمر الذي لا يتوافر في بقية المعاملات الأخرى لقياس الثبات الداخلي. فبعد إجراء تحليل التباين المشترك Common Factor Analysis (CFA) لمحوري

الإستبانة؛ بغية استنتاج الوزن النسبي لعباراتهما، تم حساب معامل الثبات للمحورين حسب المعادلة أدناه:

$$H=\frac{1}{\left[1+\left[\frac{1}{\frac{S_1^2}{1-S_1^2}+\frac{S_2^2}{1-S_2^2}+\ldots+\frac{S_n^2}{1-S_n^2}}\right]\right]}$$

حيث يشير المتغير S للوزن المعياري للعبارة بالنسبة للمجال

ويوضح الجدول التالي أوزان العبارات تباعاً، وقيمتي معامل إتش H العالية للمحورين، وذلك بعد حذف العبارة رقم (٧) من محور التوجهات الحديثة في التدويل والمتضمنة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء بحوث مشتركة مع أقرانهم في الكليات العالمية؛ نظراً لضعف وزنها النسبي والبالغ ٦,٣١٪ من إجمالي الوزن العام للمحور، الأمر الذي يعزز الثبات فيما لو تم حذفها. وقد يعود السبب للطبيعة التدريسية الطاغية في الكليات التطبيقية، ليخلص المحور الثاني الى عشر عبارات فقط.

جدول (٣): الأوزان المعيارية للعبارات تباعاً وقيم معامل الثبات H.

المحور	عدد العبارات النهائي	الوزن المعياري للعبارات تباعاً حسب التحليل العاملي	قيمة معامل اتش Coefficient H
متطلبات التدويل	١١	٠,٨٢، ٠,٧٧، ٠,٦٢، ٠,٦٩، ٠,٨١، ٠,٧٤، ٠,٧٨، ٠,٨١، ٠,٥٩، ٠,٧٠، ٠,٧٤	٠,٩٣
التوجهات الحديثة في التدويل	١٠	٠,٤٥، ٠,٨٩، ٠,٥٥، ٠,٣٦، ٠,٤٧، ٠,٦٦، ٠,٨٤، ٠,٥٦، ٠,٥٨، ٠,٥١	٠,٩٠

تمثل القيم المعيارية للعبارات درجة التمثيل النسبي للعبارة بالنسبة لمحورها، وبالتعويض بهذة القيم في المعادلة أعلاه، نحصل على قيمة معامل الثبات اتش (Coefficient H) للمحور؛ ويبدو واضحاً من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات أكبر من (٩٠.) لكلا العاملين؛ وهذا يدل على أن العاملين يتميزان بثبات داخلي عالي، مما يعزز مصداقية قياسهما.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تبنى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة مستخدماً مقياس ليكرت الخماسي. وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS)؛ ولتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، تم إعطاء وزن للبدائل، وتم حساب طول الفئة لتصنيف الإجابات حسب الجدول أدناه.

جدول (٤) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

لكرت الخماسي	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
ترميز البدائل	٠	١	٢	٣	٤
توزيع الفئات	٠ – ٠,٨	1.60 – 0.81	2.40 – 1.61	3.20 – 2.41	4 – 3.21

وفيما يلي سيتم استعراض النتائج ومناقشتها وفقاً لسؤالي الدراسة.

السؤال الأول: ما مُتطلبات تدويل الكليات التطبيقية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور متطلبات تدويل الكليات التطبيقية وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥): ترتيب مُتطلبات تدويل الكليات التطبيقية السعودية حسب متوسطاتها الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تُوفر الدعم المالي اللازم للكليات التطبيقية لتحقيق جهود التدويل.	٣,٧٩	٪٩٤,٧٥	٠,٩٧٩	موافق بشدة	١
٧	تشجع الكليات التطبيقية مشاركة أعضاء هيئة التدريس فيها بالمؤتمرات الدولية.	٣,٥٨	٪٨٩,٥	٠,٩٥٨	موافق بشدة	٢
٥	تقديم الكليات التطبيقية برامج متطورة للتنمية المهنية الدولية لأعضاء هيئة تدريسها.	٣,٣٢	٪٨٣	٠,٩٣١	موافق بشدة	٣
٦	توفر هياكل تنظيمية تدعم مبادرات التعاون الدولي في الكليات التطبيقية.	٣,١٢	٪78	١,٠٣٨	موافق	٤
١٠	تبني الكليات التطبيقية فلسفة الجودة الاكاديمية وفق معايير عالمية.	٣,٠٢	٪٧٥,٥	١,٠٦٨	موافق	٥

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٩	تعقد الكليات التطبيقية اتفاقات التعاون الأكاديمي الدولي مع الجامعات الرائدة.	٢,٩٤	٪٧٣,٥	٠,٩٩٦	موافق	٦
٢	تشترط الكليات التطبيقية على العاملين لديها توفر الكفايات الدولية الواجب توفرها	٢,٨٢	٪٧٠,٥	١,٠٦٨	موافق	٧
٤	استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين دولياً للعمل بالكليات التطبيقية.	٢,٦١	٪٦٥,٢٥	١,٠٣٧	موافق	٨
٨	يوجد معايير دقيقة في الكليات التطبيقية للتعاقد مع أعضاء هيئة التدريسية.	٢,٤٩	٪٦٢,٢٥	١,٠٣٨	موافق	٩
١١	تهدف الكليات التطبيقية لأعداد خريجين للمنافسة في سوق العمل الدولي.	٢,٠٧	٪٧٥	٠,٩٨٦	محايد	١٠
١	تقديم مجموعة متنوعة من برامج التدريب الميداني المهني لطلابها في الخارج.	١,٩٦	٪٧٤	٠,٩٧٤	محايد	١١
مُتطلبات تدويل الكليات التطبيقية السعودية		٢,٨٨	٪٧٢	٠,٨٥٠	موافق	

يتضح من الجدول السابق أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مُتطلبات تدويل الكليات التطبيقية؛ حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٧٩ الى ١,٩٦ من ٤)، وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة الاستجابة (موافق بشدة، موافق، محايد) على التوالي. وبلغ متوسط أهمية هذه المتطلبات عامة ٢,٨٨ أي بدرجة موافق. وبالرغم من التفاوت بين الجامعات الثلاث في تقييم هذة المتطلبات: جامعة الملك سعود (متوسط=٢,٥٤)، جامعة الملك عبدالعزيز (متوسط=٣,٠٩)، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل (متوسط=٢,٨٢)، إلا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تقدير أعضاء الجامعات الثلاث لمتطلبات تدويل الكليات التطبيقية عند إجراء تحليل التباين الأحادي (Analysis of Variance (ANOVA)، ف (٢، ٦٢٨) = ٢,٨٢، درجة دلالة (P)=.130).

يلاحظ أيضاً من جدول (٥) أن العبارات التي تم الموافقة عليها بشدة هي الخاصة بالدعم المالي، وحضور المؤتمرات الدولية، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛ بمتوسطات حسابية

٣,٧٩، ٣,٥٨، ٣,٣٢ على التوالي، وانحرافات معيارية مثالية أقل من الواحد الصحيح. والقاسم المشترك بين هذه العبارات هي التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، إلا أن المحرك الأساسي هو الدعم المالي؛ والذي كان في المركز الأول بنسبة ٩٤,٧٥٪. وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية رصد الاعتمادات المالية كمُتطلب لتدويل كليات المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع ومنها دراسة الحكير (٢٠١٦)، ودراسة العامري (٢٠١٣)، ودراسة الأحمد (٢٠١٣)، ودراسة زو وآخرين (Zhu et al. 2011).

يأتي ثانياً العبارات التي وافق عليها أعضاء هيئة التدريس، وهي ستُ عبارات تتراوح بمتوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٧٩ الى ٢,٩٤ من ٤) على التوالي. وهي عبارات يسهل تقسيمها بالتساوي بين محوري: جودة التنظيم الإداري الداعم للتعاون الدولي، وكفاءة العاملين في الكليات التطبيقية.

فجودة التنظيم الإداري تتمثل في ثلاث عبارات لهن المتوسطات الأعلى في الموافقة ما بين (٣,٧٩ الى ٢,٩٤)، وبنسب ما بين ٧٨٪ الى ٧٣,٥٪. فقد جاءت العبارة: توفر هياكل تنظيمية تدعم مبادرات التعاون الدولي في الكليات التطبيقية، في المرتبة الأولى بين هذه العبارات بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك افراد عينة الدراسة لأهمية البناء التنظيمي للكليات المجتمع في تعزيز مشاريع التعاون الدولي من خلال توضيح للعلاقات التنظيمية للوحدات الإدارية، وخطوط السلطة، ومستويات التنظيم، ونطاق الإشراف، التي كلما كانت بعيدة عن التعقيد كلما ساهمت في دعم مشاريع التعاون الدولي بين الجامعة والجامعات العالمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكيرعاني (٢٠١٢)، ودراسة البيز والثويني (٢٠٢١) التي أكدت جميعها أهمية دعم الهياكل التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي لمبادراتها في التدويل والتعاون الدولي.

أما العبارة الثانية والثالثة في جودة التنظيم الإداري فقد كانت خاصة بتبني فلسفة الجودة بمعايير عالمية (متوسط=٣,٠٢)، وعقد اتفاقات تعاون مع جامعات عالمية (متوسط=٢,٩٤)؛ فالبرغم من موافقة عينة الدراسة عليهما كمتطلبات، إلا أن أغلب الدراسات السابقة قيمن هذين المتطلبين بدرجة عالية جداً، مثل دراسة الحكير (٢٠١٦)، ودراسة مالوز وآخرين Milos et al. 2012))؛ وقد يكون السبب أن عينة الدراسة تنتمي لجامعات اعتمدت الجودة وحصلت على الإعتماد المؤسسي والبرامجي حديثاً كما تشير بيانات وزارة التعليم (٢٠٢١).

أما كفاءة العاملين بالكليات التطبيقية فقد جاءت بعد جودة التنظيم الإداري بمتوسطات في الموافقة ما بين (٢,٨٢ الى ٢,٤٩)، وبنسب ما بين ٧٠,٥٪ الى ٦٢,٢٥٪. وهذة العبارات تدور حسب أهميتها حول: اشتراط الكليات التطبيقية توافر الكفايات الدولية على العاملين بها، واستقطاب المتميزين دوليًا للعمل بها، وتوافر المعايير الدقيقة عند التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس. وهي نتيجة تتوافق مع عدد من الدراسات التي قيم فيها المجيبون معايير التوظيف في التعليم العالي بدرجة الموافقة مثل دراسة البيز والثويني (٢٠٢١)، ودراسة العامري (٢٠١٣)، ودراسة كوريل وآخرين Coryell et al. (٢٠١٢)؛ لكن بالرغم من موافقة أفراد عينة الدراسة على شروط الإنضمام للكيات التطبيقية إلا أنهم قيموا عبارات التطوير المهني للعاملين المذكورة بالموافقة الشديدة؛ وهذا قد يعود لكونهم أعضاء هيئة تدريس على رأس العمل ويتمتعون بالأمان الوظيفي، مما يجعل أهمية التطوير ترجح في هذا الجانب؛ وهو ما أشار له نو وآخرين(Noe et al. 2017) حيث إنهم يهتمون بالتطوير المستمر أكثر من شروط التوظيف إذا توافر لديهم الأمان الوظيفي.

وأخيراً جاءت بدرجة محايد العبارتان: إعداد خريجين للمنافسة في سوق العمل الدولي، وتقديم مجموعة متنوعة من برامج التدريب الميداني المهني للطلاب في الخارج. حيث كان المتوسط ٢,٠٧ و ١,٩٦ على التوالي، وبانحرافين معياريين أقل من الواحد الصحيح مما يعني مصداقية هاذين المتوسطين. هذا يعني أن أفراد عينة الدراسة لا يرون أهمية للإعداد للمنافسة الدولية أو التدريب للطلاب في الخارج. هذه النتيجة تتعارض مع دراستي بندرايز Bendriss (٢٠١٧)، ومالوز وآخرين Milos et al. (٢٠١٢) والتي أعطت أهمية لإعداد الخريج المنافس عالميًا أو للتدريب الخارجي في التعليم العالي؛ إلا أن السبب في ذلك قد يرجع إلى أن الهدف الأساسي من إنشاء الكليات التطبيقية هي خدمة المجتمع، مما يولد الشعور لدى المجيب أنه لا طائل للبعد الدولي فيما يخص الطالب.

السؤال الثاني: ما أنسب الاتجاهات الحديثة لتدويل الكليات التطبيقية السعودية؟

وللإجابة على السؤال أعلاه، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور الاتجاهات الحديثة في تدويل الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.

جدول (٦): ترتيب الاتجاهات الملائمة في تدويل الكليات التطبيقية السعودية حسب متوسطاتها الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	اتفاقات التوأمة مع الشركات الرائدة.	٣,٨٤	%٩٦	١,١٤٤	موافق بشدة	١
٢	مواءمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل.	٣,٦٧	%٩١,٨	١,١٤٠	موافق بشدة	٢
٥	الاستقلالية المالية والإدارية للكليات التطبيقية.	٣,١٦	%٧٩	١,١٨٠	موافق	٣
٦	تنويع مصادر التمويل للكليات التطبيقية.	٣,٠٧	%٧٦,٧٥	١,٠٦١	موافق	٤
٣	خصخصة الكليات التطبيقية السعودية.	٢,٨١	%٧٠,٢٥	١,٥٢٢	موافق	٥
١٢	التنمية المهنية الدولية لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٥٣	%٦٣,٢٥	١,٠٤٦	موافق	٦
٨	استقطاب البرامج الأكاديمية العالمية الرائدة.	٢,٤٨	%٦٢	١,١٣٣	موافق	٧
٤	الإنضمام لإتحادات الكليات التطبيقية العالمية.	٢,٤٤	%٦١	١,١٥١	موافق	٨
١٠	التبادل الطلابي مع الكليات التطبيقية العالمية	٢,١١	%٥٢,٧٥	١,٠٩٢	محايد	٩
١١	تطبيق نظم التعليم الإلكتروني وبناء فضاء عالمي	١,٩٣	%٤٨,٢٥	١,١٢١	محايد	١٠
الاتجاهات الحديثة لتدويل الكليات التطبيقية السعودية		٢,٦٥	%٦٦,٣	١,١٣٤	موافق	

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك موافقة في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاتجاهات الحديثة الملائمة لتدويل الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٨٤ إلى ١,٩٣ من ٤)؛ وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة الاستجابة (موافق بشدة، موافق، محايد) على التوالي. إلا أن تقييم أفراد عينة الدراسة في الجامعات الثلاث لهذه الاتجاهات جاء

متقارباً جداً، الأمر الذي يلغي أهمية اختبار التباين Analysis of Variance (ANOVA) بين هذه الجامعات؛ جامعة الملك سعود (متوسط=٢,٦٣)، جامعة الملك عبد العزيز (متوسط=٢,٦٨)، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (متوسط=٢,٦٤).

من الجدول رقم (٦) نلاحظ أن أعلى العبارات في درجة الموافقة هما العبارتان الخاصتان باتفاقات التوأمة مع الشركات الرائدة، وموائمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل، وبمتوسط حسابي: ٣,٨٤ و٣,٦٧ على التوالي. وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة (أكثر من ٩٠٪) يوافقون بشدة على هذين التوجهين، والعلاقة تبادلية بين هذين التوجهين؛ إذ أنه كما أوضح تاوتكوشين Toutkoushian وبولزن(2016) Paulsen أن أسهل طريقة لتحقق الكليات متطلبات سوق العمل هي في الشراكة مع الشركات الرائدة به، وأن الكليات الخاصة بخدمة المجتمعات المحلية هي الأكثر منفعة للشركات، ولا تواجه عقبات في إبرام الاتفاقيات. هذه النتيجة قد تعود إلى إدراك أفراد عينة الدراسة لدور التوأمة والشراكة العلمية في تطوير أداء كليات المجتمع، كما تسهم مشروعات التوامة والشراكة في تقديم البرامج الأكاديمية الثنائية، أو تقديم برامج أكاديمية بإشراف علمي من شركات عالمية، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات والاتجاهات العالمية ومنها دراسة العامري (٢٠١٣)، ودراسة الأحمد (٢٠١٣)، ودراسة زو وآخرين(Zhu et al. 2011)، والتي أكدت جميعها على أهمية عقد اتفاقيات توأمة علمية مع الجامعات العالمية.

يأتي ثانياً اتجاهات التدويل التي نالت درجة موافق، وهي ستة اتجاهات تتراوح بمتوسطاتها الحسابية ما بين (٣,١٦ إلى ٢,٤٤ من ٤) على التوالي. وهي عبارات يسهل تقسيمها بالتساوي بين محوري: استقلالية الكليات التطبيقية وخصخصتها، بأعلى من ٧٠٪ نسبة موافقة (العبارات: ٥، ٦، ٣)، والتنمية المهنية والبرامجية الدولية للكليات التطبيقية، بأقل من ٧٠٪ نسبة موافقة (العبارات: ١٢، ٨، ٤).

حيث جاءت الإستقلالية المادية والإدارية، وتنويع مصادر التمويل للكليات التطبيقية بمتوسطي حسابيين ٣,١٦ و ٣,٠٧ على التوالي. وهما توجهان مرتبطان ببعضهما. وقد تعود درجة الموافقة المتميزة عن بقية الاتجاهات –متوسط أعلى من ٣ من ٤– إلى إدراك أفراد عينة الدراسة لدور الاستقلالية المالية والإدارية، وتنوع مصادر التمويل إلى تحرر الكليات التطبيقية من قيود البيروقراطية المترتبة من انتمائها إلى كيانات أكبر، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات والاتجاهات

العالمية ومنها ما توصلت إليه دراسة العامري (٢٠١٣)، والتي اعتبرت الاستقلالية إحدى الدعائم الأساسية لتدويل الجامعات.

وجاء ثالثاً في هذا المحور اتجاه الخصخصة للكليات التطبيقية بمتوسط حسابي ٢,٨١ من ٤. ويعني هذا اقتناع أفراد عينة الدراسة بمشروع الخصخصة في مجال التعليم الجامعي، على الرغم من عدم نضج تجربة الخصخصة، وعدم جاهزية البنى التنظيمية والتحتية في الكليات التطبيقية للخصخصة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحكير (٢٠١٦)، والتي أكدت أهمية تطبيق مبادئ الخصخصة كأحد العمليات المساعدة على تدويل التعليم العالي في الجامعات.

أما العبارات: ١٢، ٨، ٤ فقد شكلت محور التنمية المهنية والبرامجية الدولية للكليات التطبيقية بمتوسطات ٢,٥٣، ٢,٤٨، ٢,٤٤ من ٤ على التوالي. وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على اتجاه التدويل المهني والبرامجي، ولكن بمستوى موافقة أقل من الاستقلالية والخصصة لهذة الكليات؛ وهي نتيجة تتسق من حيث الموافقة مع دراسة البيز والثويني (٢٠٢١) و دراسة كوريل وآخرين Coryell et al. (٢٠١٢)، ولكن تتميز هذه النتيجة في كون هذه الأهمية أقل من الإستقلالية والخصصخصة.

وأخيراً جاءت بدرجة محايد اتجاهي: التبادل الطلابي مع الكليات التطبيقية العالمية، وتطبيق نظم التعليم الإلكتروني وبناء فضاء عالمي، وذلك بمتوسطين حسابيين ٢,١١ و ١,٩٣ على التوالي، هذا يعني أن أفراد عينة الدراسة لا يرون أهمية لهذين الاتجاهين. وهي نتيجة تتفق مع ما تم التوصل إليه في السؤال الأول؛ حيث لم يرَ المجيبون أهمية لمتطلبي إعداد الخريج المنافس عالميًّا، والتدريب الخارجي لطلاب الكليات التطبيقية. وبالتالي من الطبيعي أن لا يعطوا هذين الاتجاهين أهمية كالاتجاهات الأخرى.

نتائج الدراسة :

يمكن للمستفيد من الدراسة الإطمئنان لإستقرار النتائج؛ نظراً لعدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجيبين في الجامعات الثلاث. ويمكن إجمال أهم النتائج في الآتي:

– الأهمية القصوى للدعم المالي، وحضور المؤتمرات الدولية، والتطوير المهني كمتطلبات لتدويل الكليات التطبيقية.

– أهمية متطلبات التدويل الخاصة بجودة التنظيم الإداري الداعم للتعاون الدولي، وكفاءة العاملين في الكليات التطبيقية.

– لا يرى المجيبون أن من متطلبات التدويل إعداد الخريج للمنافس دوليًّا، وتقديم برامج التدريب الميداني المهني للطلاب في الخارج. وكذلك، هم لا يرون أهمية ما يوازيها من اتجاهات للتدويل مثل التبادل الطلابي للكليات التطبيقية مع نظيراتها العالمية، وتطبيق نظم التعليم الإلكتروني وبناء فضاء عالمي.

– الأهمية القصوى لإتفاقات التوأمة مع الشركات الرائدة، وموائمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل كأتجاهات لتدويل الكليات التطبيقية.

– أهمية اتجاهات التدويل الخاصة باستقلالية الكليات التطبيقية وخصخصتها، ثم التنمية المهنية والبرامجية الدولية للكليات التطبيقية.

توصيات الدراسة:

ولتحقيق التدويل للكليات التطبيقية في الجامعات السعودية، يوصي الباحث القائمين عليها بالآتي:

– إعطاء الأولوية لأعضاء هيئة التدريس؛ بدايةً من حسن اختيارهم وفق الكفايات العالمية، ثم بتطويرهم المهني، وتوفير الدعم المالي لذلك.

– الاهتمام بجودة التنظيم الإداري الداعم للتدويل مثل: توفير الهياكل التنظيمية الداعمة للتعاون الدولي مع نظيراتها في الخارج، والإهتمام بتطبيق الجودة الأكاديمية وفق المعايير العالمية.

- تبني اتجاه اتفاقات التوأمة مع الشركات المحلية كإستراتيجية عامة، وذلك لتنويع مصادر الدخل، والمساعدة على موائمة مخرجاتها للسوق المحلية؛ الأمر الذي يميزها في تحقيق هدفها الأساسي وهو خدمة المجتمع.
- الاتجاه نحو الخصخصة، والاستقلالية الإدارية والمالية للكليات التطبيقية.

وتلقي هذه الدراسة الضوء على عدد من المجالات الجديرة بالحث والاستقصاء؛ وهي:

- إجراء دراسات مقارنة لتقصي أهم الكفايات المهنية والأكاديمية التي تشترطها الكليات التطبيقية (كليات المجتمع) على منسوبيها في الخارج، وآليات التطوير أثناء الخدمة لهم.
- وضع تصور مقترح للتعاون بين الكليات التطبيقية والشركات الرائدة بناءً على دراسات استكشافية لمتطلبات سوق العمل (الشركات)، وكفايات الخريج حاليًا.
- إجراء دراسات حول أفضل الإستراتيجيات لتخصيص الكليات التطبيقية وتنويع مصادر الدخل لها.
- الاتجاه نحو بحوث العمليات لتقويم جودة التنظيم الإداري وإمكانية تطويره دعماً للتعاون الدولي لهذة الكليات.
- إجراء دراسات مقارنة لتحقيق التنمية البرامجية الدولية لهذة الكليات، وفق أحدث الممارسات الدولية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الوفا، جمال؛ حسين، سلامة. (٢٠٠٨). التربية الدولية وعالمية التعليم. دار الجامعة.

أحمد، دينا علي حامد. (٢٠١٩). البرامج المميزة بجامعة المنصورة مدخل لتدويل التعليم: تصور مقترح. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة – كلية التربية، ١٠٦(١)، ٣٦٢-٤٠٧.

البيز، جواهر عيسي، و الثويني، طارق بن محمد. (٢٠٢١). تطوير تدويل الجامعات الحكومية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة التربية–جامعة الأزهر، ٤٠(١٩٠)، ٤٤٧ – ٤٩٥.

بكري، سعد علي. (٢٠٠٩). منظومة مجتمع المعرفة في عيون تتأمل وعقول تأمل. جامعة الملك سعود.

الحبيب، عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٦). دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. مجلة العلوم التربوية–جامعة الملك سعود، ١٧(٢)، ٥٩٣ — ٦٥٠.

حنفي،محمد ماهر.(٢٠١٠).دور كليات خدمة المجتمع الأمريكية في تلبية متطلبات سوق العمل وكيفية الاستفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد، ٤(٧)،٢٠٨-٢٤٧.

الحكير، هنادي. (٢٠١٦). تطوير التعليم الجامعي السعودي في ضوء مدخل تدويل التعليم العالي: أنموذج مقترح]أطروحة دكتوراه غير منشورة[. جامعة الملك سعود.

الخليوي، لينا.(٢٠٢٠). المواءمة بين مخرجات كليات المجتمع وسوق العمل في المملكة العربية السعودية: كلية حفر الباطن أنموذجاً. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، ٣٣(١)،٢١-٣٣.

رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠٢٢). وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠. *https://www.vision2030.gov.sa/ar/*

الزهراني، عبدالله بن عطية . (٢٠١٠). قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس الإدراكات التوقعات: دراسة ميدانية بالتطبيق على كلية المجتمع بالرياض جامعة الملك سعود. مجلة البحوث التجارية المعاصرة كلية التجارة جامعة سوهاج، ٢٤(١)، ٢-٥٢.

العامري، عبد الله محمد. (٢٠١٣). متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية: تصور مقترح]أطروحة دكتوراه غير منشورة[. جامعة أم القرى.

عبد الحافظ، ثروت عبد الحميد. (٢٠١٦). الاتجاهات الحديثة في تدويل التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ٣٥(١٦٧)، ١٣-١٠٥.

العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٣). التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بالجامعات المصرية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل. مجلة كلية التربية بالمنصورة. (٥٢)، ١٢٤-١٩٨.

عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد. (٢٠١٣). تصور مقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد الاكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٣٣)، ٤٣ -١١٢.

الكيرعاني، محمد كشيم. (٢٠١٢). استراتيجية تدويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية بعد الانضمام لمنظمة التجارة العالمية: إطار مرجعي مقترح]أطروحة دكتوراه غير منشورة[. جامعة الملك سعود.

لفتة، جواد كاظم. (٢٠١١). الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي. الأردن.دار صفاء.

مارية، عبدالرحمن محمد. (١٤٢٤). خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية الواقع والتصورات المستقبلية. مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٧(٢٨)، ٣- ٣٥.

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠٢١). نظام الجامعات الجديد. *https://about.uj.edu.sa/Files/31/Files/154455_University%20system.pdf*

محمد، مصطفى، وخضر، جميل (٢٠١٣)، قياس الفجوة بين إدراكات وتوقعات المستفيدين من الخدمات التعليمية. منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

محمود، سعيد طه. (٢٠٠٠). الاتجاه نحو تدويل التعليم العالي: العوامل والملامح والمتطلبات. مجلة التربية لجامعة الزقازيق، (٣٤)، ٦٥-١٠٢.

مطر،محمد إبراهيم. (٢٠٢١). تدويل التعليم الجامعي مدخلاً لتلبية الوظائف المتوقعة لسوق العمل: تصور مقترح. المجلة التربوية-جامعة سوهاج، ٢(٨٣)، ١١٦٠-١٢٦٤.

المفيز، خولة. (٢٠١٦).تقويم أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥(٧)، ٣٠٤-٣٣٢.

وزارة التعليم (٢٠١٥) . التعليم في المملكة العربية السعودية: مؤشرات محلية ومقارنات دولية. وكالة وزارة التعليم للتخطيط والمعلومات.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). التقرير السنوي لوزارة التعليم (٢٠٢١-٢٠٢٢). الرياض: وزارة التعليم.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-Wafa, Jamal; Hussein, Salama. (2008). International Education and Universal Education (In Arabic). University House.

Ahmed, Dina Ali Hamed. (2019). Distinguished Programs at Mansoura University: An Introduction to the Internationalization of Education: A Suggested Perspective (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 106 (1), 362-407.

Al-Biz, Jawaher Issa, and Al-Thuwaini, Tariq Muhammad. (2021). Developing the internationalization of Saudi public universities: An analytical study (In Arabic). Education Journal-Al-Azhar University, 40(190), 447-495.

Bakri, Saad Ali. (2009). The knowledge society system is in the eyes of contemplation and the minds of contemplation (In Arabic). King Saud University.

Al-Habib, Abdul Rahman Muhammad. (2006). The role of community colleges in achieving equal educational opportunities (In Arabic). Journal of Educational Science-King Saud University, 17(2), 593-650.

Hanafi, Mohamed Maher. (2010). The role of American community service colleges in meeting the requirements of the labor market and how to benefit from them in Egypt (In Arabic). Journal of the College of Education-Port Said University, 4 (7), 208-247.

Al Hokair, Hanadi. (2016). The development of Saudi university education in the light of the approach to internationalization of higher education: A proposed model [Unpublished doctoral dissertation] (In Arabic). King Saud University.

Al-Khelaiwi, Lina (2020). Harmonization between the outputs of community colleges and the labor market in the Kingdom of Saudi Arabia: Hafr Al-Batin College as a model (In Arabic). Al Balqa Journal for Research and Studies, 33 (1), 21-33.

Saudi Vision 2030 (2022). The Kingdom's Vision 2030 document. https://www.vision2030.gov.sa/ar/

Al-Zahrani, Abdullah bin Attia. (2010). Measuring the quality of educational service using the Expectations Perceptions Scale: A field study applied to the Community College in Riyadh, King Saud University (In Arabic). Journal of Contemporary Business Research, Faculty of Commerce, Sohag University, 24 (1), 2-52.

Al-Amiri, Abdullah Muhammad. (2013). Requirements for the internationalization of higher education as an entry point to achieving global leadership for Saudi universities: a proposed vision (In Arabic) [Unpublished doctoral dissertation] (In Arabic). Umm Al Qura University.

Abdel Hafez, Tharwat Abdel Hamid. (2016). Recent trends in the internationalization of university education and the possibility of benefiting from it in Egypt (In Arabic). Journal of the College of Education - Al-Azhar University, 35 (167), 13-105.

Al-Ajmi, Muhammad Hassanein. (2003). Academic development and preparation for the academic career in Egyptian universities between the challenges of globalization and the requirements of internationalization (In Arabic). Journal of the Faculty of Education in Mansoura, (52), 124-198.

Eidaros, Ahmad Najm al-Din Ahmad. (2013). A proposed vision for the establishment of the Arab Agency to manage the internationalization of academic and institutional accreditation for higher education institutions in the Arab world (In Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (33), 43-112.

Al-Kirani, Muhammad Kashim. (2012). The strategy of internationalizing university education in the Kingdom of Saudi Arabia after joining the World Trade Organization: A proposed frame of reference [Unpublished doctoral dissertation] (In Arabic). King Saud University.

Laftah, Jawad Kazem. (2011). Modern management of the higher education system (In Arabic). Jordan. Safa House.

Maria, Abd al-Rahman Muhammad. (1424). Community service and continuing education in Saudi universities, reality and future perceptions (In Arabic). Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(28), 3-35.

Universities Affairs Council. (2021). The new university system. https://about.uj.edu.sa/Files/31/Files/154455_University%20system.pdf

Mohamed, Mustafa, & Khader, Jamil (2013). Measuring the gap between the perceptions and expectations of beneficiaries of educational services (In Arabic). publications of the Arab Organization for Administrative Development, League of Arab States, Cairo, Arab Republic of Egypt.

Mahmoud, Said Taha. (2000). The trend towards internationalization of higher education: factors, features, and requirements (In Arabic). Educational Journal of Zagazig University, (34), 65-102.

Matar, Muhammad Ibrahim. (2021). The internationalization of university education as an entry point to meet the expected jobs of the labor market: a proposed scenario (In Arabic). Educational Journal-Sohag University, 2(83), 1160-1264.

Al Mufeez, Khawla. (2016). Evaluating the performance of the College of Applied Studies and Community Service at King Saud University using the balanced scorecard (In Arabic). Specialized International Educational Journal, 5(7), 304-332.

Ministry of Education (2015). Education in the Kingdom of Saudi Arabia: local indicators and international comparisons (In Arabic). Agency of the Ministry of Education for Planning and Information.

Ministry of education. (2021). The state of higher education in Saudi Arabia (In Arabic). Riyadh, Ministry of Education.

Ministry of education. (2022). Annual report of the Ministry of Education (2021-2022) (In Arabic). Riyadh, Ministry of Education.

المراجع الأجنبية:

American Council on Education (ACE). (2015). Internationalization in U.S. Higher Education: The Student Perspective. Washington, D.C.: American Council on Education

Bendriss, R. (2017). Internationalization efforts at state universities in Florida (Doctoral dissertation). University of Central Florida, United States. -- Florida. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3377799).

Coryell, J.E., Durodoye, B.A., Wright, R.R., Pate, P.E., & Nguyen, S. (2012). Case studies of internationalization in adult and higher education: Inside the processes of four universities in the United States and the United Kingdom. Journal of Studies in International Education, 16 (1), 75-98.

De Vaus, D. (2014). Surveys in social research (6th ed). Crows Nest, NSW: Allan & Unwin.

Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2001). Rethinking construct reliability within latent variable systems. In R. Cudeck, S. Du Toit & D. Sörbom (Eds.), Structural equation modeling: Present and future. A festschrift in honor of Karl Jöreskog. Chicago, IL: Scientific Software International.

Huang, F. (2017). Internationalization of higher education in the developing and emerging countries: A focus on transnational higher education in Asia (4th ed). New Jersey: Wiley.

Knight, J. (2008) Internationalization of Higher Education in the 21st century: Concepts, Rationales, Strategies, and Issues. International Higher Education Research Institute.

Milosz, E., Milosz, M., Adam, J.-M., Mora, S.L., & Sirca, N.T. (2012). Internationalization of higher education: A case study of Leonardo da Vinci Project. In Proceedings of Management, Knowledge and Learning International Conference 2012, Warsaw-Poland.

Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). Fundamentals of Human Resource Management (7th ed.). New York: McGraw Hill.

Punch, K. (2013). Introduction to Social Research: quantitative and qualitative approaches. (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Toutkoushian, R. K., & Paulsen, M. B. (2016). Economics of Higher Education: Background, Concepts, and Applications. Dordrecht, The Netherland: Springer.

Uner, M. M., Kocak, A., Cavusgil, E. and Cavusgil, S.T. (2013). Do barriers to export vary for born globals and across stages of internationalization? An empirical inquiry in the emerging market of Turkey, International Business Review, 22, 800-813.

Zhu, W., Liu, D., Wang, Y., & Zhang, M. (2011). Analysis of current strategic modes of Chinese higher education internationalization. In Y. Wang (Ed.). Education Management, Education Theory & Education Application, AISC 109 (pp. 879-887). Berlin, Germany: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج ومعوقات استخدامه

Attitudes of Middle School Teachers in Al-Muzahimiyah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia Towards Blended Education and the Obstacles to its use

إعداد

د. نوره بنت جازي الحربي

أستاذ أصول التربية المساعد

جامعة شقراء

Dr. Noura bint Jazi Al-Harbi

Assistant Professor 0f Fundamentals of Education

Department of Educational Sciences

Shaqra University

DOI:10.36046/2162-000-016-017

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٩ م

المستخلص

هدفَ البحثُ إلى الكشف عن اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج، والتعرف على معوقات استخدامه، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في اتجاهات المعلمات نحو التعليم المدمج، وفقًا لمتغيرات (نوع المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية). ولتحقيق أهدافه اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداته الاستبانة؛ لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهنّ (١٤٠) معلمة بالمرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية. وأظهرت نتائج البحث أن اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم المدمج إيجابية مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط العام للاتجاه (٣,٨٦). وتم كذلك جمع معوقات استخدام التعليم المدمج. كما بينت النتائج عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفقًا لمتغيرات: عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والتخصص، في حين وُجدت فروقٌ في الاتجاه نحو التعليم المدمج –وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي– لصالح المؤهل التربوي. وعلى ضوء النتائج تمت صياغة بعض التوصيات؛ من أهمها: تصميم البرامج التدريبية والتأهيلية للهيئة التدريسية والإدارية؛ من أجل إكسابها خبرات ومهارات في استخدام التعليم المدمج، تطوير البنية التحتية في المدارس، وإمدادها بالتقنيات الحديثة التي تمكّن من تطبيق التعليم المدمج.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة – التعليم المدمج – معوقات استخدام التعليم المدمج.

Abstract

The study aimed to reveal the ch of the attitudes of middle school teachers in Al-Muzahimiyah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia towards blended education and the obstacles to its use, as well as the differences in the attitude towards blended education according to the variables (type of educational qualification, specialization, number of years of experience, number of training courses,). The study relied on the analytical descriptive approach, and to achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared by the researcher for the purpose of collecting data from the study sample of (140) female middle school teachers in Al-Muzahimiyah Governorate. Where the general average attitude (3.86). and that the obstacles to the use of blended learning were high. The results also showed that there were no differences in the attitude towards blended education according to the variables of the number of years of experience, the number of training courses and specialization, while there were differences in the attitude towards blended education according to the variable of the type of academic qualification in favor of the educational ualification. In light of the results, some recommendations were formulated, the most important of which are: designing training and rehabilitation programs for the teaching and administrative staff in order to provide them with experience and skills in the use of blended education, developing the infrastructure in schools and providing them with modern technologies that enable the application of blended education.

Keywords: Attitudes of Middle School Teachers - Blended education - Obstacles to the use of Blended Learning .

المقدمة

نتيجةً للتوجّه نحو التعليم المتمركز حول المتعلم في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي ظل الأزمات التي تواجه التعليم، وكان من أبرزها جائحة كورونا في بداية عام ٢٠٢٠م؛ أصبحت المؤسسات التربوية تتبنّى التعليم الإلكتروني الذي من مميزاته: رفع فاعلية التعليم وجودته، واختصار الوقت اللازم للتدريب، وتقليل التكلفة، كما يظهر التنوع الكبير في بيئاته، والمرونة في ترك الخيارات واسعة أمام المتعلمين عند استخدامهم لإستراتيجيات منظمة، ونماذج ومبادئ التصميم التعليمي، وتحديد الأهداف التربوية المنشود تحقيقها، وينعكس هذا كله على المتعلم، ويجعله يؤدي دورًا أساسيًّا نشطًا وإيجابيًّا في العملية التعليمية داخل الصف الدراسي، أو خارجه، في حين يكون المعلم موجّهًا وناصحًا ومرشدًا؛ من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف مخرجات التعليم.

ولا ننكر أن بيئة التعليم الإلكتروني قد تغلّبت على عاملَي الزمان والمكان، إلا أن هناك مميزات للتعليم التقليدي لم يستطع التعليم الإلكتروني تحقيقها، وعلى الرغم من حماس أغلب التربويين لهذا النوع من التعليم؛ فإنه يُعاب عليه التكلفة العالية التي يحتاجها المختصون لبناء بنية تحتية تقنية، فتوفير الأجهزة الإلكترونية بشتى أنواعها، والاتصال الدائم بالإنترنت، لا يُعدّ أمرًا سهلًا في أغلب الأحيان، كما أن هذا النوع من التعليم يتطلب التدريب المستمر لأطراف العملية التعليمية كلما تطورت التقنية، ويتطلب أيضًا حوافز؛ لتشجيع المعلمين والطلاب والإداريين على استخدام طرائق التعليم الإلكتروني المختلفة (العجمي والعرفج، ٢٠١٨, ص٤٧).

وعلى الرغم من وجود العديد من المميزات للتعليم الإلكتروني؛ يرى البعض أنَّ ثمة قصورًا في بعض جوانب تطبيقه التي لم يستطع هذا النوع من التعليم التغلب عليها، من هنا، ظهر مفهوم التعليم المدمج كردٍّ فعلٍ لتلافي هذا القصور، والحاجة إلى وجود نوع من التعليم يجمع بين مميزات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت والتقليدي معًا؛ حيث أصبح محور اهتمام المسؤولين عن التعليم في معظم دول العالم، خاصة المتقدمة منها.

وتشير الحازمي (٢٠٢٠) إلى "أن التعليم المدمج نمط معروف منذ سنوات، وتم استخدامه على نطاق واسع في بعض المقررات الجامعية، وبرامج التعليم العالي، وأكدت منظمة اليونسكو

قيمته وأهميته في تعزيز التعليم، وتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المعروف بهدف التعليم ٢٠٣٠" (ص١٢٢) الذي ينص على: "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع" (اليونسكو, ٢٠١٦, ص٤٢).

وتتنوع أساليب وطرق استخدام التعليم المدمج وتقنياته في العملية التعليمية من مَعلمٍ إلى آخَر؛ حيث يعتمد استخدامُه على توفر البرامج التعليمية التقنية، ومهارة المعلم في استخدامها، ومن أبرز هذه المستحدثات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التعليم المدمج والإلكتروني: برنامج (Skype)، وفايبر (Viber)، و(Face To Face)، وفيس بوك (Facebook)، وواتس آب (WhatsApp)، وتويتر (Twitter)، وكال بورد (Kal Board)، وغير ذلك، ومن خلالها يستطيع المعلم إنشاء مجموعات من الطلبة؛ للمناقشة، وإرسال رسائل فردية وجماعية للتواصل مع المعلم في أي وقت، وفي أي مكان (دعمس، ٢٠١٩, ص ٢٠٨).

وتشير اتجاهات المعلمين نحو التعليم المدمج إلى أن أساليب هذا النوع من التعليم تمكِّن الطلبةَ من استكشاف المعلومات، أو الإرشادات عبر الإنترنت التي يمكن الوصول إليها في أي وقت؛ مما يساعدهم على إدارة الوقت، والانضباط، والتعلم وفقًا لوتيرتهم وجدولهم الزمني. وفي الوقت ذاته، يساعد التعلم في الغرفة الصفية على بناء علاقات أفضل بين المتعلم والمعلم؛ مما يساعد على بناء شخصيته الاجتماعية بشكل فعّال، كما يسهّل التعلمُ المدمج على المتعلمين التواصلَ مع معلميهم، أو مع بعضهم البعض، بشأن المهام الموكلة، أو الأنشطة، أو نتائج الاختبارات، أو أي شيء آخر قد يحتاجون إلى معرفته (Alsarayreh, 2020,P 1547).

ويؤكد Attard and Holmes (2020) أن التعليم المدمج شجع المعلِّمين على استكشاف التكنولوجيا، واستخدام الأدوات التكنولوجية، أو التقنيات المختلفة؛ لخدمة العملية التعلُّمية التعليمية، على سبيل المثال: إنشاء الصفوف الافتراضية، ومحاضرات الفيديو، والنماذج الإلكترونية، وما إلى ذلك؛ مما حسَّن من جودة التعليم، وجعل التدريس أكثر كفاءةً وإنتاجيةً، وأقل تكلفةً، وأكثر سهولةً في متناول مجموعة كبيرة من المتعلمين؛ لضمان عدم توقف عملية التعلم أبدًا. ولقد ثبت أن استخدام التكنولوجيا، ودمج أجهزة الكمبيوتر والتقنيات الرقمية الأخرى في الصفوف الدراسية، كان له الأثرُ الإيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلبة، والمشاركة الصفية، ودعم وتلبية الاحتياجات الخاصة بهم (P1).

وفي هذا السياق، ترى القباني (٢٠١٧) أن توظيف التعليم المدمج من شأنه أن يوفر الوقت والجهد والتكلفة، ويزيد من الحافز، ويخرج العملية التعليمية من القوالب النمطية، والروتين المملّ، ويراعي الفروق بين الطلبة، وذوي الاحتياجات الخاصة، ويرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وكذلك سهولة إيصاله وتطبيقه في أماكن وبيئات مختلفة، وحسب إمكانياتهم، كما يتميز بتكلفة منخفضة، ويحقق التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم والأنشطة التعليمية عبر الإنترنت (ص٤٤٥). وكذلك يشير إسماعيل (٢٠٠٩) إلى بعض مميزات التعليم المدمج؛ منها: توفير تغذية راجعة فورية للطلبة، كما يتيح التفاعل وجهًا لوجه بين الطالب ومعلميه أثناء التعلم، فضلًا عن مرونة تناول موضوعات المحتوى وفقًا للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيط بعملية التعليم، وكذلك تَمَيُّزه بإتاحة العديد من فرص التعلم السمعية (ص٩٨).

ونظرًا لهذه المميزات للتعليم المدمج أُجريت عليه العديد من الدراسات التي أكدت فاعليته في العملية التعليمية؛ حيث أشارت الدخيل (٢٠٢١) إلى أن نتائج دراسة(٢٠١٨) Sherly بينت أن بيئة التعليم المدمج تساهم في توفير بيئة تعليمية جيدة، ويمكن من خلالها إكساب الطلبة معارف وخبرات جديدة، كما بينت أن التعليم المدمج أصبح ضروريًّا وجزءًا أساسيًّا من النظم التعليمية؛ لأنه –وما به من تقنيات– يُثري ويسهِّل عملية التعليم والتعلم (ص٣٤٨). وأوصت دراسة الحازمي (٢٠١٥, ص١٩٣)، ودراسة فرج الله (٢٠٢٢, ص٨١) بضرورة تطبيق التعليم المدمج في تدريس المناهج التعليمية المختلفة في جميع المراحل التعليمية؛ لتحسين نواتج العملية التعليمية، وتعريف المعلمين والمعلمات بالتعليم المدمج، ومميزاته، وإستراتيجياته، واعتماده ضمن الخطط المخصصة للتعليم.

وأيضًا أكدت بعض الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو تنفيذ إستراتيجيات التعليم الحديثة، ومنها التعليم المدمج –باعتباره عنصرًا مهمًّا في العملية التعليمية– تعدّ من أهم المؤشرات التي تؤثر –بشكل كبير– في نواتج التعلم المستهدفة من هذا النوع من التعليم؛ منها دراسة (Bendania 2011, P 237) التي أشارت إلى أن امتلاك المعلمين مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شأنه أن يكوِّن لديهم اتجاهات إيجابية تجاه بيئة التعليم المدمج؛ حيث إن هذا النوع من التعليم سيوفر مشاركة أفضل للمعلومات مع طلبتهم، وتفاعلات عملية ووظيفية أكثر مع زملائهم، وإعداد الدروس وتقديمها بشكل أفضل وأسهل، وتشجيع الطلبة على زيادة مشاركتهم في البحث

عن المعرفة، وخلق تعليم مبتكر. وتدعم هذه النتيجة دراسة Ashraf et al. (2020,P1), ودراسة أبو رواق (٢٠٢٣, ص٣٦) التي بيَّنت نتائجهما أن معظم اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم المدمج كانت إيجابية.

وعلى الرغم من المزايا التي يحظَى بها هذا النوع من التعليم؛ فإن هناك بعض الصعوبات التي تُقلل من جودة التدريس، وتعد بمثابة تحديات تَعوقُ استخدامه، وقد أكدت بعض الدراسات التي تناولت التعليم المدمج وجود بعض الصعوبات، وأوجه القصور في هذا النوع من التعليم؛ ومنها: دراسة العجمي والعرفج (٢٠١٨, ص٤٦) التي من نتائجها: عدم توافر مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، عدم وضوح الوسائل والتقنيات المستخدمة في التعليم المدمج، عدم توافر مقررات إلكترونية للمواد الدراسية، عدم توافر حوافز تشجيعية للمعلمات لتطبيق التعليم المدمج، عدم توافر البنية التحتية التي تدعم التعليم المدمج داخل الفصول الدراسية. ودراسة الصقرية وكاظم (٢٠١٩, ص٥٨) التي توصلت نتائجها إلى وجود عدد من المعوقات التي تواجه الطالبات عند استخدامهن للتعليم المدمج، وقد جاءت بالترتيب كما يلي: العوامل التكنولوجية، ثم التربوية، ثم المادية. ودراسة الفيفي (٢٠١٩, ص٦٥٣) التي بينت نتائجها أن من أهم المعوقات: معظم البرمجيات التعليمية متوافرة باللغة الإنجليزية، التكلفة العالية لتجهيزات بيئة التعليم المدمج، زيادة أعداد الطلاب في الصف الواحد، قلة أجهزة الحاسوب مقارنة بعدد الطلاب.

وبناءً على ما سبق، وما أكدته الدراسات من أهمية هذا النوع من التعليم (التعليم المدمج) باعتباره الخيار الأمثل للاعتماد عليه في نظام التعليم بكافة مراحله، خاصة بعد جائحة كورونا، وضرورة تطبيقه للحاجة إليه؛ تظهر الحاجة إلى معرفة الاتجاهات نحو تطبيقه، ومدى تقبّله، والمعوقات التي قد تحول دون ذلك. من هنا، جاء هذا البحث؛ لاستقصاء اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج، وتحديد المعوقات التي تحدّ من استخدامه.

مشكلة البحث:

يشهد العالم تطورًا في العلوم والمعارف والتكنولوجيا، والذي ينعكس -بدوره- على جميع مناحي الحياة، وفي ضوء هذا التوجه أصبح لزامًا على النظام التعليمي أن يواكب هذا التطور، وأن يرتقي بالفرد إلى اكتساب مهارات الحصول على المعرفة، وتوظيفها، واستثمارها؛ لتكون عَونًا له في

العملية التعليمية، ويعتبر التعليم المدمج من أكثر طرق التعليم الواعدة للراشدين؛ حيث يجمع بين أدوات التعليم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي في الصفوف الدراسية؛ للوصول إلى الفاعلية القصوى في التعليم (الصقرية وكاظم، ٢٠١٩, ص٦٩).

وفي كثير من الدراسات والتقارير التي استهدفت تقصّي نتائج التعليم أثناء جائحة كورونا؛ أظهرت النتائج ميلًا إلى اعتماد التعليم المدمج كنمط فعال في أنظمة التعليم بعد انقضاء الأزمة، منها التقرير الذي أصدرته جامعة تسمانيا بأستراليا في إبريل ٢٠٢٠؛ حيث دعا التقرير إلى ضرورة الاستفادة من حلول التعليم عن بُعد، جنبًا إلى جنب التعليم المباشر، ووجهًا لوجه، فلا ينبغي رفضُه عند العودة إلى الحياة الطبيعية بعد انتهاء الجائحة؛ وإنما التفكير بكيفية دمجه لتحسين التعليم في المستقبل (Brown et al., 2020,P 54).

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذا النوع من التدريس في تحسين جودة التعليم؛ منها: دراسة بيطار (٢٠١٨, ص١٧)، ودراسة الريماوي (٢٠١٤, ص٥٣), ودراسة القحطاني (٢٠١٦, ص٤٤٤)، ودراسة المرشدي والربيعي (٢٠١٧, ص١١٠٧) التي أثبتت فاعلية التعليم المدمج، وكفاءته في رفع المستوى التحصيلي لدى الطلاب، كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعليم المدمج؛ منها: دراسة الصقرية وكاظم (٢٠١٩, ص٥٨)، ودراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠, ص٣٩)؛ حيث تعد اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التعليم المدمج من الموضوعات المهمة التي تؤثر على حاجاتهم، وميولهم، ومهاراتهم؛ ومن ثَمَّ تؤثر على سَير العملية التعليمية.

ولكن على الرغم من المزايا العديدة التي يتميز بها التعليم المدمج؛ فإن هناك بعض المعوقات التي تظهر أثناء تطبيقه؛ منها: ما يتعلق بالبنية التحتية، والتجهيزات التقنية، والهيئة التدريسية، والدعم الفني، والمنهج، والطلبة، وغيرها، وهذا ما أكدته نتائج عدد من الدراسات؛ منها: دراسة شعبان (٢٠١٨)، ودراسة أبو السعود (٢٠٢١)، ودراسة الزهراني (٢٠٢١).

وفي هذا الصدد، توصلت دراسة الحازمي (٢٠٢٠, ص١١٥) حول مدى إمكانية استخدام نمط التعليم المدمج في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمرحلة ما بعد كورونا إلى أن التعليم يحتاج إلى ثقافة الدمج بين التعليم عن بُعد والتعليم المباشر؛ لضمان مرونة التعليم،

واستمراريته، من خلال تطبيق التعليم المدمج؛ حيث يعدّ من أنسب الحلول لمواجهة الأزمات، وأوصت بضرورة تقييم تجربة تطبيق التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا، والاستفادة من نتائجها في تطبيق التعليم المدمج في مرحلة ما بعد كورونا.

وفي ضوء ما سبق، وندرة الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعليم المدمج –في حدود علم الباحثة من خلال اطّلاعها على قواعد البيانات– خاصة أن تجربة التعليم المدمج لا تزال في البدايات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ جاء هذا البحث لتقصِّي اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة في محافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج، وتتلخّص في الإجابة عن السؤال التالي: ما اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج؟ وما معوقات استخدامه؟

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن سؤالها الرئيس التالي: ما اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج؟ وما معوقات استخدامه؟ وتتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج من وجهة نظرهن؟

٢– ما معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية؟

٣– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات (نوع المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج، والتعرف على معوقات استخدامه، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج من وجهة نظرهنّ.

٢- التعرف على معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج التي تُعزى لمتغيرات (نوع المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

١- الأهمية النظرية:

- أهمية موضوع البحث الحالي -الذي يتمثل في استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية التعلُّمية- كونه يسهم في حل الكثير من المشكلات التعليمية.

- يتفق مع الاتجاهات الحديثة والواقع الذي يفرض -في بعض الظروف- استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية.

- المساهمة في زيادة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بأهمية التعليم المدمج.

- ما سيقدّمه البحث من توصيات ومقترحات لمتخذي القرار -في وزارة التعليم- القائمين على العملية التعليمية قد يسهم في التغلب على معوّقات استخدام التعليم المدمج.

٢- الأهمية التطبيقية:

- تشجيع المهتمين والتربويين والباحثين على إلقاء المزيد من الضوء على الإستراتيجيات الحديثة في التدريس التي من شأنها تطوير العملية التعليمية، من خلال إثراء الأدب التربوي الخاص بالتعليم المدمج.

- تفيد المسؤولين في الاطّلاع على واقع التعليم بالمرحلة المتوسطة، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية التي تساعد في تطبيق التعليم المدمج داخل المدارس.

– تزويد المسؤولين بوزارة التعليم بأهم المعوقات المادية والبشرية التي تَحول دون استخدام التعليم المدمج بفاعلية في التعليم؛ لاتخاذ الإجراءات المناسِبة لتذليل هذه العقبات، وزيادة فاعلية التعليم المدمج.

مصطلحات البحث:

تعريف الاتجاهات:

١– لُغويًّا: يعرَّف الاتجاه في تاج العروس بأنه: "الوجه: النوع والقِسْم، يقال: الكلام فيه على وجوه، وعلى أربعة أوجه، ووجوه القرآن: معانيه، ويطلق الوجه على الذات.. وعلى القصد" (الزبيدي، ١٣٩٨، ص٤٢٠).

٢– اصطلاحيًّا: يعرِّف عدس وتوق (٢٠٠٩) الاتجاه بأنه: "حالة نفسية عند الفرد، يحمل طابعًا إيجابيًّا أو سلبيًّا تجاه شيء، أو موقف، أو فكرة، وما شابه ذلك، مع استعداده للاستجابة بطريقة محددة سابقًا، ويرتبط بعمليات عاطفية، ودافعية عقلية" (ص٤١٦).

٣– إجرائيًّا: تعرَّف الاتجاهات إجرائيًّا بأنها: استعداد وموقف معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج، ومدى تقبلهنّ لاستخدامه، وشعورهنّ بمدى أهميته وقيمته في العملية التعليمية، ويتحدد ذلك بالدرجة التي تحصل عليها معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية، من خلال الاستبانة التي أُعدت لقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج.

تعريف التعليم المدمج:

١– لُغويًّا: التعليم لغةً: مصدر من عِلم – يعلمُ – علمًا، وعلم الرجل خبره، وأحب أن يعلمه؛ أي: يخبره، وعلمه العلم، وأعلمه إياه، فتعلّمه، ويقال: استعلم لي خبر فلان، وأعلمنِيه، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعلم الأمر، وتعلمه؛ أي: أتقنه (ابن منظور، د.ت، ص ص ٣٠٨٣–٣٠٨٤).

ومدمج لغةً: "دَمج الشئ دخل في غيره واستحكم فيه وبابه دخل وكذا اندمج وأدمج بتشديد الدال وأدمج الشئ لفه في ثوب" (الرازي, ١٣٢٩, ص٧٠).

٢- اصطلاحيًّا: يُعرِّف عبدالحميد (٢٠١٤) التعليم المدمج بأنه: "الدمج بين أنشطة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأنشطة التعلم التعاوني وجهًا لوجه؛ بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم" (ص٣٣١).

ويعرفه هاشم (٢٠١٧) بأنه: "طريقة للتعليم، تهدف إلى مساعدة الطالب على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية والتعلم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة، وخارجها" (ص٩٠).

٣- إجرائيًّا: يعرَّف التعليم المدمج إجرائيًّا بأنه: استخدام معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية للتعليم الإلكتروني باستخدام التقنية الحديثة جنبًا إلى جنب مع التعليم الصفي التقليدي، وتوظيفها في الموقف التعليمي بصورة سليمة؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

تعريف المعوقات:

١- لغويًّا: في تاج العروس: "العوق: الحبس والصرف، يقال: عاقه عن كذا يعوقه: إذا حبسه وصرفه" (الزبيدي، ١٣٩٨، ص٢٢٤).

٢- اصطلاحيًّا: تعرَّف المعوقات بأنها: "مجموعة الصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق أسلوب التعليم المدمج في التدريس" (العجمي والعرفج، ٢٠١٨، ص٤٩).

٣- إجرائيًّا: تعرَّف معوقات استخدام التعليم المدمج إجرائيًّا بأنها: الصعوبات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية، وتَحول دون تطبيقِ التعليمِ المدمج، سواء أكانت صعوبات مادية، أم بشرية، وتقلل من فرص تحقيق أهداف العملية التعليمية بفاعلية، ويتم قياس ذلك من خلال الدرجة التي تحصل عليها معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية، من خلال الاستبانة التي أعدّت لقياس هذه المعوقات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تعرف الاتجاهات نحو التعليم المدمج، ومعوّقات استخدامه.

الحدود البشرية: معلمات المرحلة المتوسطة.

الحدود المكانية: محافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م.

الإطار النظري:

يُعتبر التعليم المدمج من المفاهيم الحديثة في التعليم؛ ولذلك تنوعت وتعددت تعريفاته، حيث إن الأدبيات قدمت العديد من التعريفات المختلفة له، إلا أنها –وبالعموم– اجتمعت على وصفه بأنه عبارة عن خلط أو مزج بين الطرق التقليدية في التعليم وبين التعليم الإلكتروني. ويستند التعليم المدمج على فكرة أن التعليم ليس مجرد حدث يحدث لمرة واحدة وينتهي بذلك؛ بل إنه عملية حيوية دائمة الاستمرارية والتجديد (التعلم مدى الحياة) (Sofia et al., 2014, كما ورد في المجالي, ٢٠١٩, ص١٣).

مفهوم التعليم المدمج:

تعرِّف الزهراني (٢٠٢١) التعليم المدمج بأنه: "نظام تعليمي يتم من خلاله التركيز على إيجابيات التعليم التقليدي من جهة، والاستفادة من مميزات التعليم القائم على المستحدثات التكنولوجية من جهة أخرى، وذلك بدمجهما معًا في نظام تعليمي واحد هو التعليم المدمج" (ص٥٨٠).

ويشير سليم (٢٠١٨) إلى أن التعليم المدمج هو استخدام وسائل الاتصال الحديثة – كالحاسوب، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت– في قاعة الدرس، بحيث تتكامل فيها أساليب التدريس، ويتفاعل الطلبة والمعلمون معًا باستخدام المواد الإلكترونية، سواء أكانت بصورة فردية أم جماعية، مباشرة أم غير مباشرة، دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد وحضور الطلبة، وضمن إطار محدد بالزمان والمكان المناسبَيْن، وبأقل كلفة ممكنة، بصورة تمكِّن من إدارة العملية التعليمية، وضبطها، وقياس وتقييم أداء الطلبة (ص٢٤٦).

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم المدمج –بحدِّ ذاته– لم يأتِ بجديد، بقدر ما جاء ليجمع ما بين القديم والجديد، محاولًا إيجاد منطقة وسطى بينهما، ذات أرضية صلبة؛ لتكون بمثابة نقطة الانطلاق نحو بناء واقع تعليمي تعلُّمي يجمع ما بين العراقة والحداثة (المجالي،٢٠١٩, ص١٧).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعليم المدمج بأنه: "ذلك النوع من التعليم الذي يجمع بين أدوات التعليم التقليدي وجهًا لوجه (داخل غرفة الصف)، والتعليم الإلكتروني، باستخدام التقنية الحديثة (شبكات الإنترنت، الحاسوب، الأقراص المدمجة، الوسائط المتعددة)؛ بقصد اتساع دائرة التواصل بين الطلبة ومعلميهم، وتوظيفها في الموقف التعليمي بصورة سليمة؛ بهدف تنمية معارف ومهارات الطلبة بطريقة أكثر فاعلية، وبأقل جهد ووقت وتكلفة في العملية التعليمية".

أهداف التعليم المدمج:

للتعليم المدمج عدة أهداف تتضح فيما ذكره كل من القحطاني (٢٠١٦, ص٤٧٢)، ومرسي (٢٠٠٨, ص٨٨) كما يلي:

– الإفادة من التكنولوجيا الحديثة في مواكبة عصر التقدم، وذلك دون فقدان التواصل الاجتماعي والإنساني الذي يتم من خلال الفصول التقليدية، وتمكين المتعلم من التفاعل بإيجابية وكفاءة مع متطلبات العصر الحاضر.

– سهولة تحديث وتطوير المناهج الدراسية، والإضافة إليها.

– نشر الثقافة الإلكترونية في المجتمع المحلي، ومنح مفهوم أوسع للتعليم.

– مساعدة الهيئة التدريسية في إعداد المواد التعليمية للطلبة.

– تقديم العديد من فرص التعلم بطرائق مختلفة؛ مما يساعد على رفع جدوى الخدمات التربوية المقدمة، وتوسيع قاعدة المتعلمين المستفيدين كتوجيه أفضل للطلبة وإرشادهم.

– توفير تغذية راجعة للمتعلمين في العملية التعليمية، وتحفيزهم على ما تم تعلمه.

وأكد العتيبي (٢٠١٠) أن التعليم المدمج لا يعتمد على التقنية التي تثير اهتمام المتعلمين دون أن تقدم إضافة مهمة إلى عملية التعلم، فالمهم في عملية الدمج هو استخدام الطريقة الفُضلى لتحقيق الأهداف التعليمية، وتطبيق التقنية التي تدعم هذه الأهداف بالشكل المناسب (ص ص ١٥-١٦).

فالتعليم المدمج لا يهدف إلى الانتقال الكلي من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني؛ إذ إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست هدفًا بحد ذاتها؛ وإنما هي وسيلة لتوصيل المعرفة

بطريقة مرنة وممتعة؛ بل هدفه الأساسي توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية دون التخلي عن أنظمة التعليم التقليدي؛ ليجعل من قطاع التعليم قطاعًا حيويًّا دائم الاستمرارية والتجدد، قادرًا على مواكبة التغيرات المتسارعة في العصر، وملبيًا للاحتياجات التربوية المستقبلية.

مميزات التعليم المدمج:

للتعليم المدمج فوائد ومزايا عديدة تكمن فيما أشارت إليه الحازمي (٢٠٢٠, ص١٤٢)، وعبدالله (٢٠١٤, ص١٧) فيما يلي:

- المرونة في التعليم: حيث تتنوع طرق التعليم ما بين التعليم الصفي، والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، واستخدام وسائل سمعية ومرئية واقعية وافتراضية، مباشِرة وغير مباشِرة.

- إمكانية التعلم في أي مكان وبكل زمان: فهو لا يتقيد بساعات الدوام المدرسي فقط، ولا بالصفوف الدراسية فقط؛ بل بإمكان الطلاب الاستفادة من روافد التعلم الإلكتروني في أي وقت ومكان.

- يعمل على تحقيق التفاعل النشط في أثناء التعليم: فهو يساعد الطلبة في الحصول على المتعة، وعدم الحرمان من متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهًا لوجه من خلال وسائل التفاعل التقليدية والإلكترونية.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة: فكل طالب يلبي احتياجاته من التعليم وتحصيل المعرفة حسب قدراته، وإمكاناته، وبالطريقة التي تناسبه؛ فيصبح الطالب محور العملية التعليمية.

- إتقان المهارات العملية: من خلال استخدام التعليم المدمج في تدريس الموضوعات التي يصعُب تدريسُها إلكترونيًّا بشكل كامل، والتي قد تتطلب مهارات عالية؛ فهو بذلك يمثل الحلول المقترحة لحل مثل هذه المشكلات.

- تخفيف الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق المعلم؛ من واجبات، وتقويم أداء الطلبة، وغيرها.

- تنوع أساليب القياس والتقييم بما يتناسب مع مختلف الأنشطة والتطبيقات التعليمية المقدَّمة.

ويمكن القول إن هذه المميزات تجعل من التعليم المدمج إستراتيجية مناسِبة لحل كثير من المشكلات التي تواجه ميدان التعليم، وتعترض سير العملية التعليمية؛ لذلك فإن المؤسسات التي تَستخدم هذا النوع من التعليم ربما تكون أكثر إنتاجيةً ونجاحًا في تحقيق أهدافها النبيلة بكفاءة وفاعلية، والرقي بجودة مخرجاتها التعليمية والتربوية.

متطلبات التعليم المدمج:

إن التعليم المدمج الذي يمزج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني يحتاج إلى عدد من المتطلبات الضرورية التي لا بد من توافرها؛ لضمان نجاح التعليم المدمج في عمليتي التعليم والتعلم، وتتمثل فيما أشار إليه كل من سليمان (٢٠١٦, ص٤٦٠)، والسيد (٢٠١٩, ص٣٠٦)، والشرمان (٢٠١٦, ص٥٧) فيما يلي:

١- متطلبات فنية وتقنية:

وتشمل توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية، وتوفير عدد كافٍ من أجهزة الحاسوب ذات مواصفات حديثة، وتوفير شبكة إنترنت قوية، وجهاز Data Show متصل بالإنترنت، وتوفير برامج التقييم الإلكتروني، بالإضافة إلى واجهة ونظام لإدارة التعليم والمحتوى الإلكتروني، وتأمين قواعد البيانات والعمليات التعليمية، والدعم المالي، وإدارة الوقت بالشكل المناسب لدعم المعلم والمتعلم.

٢- متطلبات تدريبية بشرية:

وهي تمثل عمود العملية التعليمية، وهما المعلم والمتعلم، ولكل منهما طبيعة خاصة في ظل التعليم المدمج، ودور كل منهما لا يقل أهمية عن الآخر لإنجاح هذا النوع من التعليم؛ فالمعلم هو الميسر والموجه ومقدم التغذية الراجعة للمتعلمين؛ ولذا يجب أن تتوافر لديه المهارات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي والبرمجيات التعليمية، والإنترنت بجميع خدماته -خاصة البريد الإلكتروني والمحادثة عبر الشبكة- والمتعلم فعال في العملية التعليمية، يجب أن تتوافر لديه القدرة على المشاركة والتفاعل الصفي والإلكتروني من خلال أدوات كل منهما، والتوجيه والإشراف الملائمين، والدعم الفني من المتخصصين.

٣- متطلبات المواد التعليمية:

وتشتمل على مواد تعليمية مطبوعة متمثلة في: الكتب المدرسية، وكراسات التدريبات، والاختبارات الورقية، والنشرات، ومصادر التعليم والتعلم الإلكترونية متمثلة في: مقرر إلكتروني لكل محتوى تعليمي، وفيديو تفاعلي، وصفحات ومنتديات تعليمية على الإنترنت، ومحادثات ورسائل إلكترونية عبر الإنترنت، وبرامج حاسوبية، وبناء اختبارات إلكترونية وتقييم المتعلمين، وعمليات تقويم مناسبة.

واستنادًا إلى ما سبق؛ تؤكد المجالي (٢٠١٩) أن التعليم المدمج "يسعى إلى إيجاد متعلم قادر على التفاعل المتوازن مع تقنيات عصره الرقمي، بحيث يجعل من هذه التقنيات وسيلة لتحقيق غاياته وأهدافه المستقبلية، بحيث لا تكون هذه التقنيات هي الغاية بحد ذاتها، كما أن جل ما يسعى إليه هذا التعلم هو بناء المتعلم المتزن مع ذاته، القادر على مواصلة تعلمه بنفسه، دون الخضوع لقيود زمان ومكان غرفته الصفية" (ص١٨).

معوقات التعليم المدمج:

يوجد عديد من المعوقات التي تعوق تطبيق التعليم المدمج في المدارس عن تحقيق أهدافه؛ ما يحتم معرفتها؛ لتلافي تلك المعوقات عند تطبيقه في المدارس، وهي -كما ذكرتها الحازمي (٢٠٢٠, ص١٤٣)، والغامدي (٢٠١١, ص٢٠) ما يلي:

- مقاومة التغيير؛ فالكثير من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور -وحتى المسؤولين في التربية- يجدون صعوبة في تقبل وسائل حديثة للتعليم عما اعتادوا عليه من طرق التعليم التقليدي.

- الحاجة إلى بنية تحتية متكاملة تجمع بين احتياجات ومتطلبات كل من التعليم التقليدي (مبانٍ ومعامل وصيانة ومواصلات..)، والتعليم الإلكتروني (أجهزة تقنية وذكية وشبكة اتصالات ومعلومات..).

- صعوبة توفير المناهج الدراسية بصورة ورقية مطبوعة وأخرى إلكترونية تفاعلية مع ضرورة التكامل بينهما، وإتاحتها لجميع الطلاب والمستفيدين.

- القصور في البرامج التدريبية اللازمة لتأهيل عناصر العملية التعليمية (المعلم/ المتعلم) للتعامل مع التقنيات اللازمة، واكتساب مهارات التواصل المباشر وغير المباشر.

– صعوبات في التقويم، ونظام المراقبة، والتصحيح، ومتابعة الحضور.

– التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة أكثر من الجوانب العاطفية.

– غالبية البرامج المستخدمة باللغة الإنجليزية، وعدم إجادة الطلاب هذه اللغة بالشكل المطلوب.

– التباين بين إمكانات الطلبة وقدراتهم المادية والمعرفية بما يمكن أن يؤثر على مدى استجابتهم وتفاعلهم مع مصادر التعلم المختلفة، ويعمق من تأثير الفروق الفردية على تحصيلهم العلمي.

– التكاليف الغالية للأجهزة الحاسوبية، وكفاءتها، ومرفقاتها، وتطورها من جيل إلى آخر.

ومما ذكر يتضح أنه لا يخلو التعليم المدمج من معوقات ومشكلات مختلفة؛ لارتباطه بالتكنولوجيا التي تتطلب ميزانيات مالية عالية؛ لتوفير الأجهزة والمواد والوسائل والأدوات الإلكترونية، وتوفير الدعم الفني والصيانة المستمرة لها، وكذلك توفير شبكات اتصال عالية السرعة، وتأهيل وتدريب عناصر العملية التعليمية للتعامل معها، وغيرها من المتطلبات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية من تطبيق التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية.

الدراسات السابقة:

أولًا: دراسات تناولت الاتجاهات نحو التعليم المدمج

١– دراسة فرج الله (٢٠٢٢) بعنوان "التعليم المدمج بين الواقع والمأمول في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم قصبة مأدبا من وجهة نظر معلمي الحاسوب".

هدفت إلى تعرف التعليم المدمج بين الواقع والمأمول في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في قصبة مأدبا من وجهة نظر معلمي الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمًا ومعلمةً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداته استبانة مكونة من (٢٢) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة كان متوسطًا، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر معلمي الحاسوب نحو واقع التعليم المدمج تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأيضًا أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لوجهات نظر عينة الدراسة معلمي الحاسوب نحو واقع التعليم المدمج تبعًا لمتغير

سنوات الخبرة (أقل من ٤ سنوات), وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: على واضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم إعادة النظر في توفر أقراص تعليمية مدمجة خاصة بكل منهاج، تساعد المعلم في تطبيق التعليم المدمج، وضرورة عمل معلمي المدارس –وبمساعدة المشرف التربوي– على تغيير الخطط الدراسية لكل منهاج، وحوسبتها بما يتوافق مع أهداف التعليم المدمج.

٢– دراسة أبو رواق (٢٠٢٣) بعنوان "اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام التعلم المدمج في مدارس مدينة إربد في ظل جائحة كوفيد–١٩".

هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام التعلم المدمج في مدارس مدينة إربد في ظل جائحة كوفيد–١٩. تكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) معلمًا ومعلمةً من المدارس الحكومية والخاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأداته استبانة مكونة من (٣٠) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس مدينة إربد في ظل جائحة كوفيد–١٩ مرتفعة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس إربد تبعًا لمتغير الجنس، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: توفير الدعم الفني وشبكة الإنترنت المناسبة، والألواح الذكية في المدارس بشقيها الحكومية والخاصة، وضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بزيادة المخصصات المالية لإنشاء بنية تحتية تكنولوجية في جميع المدارس الحكومية تناسب استخدام التعلم المدمج.

٣– دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠) بعنوان "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه".

هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو تطبيق التعليم المدمج، والصعوبات التي تواجههم في ذلك. تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأداته استبانة مكونة من محورين: استقصاء الاتجاهات من (٢٠) فقرة، واستقصاء الصعوبات من (٢٥) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه العام كان مرتفعًا؛ ما يعد مؤشرًا على أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج إيجابية ومرتفعة، وأن هنالك صعوبات تواجه استخدام التقنيات

في التعليم المدمج، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، واقتراح حوافز مادية ومعنوية للملتحقين بها، وتوفير قاعات مجهزة بأجهزة حديثة، وإعدادها لممارسة التعليم المدمج، ومتابعتها من قِبَل طاقم فني لمعالجة أي خلل مفاجئ.

٤- دراسة السيد (٢٠١٩) بعنوان "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعليم المدمج وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية واحتياجاتهم التدريبية".

هدفت إلى رصد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية بمملكة البحرين في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتحليل مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لديهم؛ لتصميم واستخدام أدوات التعليم المدمج في التدريس الجامعي، وعلاقتها بمتغيري: التخصص، ومدة الخبرة، ورصد مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعليم المدمج في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٦٨) عضوًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم إعداد ثلاث أدوات بحثية لجمع البيانات، هي: استبانة لرصد احتياجات أفراد عينة الدراسة التدريبية في مجال التعلم المدمج، ومقياس لرصد مستويات كفاءتهم الذاتية، ومقياس للاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية يحتاجون للتدرب على موضوعات ومهارات عدة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، من أهمها: القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج، وإستراتيجيات التعليم والتعلم، والقضايا التكنولوجية في التعلم المدمج، وبينت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية لم يتخطَّ الحد المقبول المأخوذ به في البحث إلا في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب، وكذلك بينت أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة تتسم بالإيجابية، وأيضًا وجود علاقة طردية بين متغيري: الاتجاهات نحو التعلم المدمج من جهة والكفاءة الذاتية ككل، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: قيام الجامعة الخليجية بتوفير البرامج التدريبية التي تلبي الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها، وتبني منظومة تدريبية متقنة للنهوض بمستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية، خاصة في الكليات متدنية الكفاءة الذاتية.

٥- دراسة الصقرية وكاظم (٢٠١٩) بعنوان "تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان: معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر".

هدفت الدراسة إلى تقصي واقع تطبيق تجربة التعليم المدمج بمدارس التعليم ما بعد الأساسي ومعوقات استخدامه والاتجاهات نحوه. تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأداته استبانة للكشف عن المعوقات مكونة من (٣٥) عبارة، ومقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج مكون من (٣٩) عبارة تقيس محورين، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تواجه الطالبات عند استخدامهن للتعليم المدمج، وقد جاءت بالترتيب كما يلي: العوامل التكنولوجية، ثم التربوية، ثم المادية، ثم البشرية، كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو التعليم المدمج، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: تطوير البنية التحتية والكوادر الفنية الداعمة للتعليم المدمج، والعمل على تشجيع تبني التكنولوجيا في العملية التعليمية وتعزيزها، وتفعيل مراكز مصادر التعلم والمختبرات من خلال تقديم الدعم والكوادر المادية اللازمة.

٦- دراسة سليم (٢٠١٨) بعنوان "اتجاهات طلبة البلقاء التطبيقية نحو التعليم المدمج- الأردن.

هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداته استبانة مكونة من (٢٤) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج تراوحت ما بين العالية والمتوسطة، إلا أن المعدل العام للمتوسطات جاء في حدود العالية، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية الإلكترونية وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك وفقًا لمتغير المادة الدراسية لصالح الطلبة الذين درسوا مادة الحاسوب، وأيضًا بينت عدم وجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمادة الدراسية، وأوصت الدراسة بالتأكيد على أهمية التعليم المدمج وقابليته في العملية التعليمية؛ كونه يجمع بين أكثر من أسلوب تعليمي، ويحقق متطلبات العصر.

ثانيًا: دراسات تناولت معوقات تطبيق التعليم المدمج

١- دراسة أبو السعود (٢٠٢١) بعنوان "المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم".

هدفت إلى تعرف المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم تبعًا لمتغيرَي الدراسة (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). تكونت عينة الدراسة من (٣٦) من مديري المدارس الحكومية ومساعديهم في مديرية تربية لواء سحاب، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأداته استبانة مكونة من (١٥) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة جاء متوسطًا، كما جاءت جميع فقرات أداة الدراسة بمتوسطات حسابية متوسطة؛ أي إن جميع فقرات الاستبانة اعتبرت معوِّقات، وإن عدم توفر البنية التحتية للمدرسة يعد من أكبر المعوِّقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج على أكمل وجه، إضافة إلى عدم توفر شبكة الإنترنت داخل المدرسة باستمرار، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر مديري المدارس ومساعديهم حول المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب تبعًا لمتغير المؤهل العلمي للمدير، ولصالح (الدراسات العليا)، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر مديري المدارس ومساعديهم حول المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (٥-١٠ سنوات)، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: إعادة النظر في البنية التحتية للمدارس، وإمدادها بالتقنيات الحديثة التي تمكن من تطبيق نظام التعليم المدمج، وتوفير غرف صفية مهيَّأة لدمج التعليم مجهزة بطريقة مواكبة للتقنيات الحديثة المستخدمة في دمج التعليم.

٢- دراسة العجمي والعرفج (٢٠١٨) بعنوان "معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات".

هدفت إلى تعرف معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة مبارك الكبير في دولة الكويت، والكشف عن الدلالات الإحصائية للفروق في استجابات المعلمات التي تعزى

لمتغيري التخصص والخبرة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلمة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وأداته استبانة مكونة من (٣٢) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم المعوقات المتعلقة بالمعلمات: كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلمة، ومن أهم المعوقات المتعلقة بالطالبات: التأثير السيئ لاستخدام الإنترنت على اتجاهات الطالبات ومعتقداتهن، ومن أهم المعوقات التربوية: صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى الطالبات أثناء تطبيق التعليم المدمج، ومن أهم المعوقات الإدارية: عدم توافر حوافز تشجيعية للمعلمات لتطبيق التعليم المدمج، ومن أهم المعوقات التقنية: عدم توافر مقررات إلكترونية للمواد الدراسية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى لاختلاف التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات المتعلقة بالمعلمات فقط التي تعزى لاختلاف الخبرة، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: ضرورة عمل تقييم شامل لمدى فاعلية التعليم المدمج في دولة الكويت، بالإضافة إلى زيادة وعي المجتمع بالتعليم المدمج.

٣- دراسة شعبان (٢٠١٨) بعنوان "معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

هدفت إلى تعرف مفهوم التعليم المدمج، وأهميته، ومميزاته، ومبررات استخدامه بالجامعات، ومتطلباته، ومعوقاته، وتعرف واقع التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة، والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وصياغة بعض المقترحات التي قد تسهم في تفعيل استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة. تكونت عينة الدراسة من (٥١) عضوًا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداته الاستبانة مكونة من (٤٣) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات تعوق استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة بدرجة كبيرة، وتأتي المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية في المرتبة الأولى، والمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس في المرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالمنهج في المرتبة الثالثة، والمعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الرابعة, وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها: توفير بنية تحتية على أعلى كفاءة من التقنيات التكنولوجية, ونشر ثقافة التعليم المدمج بين أعضاء هيئة التدريس.

٤- دراسة مخلص (٢٠١٨) بعنوان "مدى توافر كفايات التعليم المدمج ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة".

هدفت إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم المدمج ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة. تكونت عينة الدراسة من (٩٥) عضوًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداته استبانة مكونة من (٤٨) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أنه تتوافر كفايات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة بدرجة عالية، وبينت النتائج أن كفاية معوقات التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة، ومن أهم المعوقات قلة دراية بعض أعضاء هيئة التدريس بالأمور التكنولوجية المرتبطة بالتعليم المدمج، ورفض استخدام التعليم المدمج في التدريس، وكذا الدعم الفني لا يوفر المساعدة الفورية لهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذين لم يحضروا دورات في التعليم المدمج، ولمن حضروا دورتين فأقل، وبين من حضر ثلاث دورات فأكثر في جميع محاور البحث لصالح من حضر أكثر من ثلاث دورات، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: ضرورة توفير بنية تحتية شاملة الأجهزة، والمدربين، والدعم الفني اللازم، وبناء قياس قائم على كفايات التعليم المدمج والإلكتروني، واعتباره متطلبًا رئيسًا لتعيين أعضاء هيئة تدريس جدد.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

- تنوعت الدراسات السابقة التي بحثت موضوع التعليم المدمج في أهدافها؛ فبعض الدراسات هدفت إلى تعرف الاتجاهات نحو تطبيق التعليم المدمج في المدارس، مثل: دراسة أبو رواق (٢٠٢٣)، وفرج الله (٢٠٢٢)، والصقرية وكاظم (٢٠١٩)، وكذلك في الجامعات مثل: دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، والسيد (٢٠١٩)، وسليم (٢٠١٨)، في حين تناولت بعض الدراسات المعوقات التي تحد من استخدام التعليم المدمج في المدارس، مثل: دراسة أبو السعود (٢٠٢١)، والمواضية والزعبي (٢٠٢٠)، والصقرية وكاظم (٢٠١٩)، والعجمي والعرفج (٢٠١٨)، وكذلك في الجامعات مثل: دراسة شعبان (٢٠١٨)، ومخلص (٢٠١٨) التي هدفت

أيضًا إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم المدمج، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول بعضها للاتجاهات والبعض الآخر المعوقات، ويختلف معها جميعًا بكونه يتناول الاتجاهات والمعوقات معًا ما عدا دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠) التي تناولت الهدفين معًا.

– من حيث المنهج المستخدم، استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وهذا يتفق مع البحث الحالي في استخدامه لهذا المنهج، ما عدا دراسة أبو رواق (٢٠٢٣) استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

– تنوعت العينات المستهدفة ما بين معلمين ومعلمات، مثل: دراسة أبو رواق (٢٠٢٣)، وفرج الله (٢٠٢٢)، بينما دراسة العجمي والعرفج (٢٠١٨) استهدفت المعلمات فقط، وهذا يتفق مع عينة البحث الحالي؛ كونها معلمات، ومديري المدارس ومساعديهم، مثل: دراسة أبو السعود (٢٠٢١)، وطلاب وطالبات في التعليم العام مثل: دراسة سليم (٢٠١٨)، بينما دراسة الصقرية وكاظم (٢٠١٩) اقتصرت على الطالبات، وكذلك أعضاء هيئة تدريس في الجامعات، مثل: دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، والسيد (٢٠١٩)، وشعبان (٢٠١٨)، ومخلص (٢٠١٨).

– استخدمت أغلب الدراسات السابقة الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ويتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات السابقة في الأداة، ويختلف في ذلك مع دراسة السيد (٢٠١٩) في استخدامها لأداة أخرى مع الاستبانة، هي مقياس لرصد مستويات الكفاءة الذاتية، ومقياس للاتجاهات نحو التعلم المدمج، وكذلك دراسة الصقرية وكاظم (٢٠١٩) في استخدامها أيضًا مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج.

– تنوعت نتائج تلك الدراسات حول تحديد المعوقات التي تحد من استخدام التعليم المدمج، وجاءت الاتجاهات نحوه إيجابية ومرتفعة، ما عدا دراسة فرج الله (٢٠٢٢) فقد كانت الاتجاهات نحو التعليم المدمج متوسطة.

ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

ينفرد البحث الحالي عن الدراسات السابقة بكونه يجمع بين هدفين، هما: التعرف على الاتجاهات نحو تطبيق التعليم المدمج، والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدامه، وفي العينة؛

فهي تستهدف معلمات المرحلة المتوسطة، كذلك في الحد المكاني محافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الاطلاع على المصادر والمراجع العلمية التي وردت فيها، بجانب الاستفادة منها في دعم الإحساس بمشكلتها، وفي إثراء الإطار النظري، وتصميم الأداة، وفي تفسير ومناقشة النتائج.

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الواقع عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة، ولا يقتصر على ذلك؛ بل يتعداه للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع الذي يدرسه، باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهنّ (١٥٦) معلمة في المدارس الحكومية، وفقًا لإحصائية مكتب التعليم بمحافظة المزاحمية.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية من معلمات المرحلة المتوسطة التي بلغت (١٤٠) معلمة، والجدول رقم (١) يوضح وصف العينة الأساسية.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات التخصص (المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية)

المتغير الديموغرافي		العدد	النسبة
التخصص	علمي	77	%55.0
	أدبي	63	%45.0

المتغير الديموغرافي		العدد	النسبة
	المجموع	140	%100.0
نوع المؤهل العلمي	غير تربوي	44	%31.4
	تربوي	96	%68.6
	المجموع	140	100.0%
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	19	%13.6
	من ٥ إلى ١٠	72	%51.4
	أكثر من ١٠	49	%35.0
	المجموع	140	%100.0
عدد مرات حضور الدورات التدريبية	لم تلتحق بدورات	44	%31.4
	من ١-٢	32	%22.9
	من ٣- ٤	13	%9.3
	٥ دورات فأكثر	51	%36.4
	المجموع	140	%100.0

أداة البحث:

تم إعداد استبانة موجّهة لمعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية؛ لقياس اتجاهاتهنّ نحو التعليم المدمج، ومعوقات استخدامه؛ وذلك بالرجوع إلى الأطر النظرية، والدراسات السابقة، والمقاييس التي أُعدت في هذا المجال، وتمت الاستفادة منها في بناء بنود الاستبانة للبحث الحالي؛ كدراسات: شعبان (٢٠١٨)، العجمي والعرفج (٢٠١٨)، مخلص (٢٠١٨)، الصقرية وكاظم (٢٠١٩)، المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، الزهراني (٢٠٢١)، عزيز (٢٠٢٢)، فرج الله (٢٠٢٢).

وتكونت الاستبانة من جزأين:

١- الجزء الأول (البيانات الأولية): ويحتوي على المتغيرات الديموغرافية التي تتمثل في:

- نوع المؤهل العلمي.
- التخصص.
- عدد سنوات الخبرة.
- عدد مرات حضور الدورات التدريبية.

٢- الجزء الثاني: يتكون من محورين:

- المحور الأول: اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج.
- المحور الثاني: معوقات استخدام التعليم المدمج.

تتم الإجابة عن فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، علمًا بأن جميع الفقرات إيجابية:

١. تُعطَى القيمة الرقمية (٥) للاستجابة موافق بشدة.

٢. تعطى القيمة الرقمية (٤) للاستجابة موافق.

٣. تعطى القيمة الرقمية (٣) للاستجابة محايد.

٤. تعطى القيمة الرقمية (٢) للاستجابة غير موافق.

٥. تعطى القيمة الرقمية (١) للاستجابة غير موافق بشدة.

أولًا: صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

للتحقق من صدق أداة البحث (الاستبانة) ظاهريًّا تم عرضها في صورتها الأولية على عدد (٥) من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم التربوية؛ للاستفادة من آرائهم، وملاحظاتهم حول درجة ملاءمة العبارات، وصياغتها، ومدى مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه. وفي ضوء ذلك، أجرت الباحثة التعديلات التي اتفق عليها ٨٠٪ فأكثر من المحكّمين؛ حيث تمت إعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة أو حذف أو دمج عبارات أخرى, وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٧) عبارة؛ (٣٠) عبارة للاتجاهات، و(٢٧) عبارة للمعوقات.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات والبُعد، وبين البُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون لارتباط الفقرات بالبُعد والدرجة الكلية لاستبانة الاتجاه نحو التعليم المدمج ومعوقات استخدامه

الفقرة	ارتباطها بالبُعد	ارتباطها بالدرجة	الفقرة	ارتباطها بالبُعد	ارتباطها بالدرجة	الفقرة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة
1	.680**	.680**	20	.895**	.895**	39	.738**	.503**
2	.673**	.672**	21	.861**	.861**	40	.770**	.607**
3	.736**	.734**	22	.843**	.843**	41	.585**	.594**
4	.788**	.788**	23	.839**	.840**	42	.692**	.496**
5	.779**	.779**	24	.860**	.860**	43	.563**	.601**
6	.847**	.847**	25	.733**	.733**	44	.698**	.687**
7	.764**	.762**	26	.727**	.729**	45	.764**	.617**
8	.768**	.768**	27	.857**	.857**	46	.750**	.626**
9	.762**	.762**	28	.795**	.795**	47	.694**	.645**
10	.795**	.795**	29	.817**	.817**	48	.789**	.652**
11	.810**	.810**	30	.819**	.820**	49	.717**	.653**
12	.763**	.763**	31	.548**	.408**	50	.634**	.700**
13	.870**	.870**	32	.665**	.411**	51	.806**	.704**
14	.505**	.505**	33	.783**	.499**	52	.724**	.633**
15	.735**	.735**	34	.644**	.556**	53	.631**	.542**
16	.847**	.847**	35	.582**	.475**	54	.678**	.600**
17	.824**	.824**	36	.655**	.587**	55	.675**	.608**
18	.792**	.792**	37	.765**	.581**	56	.605**	.568**
19	.886**	.886**	38	.761**	.572**	57	.445**	.455**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، الأمر الذي يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق البناء؛ مما يؤهلها للتطبيق على أفراد العينة الأساسية.

ثالثًا: الثبات

تم حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient وطريقة التجزئة النصفية؛ للتحقق من ثبات الاستبانة، كما هو موضح بالجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) يوضح معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبانة الاتجاه نحو التعليم المدمج ومعوقات استخدامه

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الاتجاهات	30	.978	.934
المعوقات	27	.952	.922

يتبين من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية تراوحت بين (٠,٩٧٨ – ٠,٩٢٢)؛ مما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة؛ ويؤهلها للاستخدام بفعالية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدَمة:

- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان–براون؛ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات.
- اختبار ت (T test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متغيرات الدراسة وفقًا لمجموعتين.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA One Way)؛ لتفسير الفروق الإحصائية بين متوسطات أكثر من مجموعتين.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

والذي ينص على: "ما اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج من وجهة نظرهنّ؟".

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم ترتيب العبارات وفقًا للمتوسط الحسابي، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقييمي لاستبانة اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة نحو التعليم المدمج مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقييمي *
٢٤.	أرى أن استخدام التعليم المدمج يقدم تغذية راجعة فورية.	4.04	0.90	مرتفعة
٢٢.	أرى أن التعليم المدمج يعزز لدى الطالبات التعلم الذاتي من خلال الإنترنت عبر المنصة الدراسية.	4.02	0.79	مرتفعة
٢٣.	أرى أن التعليم المدمج يوظف تطبيقات تقنيات أو تكنولوجيا المعلومات في المواقف التدريسية.	4.02	0.79	مرتفعة
٨.	أرى أن التعليم المدمج يكسبني مهارات جديدة.	4.01	0.73	مرتفعة
١٦.	أستطيع طرح موضوعات علمية إثرائية تدعم الطالبة فكريًا وإبداعيًا باستخدام التعليم المدمج.	4.00	0.80	مرتفعة
٢٥.	أرى أن استخدام التعليم المدمج يساعد على توفير الوقت، والجهد.	3.99	0.91	مرتفعة
١٧.	تستطيع الطالبات إنجاز المهام التعليمية بصورة أفضل من خلال التعليم	3.97	0.80	مرتفعة
١٩.	يساعد التعليم المدمج الطالبات في الحصول على المعلومات من أكثر من	3.97	0.80	مرتفعة
٢٠.	يعمل التعليم المدمج على كسر حاجز الخوف بين الطالبة والمعلمة.	3.94	0.90	مرتفعة
٢٨.	أرى أن التعليم المدمج يساعد الطالبات على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة	3.94	0.90	مرتفعة
١٣.	أرى أن التعليم المدمج يمثل نقطة تحول للطالبة من متلقية إلى نشطة.	3.93	0.87	مرتفعة
٢٩.	أرى أن دور التعليم المدمج في المرحلة المتوسطة سيزداد في السنوات	3.87	0.90	مرتفعة
٥.	أرى أن الكثير من المشكلات التعليمية يمكن أن تُحل باستخدام التعليم	3.86	1.04	مرتفعة
١١.	أعتقد أن استخدامي للتعليم المدمج ينمّي مهارات التفكير العليا لدى	3.86	0.89	مرتفعة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقييمي *
.١٢	أرى أن التدريس عبر التعليم المدمج يشجع الطالبات على المشاركة في	3.86	0.95	مرتفعة
.٢١	لديّ قناعة بأهمية التدريس باستخدام التعليم المدمج.	3.86	0.92	مرتفعة
.١	يمكّنني التعليم المدمج من الحصول على المعلومة بسهولة ويسر.	3.84	0.95	مرتفعة
.٣	أرى أن استخدام التعليم المدمج عملية مشوقة.	3.84	0.82	مرتفعة
.٤	أرى أن استخدام التعليم المدمج مثير لدافعية الطالبات.	3.84	0.95	مرتفعة
.٢٧	أرى أن استخدام التعليم المدمج يشجع الطالبات على التعبير بحرية عن	3.84	0.95	مرتفعة
.٣٠	أرى ضرورة تعميم التعليم المدمج في المرحلة المتوسطة.	3.81	0.97	مرتفعة
.١٠	أرى أن التعليم المدمج يعزز اتجاهات الطالبات نحو المدرسة.	3.80	0.84	مرتفعة
.٩	يساعدني التعليم المدمج على التواصل مع الطالبات بفاعلية.	3.79	0.88	مرتفعة
.١٨	أرى أن التعليم المدمج يزيد من تفاعل الطالبات مع المحتوى الدراسي.	3.76	0.90	مرتفعة
.٦	استخدامي للتعليم المدمج يزيد من دافعيتي للتدريس.	3.74	0.98	مرتفعة
.٢	أشعر بالارتياح عند استخدامي التعليم المدمج.	3.72	0.95	مرتفعة
.٧	أشعر بالرضا عند استخدام التعليم المدمج كبديل للتعليم التقليدي.	3.72	0.95	مرتفعة
.١٥	أعتقد بأن الطالبات اللاتي يدرسن باستخدام التعليم المدمج يعملن بشكل	3.70	0.90	مرتفعة
.١٤	أشعر بالرضا عن ملاءمة بيئة التعليم المدمج لظروف الطالبات.	3.63	1.01	مرتفعة
.٢٦	أرى أن استخدام التعليم المدمج يراعي الفروق الفردية بين الطالبات.	3.58	0.96	مرتفعة
الاتجاه نحو استخدام التعليم المدمج	3.86	0.70	مرتفعة	

*المستوى التقييمي: تكون قيمة المتوسط ضعيفة جدًّا من (١) إلى (١,٨٠)، وضعيفة من (١,٨١) إلى (٢,٦)، ومتوسطة من (٢,٦١) إلى (٣,٤)، ومرتفعة من (٣,٤١) إلى (٤,٢٠)، ومرتفعة جدًّا من (٤,٢١) إلى (٥).

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع المتوسطات الحسابية لعبارات الاتجاه لمعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج جاءت جميعُها بمستوًى مرتفع؛ حيث تراوحت قيم تلك المتوسطات بين (٣,٥٨) للعبارة رقم (٢٦)؛ و(٤,٠٤) للعبارة رقم (٢٤)، كما جاء المتوسط العام للاتجاه مرتفعًا مساويًا (٣,٨٦)، وهذا المتوسط يشير إلى أن مستوى اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج جاء بدرجة مرتفعة.

وجاءت العبارات مرتبة وفق المتوسطات الحسابية كالتالي:

أعلى العبارات بمتوسط تقييمي مرتفع تتمثل في: "أرى أن استخدام التعليم المدمج يقدم تغذية راجعة فورية" بمتوسط حسابي ٤,٠٤، ثم العبارات: "أرى أن التعليم المدمج يعزز لدى الطالبات التعلم الذاتي من خلال الإنترنت عبر المنصة الدراسية"، "أرى أن التعليم المدمج يوظف تطبيقات تقنيات أو تكنولوجيا المعلومات في المواقف التدريسية" بمتوسط حسابي ٤,٠٢، "أرى أن التعليم المدمج يكسبني مهارات جديدة" بمتوسط حسابي ٤,٠١، "أستطيع طرح موضوعات علمية إثرائية تدعم الطالبة فكريًّا وإبداعيًّا باستخدام التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٤,٠٠.

أما أقل العبارات بمتوسط تقييمي مرتفع فهي على التوالي: "أشعر بالرضا عن ملاءمة بيئة التعليم المدمج لظروف الطالبات" بمتوسط حسابي ٣,٦٣، "أرى أن استخدام التعليم المدمج يراعي الفروق الفردية بين الطالبات" بمتوسط حسابي ٣,٥٨.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى قناعة معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بفاعلية التعليم المدمج في التدريس، وأنه أصبح ضرورة مُلحّة، خاصة بعد جائحة كورونا، وحَداثةُ هذه التجربةِ بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تستدعي تلبيةَ احتياجاتِ هذا النوع من التعليم الذي أصبح ضرورة تربوية معاصرة؛ مما خلَق شعورًا إيجابيًّا بالرغبة لديهن بأهمية توظيف أسلوب التعليم المدمج، باعتباره حلقة وصل للانتقال من الطريقة التقليدية في التدريس إلى التعليم الإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو رواق (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن درجة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس مدينة إربد في ظل جائحة كوفيد- ١٩ مرتفعة، ودراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية جاءت إيجابية ومرتفعة نحو التعليم المدمج، ودراسة السيد (٢٠١٩) التي بينت نتائجها أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة الخليجية في مملكة البحرين تتسم بالإيجابية, ودراسة الصقرية وكاظم (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى طالبات مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان نحو التعليم المدمج، ودراسة سليم (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات طلبة البلقاء التطبيقية في الأردن نحو التعليم المدمج جاءت عالية.

وتختلف مع نتيجة دراسة فرج الله (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها أن إجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم في قصبة مأدبا جاءت متوسطة نحو التعليم المدمج.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: والذي ينص على: "ما معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية؟".

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمعوقات، وتم ترتيب العبارات وفقًا للمتوسط الحسابي، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقييمي لمعوقات استخدام معلمات المرحلة المتوسطة نحو التعليم المدمج مرتبه تنازليًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقييمي
١.	المشكلات الفنية المفاجئة التي تظهر على أجهزة الحاسوب والإنترنت.	4.46	0.79	مرتفعة جدًا
١٠.	قلة عدد مختبرات الحاسوب داخل المدرسة.	4.45	0.73	مرتفعة جدًا
٢.	ضعف شبكات الإنترنت أثناء التعليم المدمج.	4.44	0.75	مرتفعة جدًا
٨.	عدم توافر الحوافز المادية التشجيعية للمعلمات لتطبيق التعليم المدمج.	4.41	0.69	مرتفعة جدًا
٩.	عدم توافر الأجهزة والبرمجيات لتطبيق التعليم المدمج.	4.36	0.80	مرتفعة جدًا
١٢.	نقص الدعم الفني والتقني أثناء التدريس الذي يدعم التعليم المدمج داخل الفصول الدراسية.	4.36	0.70	مرتفعة جدًا
٧.	ضعف صيانة معدات التعليم المدمج.	4.31	0.75	مرتفعة جدًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقييمي
٣.	ضعف جاهزية البنية التحتية لتطبيق التعليم المدمج.	4.29	0.78	مرتفعة جدًا
١١.	عدم توافر المقررات الإلكترونية لعملية التعليم المدمج.	4.18	0.83	مرتفعة
٢٠.	عدم توافر آلية محددة لتدريب المعلمات على استخدام التعليم المدمج.	4.04	0.87	مرتفعة
٦.	عدم وجود أدلة إرشادية للمعلمات عن كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة.	4.02	1.00	مرتفعة
١٣.	صعوبة تشغيل الأجهزة، والبرمجيات المحوسبة من قِبَل المعلمات.	3.99	0.88	مرتفعة
٢٥.	ضعف دافعية الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج.	3.98	0.95	مرتفعة
٤.	عدم ملاءمة التعليم المدمج مع طبيعة بعض المقررات الدراسية.	3.89	0.94	مرتفعة
٢٦.	عدم توافر مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات.	3.89	0.91	مرتفعة
٥.	عدم كفاية وقت الحصة الدراسية لعرض جميع محتويات الدرس إلكترونيًا.	3.86	1.08	مرتفعة
١٤.	ضعف إلمام المعلمات بمهارات استخدام التقنيات الحديثة.	3.85	0.93	مرتفعة
٢٤.	نقص المهارات الإلكترونية لدى الطالبات.	3.84	0.96	مرتفعة
١٥.	تحيّز بعض المعلمات لاستخدام الطريقة التقليدية في التدريس.	3.65	1.04	مرتفعة
٢٣.	قلة وعي بعض القيادات المدرسية بفاعلية التعليم المدمج.	3.65	1.05	مرتفعة
٢٢.	ضعف الثقافة الرقمية لدى المعلمات.	3.64	0.89	مرتفعة
٢٧.	عدم تلبية التعليم المدمج لاحتياجات الطالبات.	3.62	1.04	مرتفعة
١٩.	صعوبة تبادل المعلومات عبر الويب بين المعلمات والطالبات.	3.58	1.10	مرتفعة
١٧.	التعليم المدمج يمثل عبئًا إضافيًا في وقت وجهد المعلمات.	3.55	1.14	مرتفعة
١٨.	عدم اقتناع المعلمات بأهمية استخدام التعليم المدمج.	3.52	1.17	مرتفعة
٢١.	الاتجاهات السلبية للمعلمات نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.	3.51	1.04	مرتفعة
١٦.	ضعف مهارات المعلمات بكيفية تصميم الاختبارات الإلكترونية.	3.41	1.21	مرتفعة
معوقات التعليم المدمج		3.95	0.54	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية تراوحت بين مرتفعة إلى مرتفعة جدًّا؛ إذ جاءت مرتفعة جدًّا بالنسبة للعبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢)؛ وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٢٩) و(٤,٤٦)، في حين جاءت المتوسطات الحسابية بالنسبة لبقية عبارات معوقات استخدام التعليم المدمج بمستوًى مرتفع، وتراوحت بين (٣,٤١) و(٤,١٨), كما جاء المتوسط العام للاتجاه نحو المعوقات مرتفعًا مساويًا (٣,٩٥)، وهذا المتوسط يشير إلى أن وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو معوقات استخدام التعليم المدمج متحققة بدرجة مرتفعة.

وجاءت العبارات مرتبة وفق المتوسطات الحسابية كالتالي:

أعلى العبارات بمتوسط تقييمي مرتفع جدًّا للعبارة: "المشكلات الفنية المفاجئة التي تظهر على أجهزة الحاسوب والإنترنت" بمتوسط حسابي ٤,٤٦, تليها العبارات: "قلة عدد مختبرات الحاسوب داخل المدرسة" بمتوسط حسابي ٤,٤٥, "ضعف شبكات الإنترنت أثناء التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٤,٤٤, "عدم توافر الحوافز المادية التشجيعية للمعلمات لتطبيق التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٤,٤١.

أما أقل العبارات بمتوسط مرتفع جدًّا تتمثل في: "عدم توافر الأجهزة، والبرمجيات لتطبيق التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٤,٣٦, "نقص الدعم الفني والتقني أثناء التدريس الذي يدعم التعليم المدمج داخل الفصول الدراسية" بمتوسط حسابي ٤,٣٦، "ضعف صيانة معدات التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٤,٣١، "ضعف جاهزية البنية التحتية لتطبيق التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٤,٢٩.

وجاءت العبارات بمتوسط تقييمي مرتفع: "عدم توافر المقررات الإلكترونية لعملية التعليم المدمج" بمتوسط حسابي٤,١٨, "عدم توافر آلية محددة لتدريب المعلمات على استخدام التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٤,٠٤, "عدم وجود أدلة إرشادية للمعلمات عن كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة" بمتوسط حسابي ٤,٠٢.

وأقل العبارات بمتوسط تقييمي مرتفع: "عدم اقتناع المعلمات بأهمية استخدام التعليم المدمج" بمتوسط حسابي ٣,٥٢, "الاتجاهات السلبية للمعلمات نحو استخدام التقنيات الحديثة في

التعليم" بمتوسط حسابي ٣,٥١، "ضعف مهارات المعلمات بكيفية تصميم الاختبارات الإلكترونية" بمتوسط حسابي ٣,٤١.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج لحداثة تجربة تطبيق التعليم المدمج بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية, وتعدد احتياجات تفعيل ونجاح التجربة, وهذه الاحتياجات تحتاج لتكلفة مالية عالية، ولفترة زمنية طويلة نوعًا ما لتوفيرها, خاصة فيما يتعلق بتأهيل وتدريب الكوادر البشرية (المعلمات, الطالبات, الهيئة الإدارية, الدعم الفني) القادرة على امتلاك المهارات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج, وكذلك ما يتعلق بتجهيز وتوفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المدارس من الأجهزة، والبرمجيات، ومختبرات الحاسوب، وشبكات الإنترنت، والمقررات الإلكترونية، وتوفير الصيانة الدائمة؛ لذا هناك حاجة مُلحّة لمضاعفة الجهود من أجل الوقوف على جوانب القوة، وتعزيزها, وتشخيص جوانب الضعف من المعوقات التي تحد من استخدام المعلمات للتعليم المدمج في العملية التعليمية, والعمل على التغلب عليها, والاستفادة من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصقرية وكاظم (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها وجود عدد من المعوقات التي تواجه طالبات التعليم ما بعد الأساسي في مدارس سلطنة عُمان عند استخدامهنّ للتعليم المدمج، وقد جاءت بالترتيب كما يلي: العوامل التكنولوجية، ثم التربوية، ثم المادية، ثم البشرية، وكذلك دراسة شعبان (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن هناك معوقات تعوق استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة بدرجة كبيرة، وتأتي المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية في المرتبة الأولى، والمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس في المرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالمنهج في المرتبة الثالثة، والمعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الرابعة.

وتختلف مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابات عينة الدراسة في مديرية تربية لواء سحاب على أداة الدراسة جاء متوسطًا، وأن جميع فقرات أداة الدراسة جاءت بمتوسطات حسابية متوسطة. أي: أن كافة فقرات الاستبانة اعتبرت معوقات، وأن عدم توفر البنية التحتية للمدرسة –والتي من شأنها دعم التقنيات اللازمة للتدريس بواسطة التعليم المدمج– يعدّ من أكبر المعوقات، إضافة إلى عدم توفر شبكة الإنترنت داخل المدرسة باستمرار، ودراسة مخلص (٢٠١٨) التي بينت نتائجها أن كفاية معوقات التعليم

المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة جاءت بدرجة متوسطة, ومن أهم المعوقات قلة دراية بعض أعضاء هيئة التدريس بالأمور التكنولوجية المرتبطة بالتعليم المدمج, ورفض استخدام التعليم المدمج في التدريس, وكذا الدعم الفني لا يوفر المساعدة الفورية لهم.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج التي تُعزى لمتغيرات: (نوع المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟".

أولًا: بالنسبة لمتغيرات عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية

تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية للفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج، والجدولان رقما (٦)، (٧) يوضحان ذلك.

جدول رقم (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفق متغيري (عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية)

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	19	121.05	14.88
	من ٥ إلى ١٠	72	114.26	23.12
	أكثر من ١٠	49	115.82	20.16
عدد الدورات التدريبية	لم تلتحق بدورات	44	115.95	19.47
	من ١-٢	32	120.50	22.04
	من ٣- ٤	13	109.62	18.06
	٥ دورات فأكثر	51	114.10	22.59

جدول رقم (٧) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفق متغيري (عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية)

الأبعاد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	693.405	2.00	346.70	0.773	0.464
	داخل المجموعات	61446.280	137.00	448.51		
	الكلي	62139.686	139.00			
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	1352.190	3.00	450.73	1.008	0.391
	داخل المجموعات	60787.496	136.00	446.97		
	الكلي	62139.686	139.00			

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ = α) في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفقًا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية؛ حيث جاءت قيمة (F) غير دالة إحصائيًا.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج التي تتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية –من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية وفقًا لهذين المتغيرين– إلى أن تجربة التعليم المدمج في مدارس التعليم العام حديثة برزت في ظل جائحة كورونا؛ ولذلك عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية ليس لهما أثر في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج.

تتفق هذه النتيجة فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة مع دراسة مخلص (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط كفايات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة من وجهة نظرهم تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

وتختلف مع دراسة فرج الله (٢٠٢٢) التي أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لوجهات نظر عينة الدراسة (معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم قصبة مأدبا) نحو واقع التعليم المدمج تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٤ سنوات).

أما فيما يتعلق بمتغير عدد الدورات التدريبية فتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مخلص (٢٠١٨)؛ حيث جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة الذين لم يحضروا دورات في التعليم المدمج، ولمن حضروا دورتين فأقل، وبين مَن حضر ثلاث دورات فأكثر في جميع محاور البحث لصالح من حضر أكثر من ثلاث دورات.

ثانيًا: بالنسبة لمتغيري نوع المؤهل العلمي والتخصص

تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لآراء معلمات المرحلة المتوسطة في الاتجاه نحو التعليم المدمج يُعزى لمتغيري (نوع المؤهل العلمي والتخصص)

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
نوع المؤهل العلمي	غير تربوي	44	115.70	21.81	0.01	0.993
	تربوي	96	115.74	20.95		
التخصص	علمي	77	120.40	15.89	2.97	0.003
	أدبي	63	110.02	25.15		

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي لصالح المؤهل التربوي؛ حيث جاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفقًا لمتغير التخصص (علمي- أدبي)؛ حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا.

ويمكن أن تُعزى النتيجة التي تتعلق بمتغير نوع المؤهل –من "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي لصالح المؤهل التربوي"– إلى أن المعلمات التربويات ربما درسن أثناء تعليمهنّ الجامعي بعض المتطلبات باستخدام التعليم المدمج، فيكون لديهن شعور إيجابي بأهمية تطبيق هذا النوع من التعليم في التدريس، وما له من مميزات وفاعلية في تحسين تعلم الطالبات، وتنمية دافعيتهنّ نحو التعلم، باعتباره من متطلبات التعليم الحديث التي تتطلب توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.

وتُعزى النتيجة التي تتعلق بمتغير التخصص –من "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة نحو التعليم المدمج وفقًا لمتغير التخصص"– إلى تشابه ظروف العملية التدريسية؛ حيث إن البيئة التعليمية التي تنتمي إليها المعلمات واحدة بما يتوافر فيها من الإمكانات المتاحة، والبنية التحتية، أو ما تواجهه من صعوبات؛ مما جعل استجابات أفراد عينة الدراسة لا تختلف باختلاف متغير التخصص، وتُعزى كذلك إلى أن طبيعة التعليم المدمج وما يتعلق به من احتياجات على اختلافها، سواء كانت احتياجات تدريبية بشرية، أو احتياجات فنية وتقنية، أو احتياجات المواد التعليمية؛ كلها احتياجات يتطلب توفيرها، ولا تختلف باختلاف التخصص (علمي– أدبي).

وتتفق هذه النتيجة فيما يتعلق بمتغير التخصص مع دراسة مخلص (٢٠١٨) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط كفايات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة من وجهة نظرهم تُعزى لاختلاف التخصص.

الخاتمة:

أولًا: النتائج:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، كالتالي:

– إن اتجاهات أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج جاءت مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط العام للاتجاه (٣,٨٦).

– إن وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو معوقات استخدام التعليم المدمج جاءت مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط العام نحو المعوقات (٣,٩٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والتخصص.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج تُعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي لصالح المؤهل التربوي.

ثانيًا: التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي؛ توصي الباحثة بما يلي:

– تصميم البرامج التدريبية والتأهيلية للهيئة التدريسية والإدارية من أجل إكسابها خبرات، ومهارات في استخدام التعليم المدمج.

– تطوير البنية التحتية في المدارس، وإمدادها بالتقنيات الحديثة التي تمكِّن من تطبيق التعليم المدمج.

– إعداد البرامج والمقررات الدراسية الإلكترونية بما يسهم في تطبيق التعليم المدمج، وتدريسها.

– توفير الإمكانات المادية، والبشرية، والإلكترونية لتطبيق التعليم المدمج في جميع مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

– تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم الإلكتروني لدى الطالبات من خلال عقد البرامج والدورات التدريبية؛ لزيادة تفاعلهن مع هذا النوع من التعليم.

– توفير الدعم الفني، وصيانة الأجهزة، وشبكات الإنترنت بصورة مستمرة في مدارس المرحلة المتوسطة.

ثالثًا: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث؛ تقترح الباحثة إجراء عدد من البحوث، والدراسات المستقبلية عن:

– اتجاهات طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو استخدام التعليم المدمج في ضوء بعض المتغيرات.

– اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية نحو التعليم المدمج، ومعوقات استخدامه.

– واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، ومعوقاته.

– واقع امتلاك معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية لمهارات التعليم المدمج في ضوء بعض المتغيرات.

المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور، محمد مكرم. (د. ت). لسان العرب. (تحقيق: عبدالله الكبير، محمد أحمد، هاشم الشاذلي)، ٣٦، القاهرة، دار المعارف.

أبو رواق، مؤيد عبدالله. (٢٠٢٣). اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام التعلم المدمج في مدارس مدينة إربد في ظل جائحة كوفيد- ١٩. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني. ١٧، ٣٥- ٤٩.

أبو السعود، علياء أحمد عبد. (٢٠٢١). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب من وجهة نظر مدراء المدارس ومساعديهم. المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(٤)،
١-٣٩.

إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة، عالم الكتب.

بيطار، حمدي. (٢٠١٨). فاعلية استخدام التعلم المدمج في التحصيل واتجاه الطلبة نحو التعلم عن بعد، مجلة دراسات عربية، ٧٥(٤٣)، ١٧-٣٢.

الحازمي، عصام. (٢٠١٥). أثر استخدام التعليم المدمج على تخيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحازمي، مرام حامد. (٢٠٢٠). تحليل إستراتيجي لإمكانية تضمين التعلم المدمج في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمرحلة ما بعد كورونا. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٤(٤)، ١١٧-١٧٤.

الدخيل، رولا، محمد. (٢٠٢١). درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط, ٣٧(١١)، ٣٤٧- ٣٦٧.

دعمس، مصطفى. (٢٠١٩). تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعليم. عمان، دار غيداء للنشر.

الرازي، محمد ابن أبي بكر. (١٣٢٩). مختار الصحاح. مصر، المطبعة الكلية الفاخرة.

الريماوي، فراس ثروت. (٢٠١٤). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الأساسي في محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الزبيدي، محمد الحسيني. (١٣٩٨). تاج العروس. الكويت، وزارة الإرشاد والأنباء.

الزهراني، نوال محمد عبدالله. (٢٠٢١). تقويم تجربة التعليم المدمج بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في جدة. مجلة الطفولة والتربية، ١٣(٤٨)، ٦٢٥-٥٦٩.

سليم، أندرواس. (٢٠١٨). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج. دراسات العلوم التربوية، ٤٥(٤)، ٢٤٢- ٢٦٠.

سليمان، محمد السيد. (٢٠١٦). أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية. دراسات في التعليم الجامعي، ١(٣٣)، ٤٢٥- ٥١١.

السيد، يسري مصطفى. (٢٠١٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج في التدريس وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية واحتياجاتهم التدريبية. مجلة الجامعة الخليجية، قسم التربية، ٣٦(٣٦)، ٢٦٤- ٣٦٨.

الشرمان، عاطف أبو حميد. (٢٠١٦). التعليم المدمج والتعليم المعكوس. عمان، دار المسيرة.

شعبان، أماني عبدالقادر محمد. (٢٠١٨). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، ٣٣(١)، ٣٦٦- ٣٢٨.

الصقرية، رابعة محمد مانع، وكاظم، علي مهدي. (٢٠١٩). تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان: معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٤١)، ٥٨- ١٠٤.

عبدالحميد، فاطمة السيد. (٢٠١٤). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، ١٧(٨)، ٣١٩- ٣٤٠.

عبدالله، ولاء صقر. (٢٠١٤). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني- دراسة تحليلية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، (١٧)، ١٣-٢٠.

العتيبي، حاتم رجاء. (٢٠١٠). درجة وعي معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تطوير بمنطقة مكة المكرمة لمفهوم التعلم المتمازج واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

العجمي، سارة علي حمد، والعرفج، عبير محمد عبداللطيف. (٢٠١٨). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٧(٣)، ٤٦- ٥٥.

عدس، عبدالرحمن، وتوق، محيي. (٢٠٠٩). المدخل إلى علم النفس. عمان، دار الفكر.

عزيز، منار فاروق. (٢٠٢٢). واقع ومعوقات استخدام التعليم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي محافظة ميسان. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، ٧(١)، ٢٢٣-٢٥٤.

الغامدي، فوزية عبدالرحمن. (٢٠١١). أثر تطبيق التعليم المدمج باستخدام نظام إدارة التعليم بلاكبورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

فرج الله، سائد خليل محمد. (٢٠٢٢). التعليم المدمج بين الواقع والمأمول في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم قصبة مأدبا من وجهة نظر معلمي الحاسوب. المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(١)، ٨١- ٩٧.

الفيفي، موسى سلمان. (٢٠١٩). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعليم المدمج في تعليم الراشدين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم,١٣(٢)، ٦٥٣-٦٧٧.

القباني، نجوان حامد. (٢٠١٧). أثر مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية مهارات تصميم خرائط المفاهيم الرقمية لدى طلاب كلية التربية جامعة السلطان قابوس. مجلة كلية التربية، ٢ (١٧٦)، ٤٤٣- ٥٢٠.

القحطاني، ظبية جار الله. (٢٠١٦). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

المجالي، وفاء بشير. (٢٠١٩). درجة استخدام إستراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

مخلص، محمد محمدي محمد. (٢٠١٨). مدى توافر كفايات التعليم المدمج ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة. العلوم التربوية، ٢٦(٢)، ٢٥١- ٢٨٧.

مرسي، وفاء حسن. (٢٠٠٨). التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة رابطة التربية الحديثة، ١(٢)، ٥٩- ١٦٠.

المرشدي، عماد حسين، والربيعي، عباس حسين. (٢٠١٧). أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة علم الأحياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٣٥)، ١١٠٦- ١١٢٠.

المواضية، رضا سلامة، والزعبي، طلال عبدالله. (٢٠٢٠). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٠(١)، ٣٨- ٤٨.

هاشم، مجدي يونس. (٢٠١٧). التعليم الإلكتروني. الجيزة، دار زهور المعرفة والبركة.

اليونسكو. (٢٠١٦). إعلان إنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع- التعليم بحلول عام ٢٠٣٠، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، باريس.

ترجمة المراجع العربية:

Ibn Manzoor, Muhammad Makram. (n.d), Arabes Tong. (Investigation: Abdullah Al-Kibsi, Muhammad Ahmed, Hashem Al-Shazly), 36, Cairo, Dar Al-Maarif.

Abu Rawaq, Moayad Abdullah. (2023). Attitudes of secondary school teachers towards the use of blended learning in Irbid schools in light of the Covid-19 pandemic. The Palestinian Journal of Open Education and Elearning, (17), 35-49

Abu Al-Saud, A. (2021). Obstacles facing the school administration in applying the blended education system in the Directorate of Education of Sahab District from the point of view of school principals and their assistants. The Jordanian International Journal of Ariam for Humanities and Social Sciences, 3(4), 1-39.

Ismail, The Stranger Zahir. (2009). E-learning from application to professionalism and quality. Cairo, World of Books.

Bitar, H. (2018). The effectiveness of using blended learning on achievement and students' attitudes towards distance learning. Journal of Arab Studies, 75 (43), 17-32.

Al-Hazmi, E. (2015). The impact of the use of blended learning on the imagination of students of the third intermediate grade in mathematics and their motivation towards

learning it in Al-Madinah Al-Munawwarah, an unpublished doctoral dissertation. College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Hazmi, M. (2020). A strategic analysis of the possibility of including blended learning in public education in the Kingdom of Saudi Arabia for the post-Corona period. Journal of the College of Education in Educational Sciences, 44(4), 117-174.

Al-Dakhil, Rola, Muhammad. (2021). The degree of using blended learning from the point of view of basic stage teachers in the Directorate of Education in Irbid District. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37 (11), 347- 367.

Dames, M. (2019). Education technology and educational computerization. Amman, Dar Ghaidaa publishing.

Al-Razi, Muhammad Ibn Abi Bakr. (1329). Mukhtar Al-Sahah. Egypt, the luxury college press.

Al-Rimawi, F. (2014). The effect of using blended learning in teaching English on immediate and delayed achievement of sixth grade students in Amman Governorate. unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Al-Zubaidi, Muhammad Al-Husseini. (1398). Crown of the bride. Kuwait, Ministry of Guidance and News.

Al-Zahrani, N. (2021). Evaluation of the blended learning experience in general education schools from the point of view of male and female teachers in Jeddah. Childhood and Education Journal, 13(48), 625-569.

Slim, A. (2018). Attitudes of Al-Balqa Applied University students towards blended learning. Educational Science Studies, 45(4), 242-260.

Suleiman, M. (2016). The effect of different blended learning styles on the development of achievement. electronic interaction skills, and the persistence of the impact of learning among students of educational technologies at the College of Education, Studies in University Education, 1 (33), 425- 511.

El-Sayed, Y. (2019). Attitudes of Gulf University faculty members towards blended learning in teaching and its relationship to their self-efficacy: technological and teaching and their training needs. Gulf University Journal, Department of Education, 36 (36), 264-368.

Al-Sharman, A. (2016). Blended learning and flipped learning. 1st edition, Amman, Dar Al Masirah.

Shaaban, A. (2018). Obstacles to the use of blended learning in higher educational studies at Cairo University from the point of view of faculty members. Journal of the College of Education, 33(1), 366-328.

Al-Saqriya, R., & Kazem, A. (2019). The experience of blended learning in the schools of the Sultanate of Oman: Obstacles to its application and attitudes towards it from the point of view of eleventh and twelfth grade students. Journal of Educational and Psychological Sciences, (141), 58-104.

Abdel-Hamid, F. (2014). A program based on blended learning to develop some mathematical concepts among kindergarten children. Mathematics Education Journal, 17 (8), 319-340.

Abdullah, Walaa Saqr. (2014). Blended education is the link between traditional education and e-learning - an analytical study. Journal of Social Studies and Research, Al-Wadi University, (17), 13-20.

Al-Otaibi, H. (2010). The degree of awareness of secondary school teachers in Tatweer schools in Makkah Al-Mukarramah of the concept of blended learning and their attitudes towards it. Master Thesis, University of Jordan, Amman.

Al-Ajmi, S. & Al-Arfaj, A. (2018). Obstacles to the application of blended learning at the secondary level in the State of Kuwait from the viewpoint of female teachers. Specialized International Educational Journal, 7(3), 46-55.

Adass, A., & Touq, M. (2009). Introduction to psychology. Amman, Dar Al-Fikr.

Aziz, M. (2022). The reality and obstacles of using blended learning in teaching mathematics for the intermediate stage from the point of view of teachers in Maysan Governorate. Thesis Journal for Human Sciences, 7(1), 223-254.

Al-Ghamdi, F. (2011). The impact of the application of blended learning using the Blackboard learning management system on the achievement of female students of the production and use of educational aids course at King Saud University. unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh.

Faragallah, S. (2022). Blended education between reality and aspirations in public schools in the Directorate of Education Kasaba Madaba from the point of view of computer teachers. The Jordanian International Journal of Ariam for Humanities and Social Sciences, 4(1), 81-97.

Al-Fifi, Musa Salman. (2019). The degree of using blended learning by faculty members at the College of Education, King Saud University in adult education. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 13 (2), 653-677.

Al-Qabbani, N. (2017). The effect of levels of integration in blended learning on the development of design skills of digital concept maps among students of the College of Education.

Al-Qahtani, Z. (2016). The impact of teaching mathematics using blended learning on the achievement and development of critical thinking skills among first grade intermediate female students. unpublished master's thesis, College of Education, King Khalid University.

Majali, W. (2019). The degree of using blended learning strategy among basic stage teachers in Wadi Al-Seer district. unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Mukhlis, M. (2018). The availability of blended learning competencies and its obstacles among faculty members at the Faculty of Education. Taibah University. Educational Sciences, 26(2), 251-287.

Morsi, W. (2008). Blended education as an educational formula for the development of Egyptian university education. its philosophy and requirements for its application in light of the experiences of some countries, Journal of the Association of Modern Education, 1 (2). 59- 160.

Al-Murshidi, I. & Al-Rubaie, A. (2017). The effect of using blended education on the achievement of female students in the second intermediate grade and their motivation

towards biology. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, (35), 1106- 1120.

Al-Mawadiyah, R. & Al-Zoubi, T. (2020). Attitudes of faculty members in Jordanian universities towards blended education and the difficulties they face in applying it. Zarqa Journal for Research and Human Studies, 20(1), 38-48.

Hashem, M. (2017). E-learning. Giza, Dar Flowers of Knowledge and Blessing.

UNESCO. (2016). Incheon Declaration and Framework for Action to Achieve Goal 4 - Education 2030, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

المراجع الأجنبية:

Ashraf, M., Tsegay, S. & Meijia, Y. (2021). Blended learning for diverse classrooms: Qualitative experimental study with in-service teachers. SAGE Open, 11(3), 1- 11.

Attard, C. & Holmes, K. (2020). An exploration of teacher & student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. Mathematics Education Research Journal, 3(25), 1-22.

Bendania, A. (2011). Teaching & learning online: King Fahd university of Petroleum & Minerals (KFUPM) Saudi Arabia, case study. International Journal of Arts & Sciences, 4(8), 223-241

Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. (lndependent Rapid Report), Hobart, University of Tasmania. Peter Underwood Centre for Educational Attainment.

Alsarayreh, R. (2020). Using blended learning during COVID-19: The perceptions of school teachers in Jordan. Cypriot Journal of Educational Science, 15(6), 1544-1565.

نموذج مقترح لتقويم أثر التدريب في ضوء ممكنات الثورة الصناعية الخامسة وفقًا لتصورات مسؤولي التنمية المهنية بالجامعات السعودية: دراسة نوعية

A proposed model for evaluating the impact of training in the light of the possible fifth industrial revolution according to professional development perceptions in Saudi universities: a qualitative study

إعداد

د. سعد بن مبارك محمد الرمثي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

جامعة بيشة

Dr. Saad bin Mubarak Mohammed Al-Rimthi

Professor of educational administration and co-planning

University of Bisha

DOI:10.36046/2162-000-016-018

د. سعد بن مبارك محمد الرمثي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٦ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية لتقديم نموذج مقترح لتقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية في ضوء ممكنات الثورة الصناعية الخامسة من خلال تصورات مسؤولي التنمية البشرية بالجامعات السعودية؛ من خلال معرفة أهمية تقويم أثر التدريب، وواقع ممارساته في الجامعات، وكذلك تحديد أبرز مكونات النموذج المقترح، والتحديات التي يمكن أن تواجه تطبيقه، وسبل تجاوزها. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي Qualitative Research لتحقيق اهداف الدراسة، واستخدم أداة المقابلة شبه المنظمة والاستبانة المفتوحة مع (٣٦) مشاركاً تضمنت أربع مجموعات تركيز يمثلون الجهات المسؤولة عن التدريب وبعض المتخصصين في الذكاء الاصطناعي من ست جامعات سعودية. وبعد جمع البيانات وتفريغها باستخدام برنامج MaxQuda وعدد من الترميزات المناسبة، توصلت الدراسة للأهمية "العالية" لتقويم أثر التدريب، والممارسات "الضعيفة" لتقويم أثر التدريب في الجامعات من وجهة نظر المشاركين، كما توصلت الدراسة لنموذج مقترح يتكون من أربع مراحل متتالية متضمنة لأبرز ممكنات الثورة الصناعية الخامسة لتعزيز تطبيقات النموذج، ومحددا أبرز التحديات التي قد تقابل النموذج المقترح لتقويم أثر التدريب، وسبل تجاوزها.

الكلمات المفتاحية: إدارة التعليم العالي – تقييم الأداء للموارد البشرية – التنمية المستدامة.

Abstract

The current study aimed to present a proposed model for evaluating the impact of training in Saudi universities in the light of the potentials of the Fifth Industrial Revolution through the perceptions of human development officials in Saudi universities. By knowing the importance of evaluating the impact of training, the reality of its practices in universities, as well as identifying the most prominent components of the proposed model, the challenges that may face its application, and ways to overcome them. The researcher used the qualitative research approach to achieve the objectives of the study, and used the semi-structured interview tool and the open questionnaire with (36) participants. It included four focus groups representing the agencies responsible for training and some AI specialists from six Saudi universities. After collecting and unpacking the data using the MaxQuda program and a number of appropriate encodings, the study found the "high" importance of evaluating the impact of training, and the "weak" practices for evaluating the impact of training in universities from the participants' point of view. The fifth industry is to enhance the applications of the model, and to identify the most important challenges that may meet the proposed model for evaluating the impact of training, and ways to overcome them.

Keywords: Higher Education Administration - Performance Evaluation of Human Resources - Sustainable Development .

المقدمة

ارتكزت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على أهمية الإنسان قائدا ومخططا ومنفذا ومقوما للكثير من البرامج والممارسات في سبيل مستهدفاتها الطموحة، وعززت برامج تحقيق الرؤية من قيمة وأهمية ودور المورد البشري كعامل مؤثر وفاعل في تحقيق مستهدفات تلك البرامج وصولاً لتحقيق الرؤية. حيث كان من أبرز برامج الرؤية الوطنية تنمية القدرات البشرية والذي يعول كثيرا على وزارة التعليم ومؤسساته التربوية الكثير لتحقيق أهدافه. واتساقا مع أهدافه وبرامجه وانشطته برزت عملية تأهيل الموارد والبشرية وتدريبها وتطويرها كأهم العمليات النوعية في رفد تلك المؤسسات بكوادر قيادية وفنية ونوعية تساهم بشكل إيجابي في تنفيذ التحول النوعي. وتعد الجامعات السعودية أبرز تلك المؤسسات المؤهلة لتلك الكفاءات البشرية في مختلف القطاعات بشكل عام، ولمنسوبيها على وجه الخصوص.

ولأن الاستثمار في الانسان يعد ركيزة أساسية لبناء الأمم ونهضتها، أضحى التدريب حجز الزاوية في إحداث تلك التنمية المستمرة بمختلف القطاعات (Eshna , 2022)؛ حيث شهدت عمليات التنمية تزايد مضطرد في عدد ونوع الفعاليات المقدمة لتطوير الأفراد. وتأتي الجامعات أهم تلك القطاعات التي يستهدفها برنامج تنمية القدرات البشرية انطلاقا من دورها في التنمية المهنية سواء لمنسوبيها أو في تقديمها للفعاليات التدريبية لبقية القطاعات كبيوت خبرة متخصصة وكجزء من مسؤوليتها المجتمعية.

ونظرا لتطبيق الدولة سياسات الحوكمة في كل قطاعاتها وسياساتها وعملياتها واجراءاتها(هيئة الحوكمة الرقمية، ٢٠٢٣)، فإنها تتأكد بشكل أكبر في جميع فعاليات التنمية المهنية والتدريب، ففي مقابل تزايد اعداد البرامج التدريبية، تشهد ميزانيات التدريب انخفاضا ملموساً في المخصصات التدريبية، ومع أن هناك فرصة نوعية في استثمار التقنية والتكنولوجيا وتطبيقاتها في التدريب كما حدث خلال وما بعد جائحة كورونا وهو الامر الذي يخفف من التكاليف، إلا أنه لم يعد مقبولا تنفيذ التدريب بدون قياس العائد الحقيقي منه، والتي تتطلب استخدام نماذج وأدوات لتقييم التدريب وأثره على المتدرب وجهته والمنظمة بشكل عام. فتقويم أثر التدريب عملية تطبيق الأساليب العلمية لجمع شواهد كمية ونوعية تحظى بمصداقية حول تطبيق أنشطة معينة أو

مخرجات معنية (الدغيم والسلوم، ٢٠٢٠). كما يعني العملية التي يتم من خلالها التعرف على درجة فاعلية التدريب، ومدى التأثير الذي احدثه في المتدربين من خلال عمليات قياس موضوعية لمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات، وتأثير ذلك في اداء المنظمة (عبد المنعم، ٢٠١٩).

وبناء على ذلك، ينبغي على الجامعات أن تتأكد من أنها تحصل على اقصى استفادة من الاستثمار في التدريب، ولن يتم ذلك بدون استخدام نماذج وأدوات لتقييم أثر التدريب. ورغم أن تقييم أثر التدريب الحلقة الأضعف عملية التدريب ومن أصعبها (Christina, 2022)، إلا أن تأثيرها أكبر على العملية التدريبية في كونها من تقيس نتائج التدريب بشكل عام، كما أنها ترتبط بكل مراحل العملية التدريبية بدءاً من تحديد الاحتياجات ومرورا بتصميم الحقائب وتحديد الفعالية المناسبة إلى تنفيذ التدريب وتقويمه انتهاء بتقويم أثره وصولا لتطوير تلك الفعاليات التدريبية بناء على نتائج قياس وتقييم وتقويم التدريب.

ورغم وجود بعض النماذج العالمية لتقويم اثر التدريب كنموذج Kirkpatrick الأشهر عالمياً، ونموذج Parker، و نموذج CIRO، و نموذج Hamblin، ونموذج Bunker Hoff، ونموذج Six Sigma ، التي قدمت خطوات تطبيقية لتقويم أثر التدريب في مستويات متنوعة تباينت بين بعضها، إلا أن هناك العديد من التحديات التي قابلت تطبيقها في مختلف المؤسسات؛ حيث كشفت عدة دراسات تم تنفيذها في بعض الهيئات المحلية والجامعات وقطاعات الامن والتعليم والقطاع الخاص صعوبات قللت من فاعلية تلك النماذج، كنقص تنوع أدوات التقويم لتتبع اثر التدريب على المتدربين وجهة المتدرب (James & et al, 2016)، وضعف تطبيق مستويات نماذج تقييم التدريب وخاصة ما يتعلق بتقييم مستوى السلوك التطبيقي والنتائج والاثر على المنظمة (Victor, 2019)، وضعف اهتمام قيادات المنظمة بالتدريب وتحديدا بقياس اثر التدريب، وضعف ثقافتهم تجاه تلك العمليات (Charles, 2022)، وضعف عمليات تخطيط قياس اثر التدريب، وتحديد آلية جمع البيانات، ونتائج القياس على تطوير فعاليات التدريب ، إضافة لضعف مهارات المسؤولين سواء في جهات التدريب أو مسؤولي جهات المتدربين (Eshna, 2022).

في المقابل، ساعدت الثورات الصناعية المتلاحقة على تطوير العديد من المجالات الاقتصادية والصناعية في مختلف الدول، وقد استفادت العديد من المنظمات الدولية والإقليمية والوطنية من

التطبيقات والادوات التي اتاحتها التطورات التكنولوجية على وجه التحديد، ولعل انتشار استخدامات الذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي كما عُرفت به الثورة الصناعية الرابعة؛ دعا المنظمات التنموية وخصوصا التعليمية والتدريبية للاستفادة من تطبيقاتها وأدواتها، ولأن التدريب عملية حيوية بمختلف مراحلها واجراءاتها، فقد سعت للاستفادة من تلك التطورات، وخصوصاً في توظيف تطبيقات تطبيقاتها في التدريب والتعليم عن بعد، وهو ما برز خلال جائحة كورونا وما بعدها، بشكل أكد على ضرورة المضي قدما في استثمار قوة التقنية وتطويرها المستمر. ولأننا على اعتاب الثورة الصناعية الخامسة وملامحها التي بدأت في الظهور كما أُعلن عنها في المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس ٢٠٢٢ والذي أكد على النتائج الضخمة التي يمكن الحصول عليها من خلال دمج تقنية الذكاء الاصطناعي مع تقنية البلوكتشين بفكر البشر المتميز، وكذلك التوسع في الروبوتات التي ستساعد في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي والتنموي بشكل عام (عبدالغفار،٢٠٢٢)؛ كان مهما تخطيط الاستفادة من تلك التطبيقات سيما في قطاع التعليم بشكل خاص والتدريب خصوصاً، كالاستفادة من موائمة الاستثمار (ROI) وقياس العائد عبر ما توفره الثورة الصناعية الخامسة من تطبيقات وبرمجيات وروبوتات ذكية قادرة على العمل مكان الإنسان (بهاء، ٢٠٢٢).

ومن جهة أخرى، فإن التحول الرقمي الذي يجتاح المؤسسات كما وصفته نيكيتا (Dickson, 2020) لن يكون سداً لفجوات المهارات في التقنيات الناشئة من خلال وجود موظفين لديهم المهارات اللازمة، بل سيكون الأفضل والاذكى والاسرع هو توظيف واستثمار الذكاء الاصطناعي في التدريب، حيث سيكون الأفضل ممارسة لتحسين مهارات الموظفين وتطويرها من حيث التكلفة واستثمار علوم البيانات والتدريب الآلي. وأبعد من ذلك، لن يكون التدريب مناط بجهة العمل، بل سيكون التدريب والتعلم المدمج هو الأساس في الثورة الصناعية الخامسة، حيث سيشهد التدريب عن بعد ركيزة أساسية مع تناقص الميزانيات وتزايد الحاجة لتدريب الموظفين وهو ما يشير لتميز التدريب الالكتروني في تحقيق أهدافه (Eshna, 2020)، الذي يمثل كما وصفه كليفورد ماكسويل تحولا أساسيا في التدريب، حيث سيساهم في تحسين التدريب بطرق لم يستطع التدريب التقليدي القيام بها. إضافة لذلك، سوف يكون للواقع الافتراضي (VR)

دورا مؤثرا في تحسين جودة وتوافر أجهزة الواقع الافتراضي في التدريب، وسيكون أكثر أهمية في اكساب المهارات التطبيقية خاصة في التخصصات التطبيقية (Christina, 2022).

ولأن الثورة الصناعية الخامسة ستركز على الذكاء البشري بالإضافة لاستخدام الذكاء الاصطناعي وتوظيف البيانات الضخمة وانترنت الأشياء، تحت قيادة الإنسان في توظيف ودمج واستثمار التقنية وتطبيقاتها المتجددة؛ حيث سننتقل من حقبة الذكاء الاصطناعي لحقبة الذكاء الهجين (Stephanie & et al, 2022)؛ لذا يمكن للتدريب أن يستفيد من تقنياتها وتطبيقاتها في تطوير إجراءات تقويم اثر التدريب وتحسين عملياتها من استيراد البيانات وربطها وتحليلها والخروج بمعلومات ومعارف ذات قيمة مضافة لنتائج أثر التدريب يستفيد منها صاحب القرار في تطوير التدريب، حيث سيصبح التواصل بين العقل البشري والأجهزة والروبوتات الذكية والأفراد في مكان العمل والتفاعل بينها كبيرا وفاعلا (الشويح، ٢٠٢٢)، وبالتالي تعظيم اثر فعالية ذلك التفاعل على تطور النمو المهني لمنسوبي الجامعات السعودية. الأمر الذي نحتاج فيه لتقديم أنموذج مقترح قابلا للقياس في ضوء إمكانات الجامعات وقدرات منسوبيها يتجاوز تحديات تطبيق نماذج تقويم الأثر العالمية ومستفيدا في الوقت نفسه من الثورة الصناعية الخامسة عبر ما توفره من فرص، وهذا ما تسعى الدراسة لتحقيقه.

- **مشكلة الدراسة:**

اتاحت الثورات الصناعية الأربع العديد من المزايا والفرص التي أمكن استثمارها لتطوير مختلف العمليات التعليمية والتدريبية، ومع تأكيد رؤية المملكة ٢٠٣٠ لأهمية بناء الإنسان والمراهنة عليه؛ كمحور رئيس في تحقيق الرؤية الطموحة، أكد برنامج تنمية القدرات البشرية على التدريب كعملية رئيسة في تأهيل منسوبي الجامعات وتطوير أدائهم. ومع ذلك، إلا أن تقويم أثر التدريب لمختلف الفعاليات التدريبية لازال الحلقة الأضعف في منظومة التدريب. ومع أهمية تحقيق كفاءة الإنفاق لم يعد مقبولا استمرار تنفيذ تلك الفعاليات التدريبية بدون معرفة دقيقة لنتائج التدريب وأثره على تطوير الأداء الفردي والمؤسسي بالجامعات. وبالرغم من وجود نماذج عالمية لقياس أثر التدريب إلا أنها واجهت تحديات لم تتجوزها المنظمات

وعلى الرغم من أهمية التدريب لمنسوبي الجامعات ودوره في تطوير أدائهم، وبالتالي تحسين أداء الجامعات بشكل عام، إلا أنه لا يوجد ادلة كافية على نجاح تلك البرامج في تحقيق أهدافها، وبالتالي عدم وضوح الصورة عما إذا كان التدريب يمثل قيمة مضافة للنمو المهني أو هدرا للوقت والمال والجهد في ظل ضعف عملية تقويم أثر تلك البرامج والفعاليات. حيث كشفت دراسات (مخصيد والرشيدي، ٢٠١٦) و (دودين، ٢٠١٨) و (العمري، ٢٠١٨) و (Abida and George, 2018) و (الشمري ومنصور، ٢٠٢٠) أن واقع تقويم البرامج التدريبية غير مُرضٍ بشكل تام، كما أن هناك قصورا واضحا في عملية تقويم أثر التدريب، تعود لعدة أسباب، منها؛ ضعف ثقافة مسؤولي التدريب والمتدربين وجهاتهم عن إدراك أهمية تقويم اثر التدريب، وضعف مهاراتهم لتطبيق متطلباته وادواته ونماذجه، واحتياج عمليات تطوير التدريب للتركيز على تحسين تطبيق مرحلة قياس وتقويم التدريب. كما أكدت دراستي Klein & Schwaneberg (٢٠٢٠) و السلمي (٢٠٢١) أن أكثر مراحل التدريب تأثيرًا وتأثُّرًا بأداء العاملين هي مرحلة تقييم التدريب والتي تواجه مشكلة في التطبيق. فيما اكدت دراسة الزدجالي (٢٠٢٠) أن هناك صعوبة في توفر نموذج متكامل لقياس اثر التدريب.

ورغم توفر نماذج عالمية لقياس أثر التدريب إلا أنها لم تكن فعالة لأسباب متباينة، حيث أشار لها اشار لها تقرير Asted الاحصائي عن تقييم أثر التدريب، بتباين واضح في تطبيق مستويات تقويم أثر التدريب، حيث لم تتجاوز نسبة تطبيق مستوى السلوك والنتائج عن ١٠٪، بينما تم تطبيق ما نسبته ٧٠٪ من مستوى رد فعل المتدربين عن البرنامج، في حين لم يتجاوز تقييم مستوى التعلم عن ٣٢٪ (Erik, 2022). وهو الأمر الذي أكده المصدر (٢٠١٥) في دراسته بالاعتماد الكبير على تقييم مستويي رد الفعل والتعلُّم إلى حدٍّ ما، في حين لا يتم التقييم على مستويات السلوك والنتائج التنظيمية. وبالتالي فإن تركيز تقويم التدريب على المعلومات والمعارف دون تقييم المهارات المهنية والعملية ساهم في ضعف ممارسة عملية تقويم الأثر كما كشفته دراسة المفيز والتركي (٢٠٢٠). واتساقاً مع ذلك، أكد الدغيم والسلوم (٢٠٢٠) في دراستهما أيضا أن ممارسة تقييم المتدربين لمستوى رد الفعل والتعلم كان بدرجة عالية، فيما كان تطبيق قياس تطبيق مستوى مهارات التطبيق في بيئة العمل منخفضة. وفي دراسة قام بها الشعيبي والتبالي (٢٠٢١) لواقع ممارسة الباحثين لاستراتيجيات ونماذج التقويم في تقديم برامج التدريب والتي طبقاها على

عينة من الدراسات بلغت ٣٢٩ دراسة تقويمية في ١٦ دولة عربية، وكشف النتائج أن عدد الدراسات التي أجريت بدون استراتيجية ونماذج تقويم مرجعية بلغت ٣٠٩ دراسة بنسبة (٩٣,٩٪) بينما بلغت عدد الدراسات التقويمية المستندة لنماذج ٢٠ دراسة بنسبة (٦,١٪) وأن الاستبانة كانت أكثر الأدوات تطبيقا، فيما كان مستويي تقويم رد الفعل والغرض أكثر المستويات تطبيقا. كما شهد تطبيق نموذج تقويم كيرك باتريك ضعفا في ممارسات تطبيقه لكل مستوياته كما وضحته دراسة Prijowuntato &Widhaharanto (٢٠٢١) وأن الاعتماد على مستويات رد الفعل بشكل كبير في قياس اثر التدريب لا يعطي قراءات ولا تقييمات دقيقة على أثر تلك الفعاليات التدريبية في تطوير الأداء المؤسسي على وجه الخصوص، كما توصلت دراسة الحرميلة وآخرين (٢٠٢٠) إلى أن الاعتماد على تقييم نهاية البرنامج من خلال الاستبيان مضلل، حيث توصلا بعد ذلك لضعف ناتج تقويم التعلم وتطبيقه في بيئة العمل بالرغم من أن نتائج تقييم نهاية البرنامج في مستوى رد الفعل كان عاليا. ومن جانب آخر، قُوبلت عمليات قياس اثر التدريب في المنظمات بتحديات متنوعة، صنفها المحميد (٢٠٢٠) بتحديات تنظيمية وبشرية ومالية. كما اتضح في بعضها الآخر ضَعْفَ الخلفية المعرفية بنماذج التقويم من قبل مسؤولي التدريب، إضافة لعدم وضوح الإجراءات المستخدَمة في النماذج، وما تتطلبه من تكلفة وجهد قد يصرف المسؤولين النظر عنه (الشعيبي والتبالي، ٢٠٢١).

واستناداً إلى ما سبق، يتضح أن هناك مشكلة ذات بعدين؛ أولهما وجود مشكلات تتعلق بممارسات تقويم الأثر التدريبي في الجامعات مثل تنوع الجهات المسؤولة عن تنفيذ مستويات التدريب وضعف التكامل بينها، وضعف العمل المؤسسي لهذه العملية. وثانيهما يتعلق بضعف استخدام نماذج تقويم أثر التدريب في عملية تقويم أثر التدريب؛ حيث أن بعضها لم يركز على تقويم أثر التدريب بشكل شمولي، فأغلب التركيز على (أهداف البرنامج، تصميم البرنامج، تنفيذ البرنامج) كما يتضح في نموذج Bunker Hoff، وبالتالي لا يخدم عملية تقويم أثر التدريب أكثر من خدمته لتقويم الأهداف وآلية تطبيقها، وكذلك في التركيز على تطبيق مستويات تقويم الأثر على رد الفعل فقط كما اتضح في نماذجKirkpatrick, Parker,Ciro وضعف المستويات الأخرى.

وقد أكدت هذه النتائج، ما لاحظه الباحث منذ عمله مشرفا للتدريب ومدربا ومسؤولا عن تخطيط وتقويم التدريب ثم مديرا لمركز التدريب التربوي بتعليم بيشة قبل ١٤ عاما، مرورا بعمله

مديرا للتخطيط والتطوير ثم عميدا للتطوير والجودة وهي الجهة المسؤولة عن التدريب في جامعة بيشة، وما توصله له من نتائج مناقشاته مع بعض عمداء التطوير والجودة ومسؤولي التدريب بالجامعات السعودية اثناء اللقاءات والاجتماعات عند مناقشة التدريب وتقويمه، من وجود واستمرار ضعف عملية تقويم الأثر التدريبي ، وضعف استفادة المتدربين وجهاتهم من المعارف والمهارات والتي تهدف الفعاليات التدريبية لإكسابها المتدربين. كما عايش الباحث بعض تلك التحديات، ومارس بعض الجهود في القياس حين صمم استمارة لقياس وتقييم أثر التدريب إلا أن العائد والاستجابة من جهات المتدربين كانت ضعيفة جدا. هذه الفجوة التي بدت تتسع في ظل مشكلات في عملية تقويم الأثر، ومشكلات أخرى تتصل بتطبيق نماذج تقويم الأثر في الجامعات؛ اثارت تساؤلات جوهرية لدى الباحث تقود إلى ضرورة التفكير مليا وبشكل جاد لبحث تلك الإشكاليات من خلال تصورات المعنيين بالتدريب كمسؤولين قياديين وتنفيذيين بالجامعات السعودية أو كمستفيدين من تلك الفعاليات التدريبية كالمتدربين وقطاعات الجامعة، عن مضامين عملية تقويم أثر التدريب من حيث الأهمية وواقع ممارساتها بالجامعات، تمهيدا لاقتراح نموذجاً قابلاً للقياس لتقويم أثر التدريب من وجهة نظرهم، متضمنا أبرز التحديات التي قد تقابل تنفيذه، وأبرز متطلبات تجاوزها في ضوء الفرص التي توفرها الثورة الصناعية الخامسة المتمثلة بشكل كبير جدا في ثورة التقنية والروبوتات ودور الإنسان فيها وذلك في دعم النمو المهني، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

- **أسئلة الدراسة:**

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: كيف يمكن تقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية من وجهة نظر المشاركين؟ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- كيف يرى المشاركون أهمية تقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية؟

٢- كيف يقيم المشاركون واقع ممارسات تقويم أثر التدريب بالجامعات السعودية؟

٣- ما أبرز مكونات نموذج تقويم أثر التدريب بالجامعات السعودية كما يتصورها المشاركون في الدراسة؟

٤- ما أبرز التحديات التي يمكن أن تواجه تقويم أثر التدريب بالجامعات في ضوء النموذج المقترح من وجهة نظر المشاركين؟

٥- كيف يمكن تطوير عملية تقويم أثر التدريب في ضوء الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشاركين؟

- **أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- بناء نموذج لتقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية من خلال معرفة تصورات المشاركين عن أهمية تقويم أثر التدريب وبالتالي فهم منطلق تطوير هذه العملية ومستواها، والتعرف على واقع ممارسات تقويمه كما يراها المشاركين.

- الكشف عن أبرز التحديات التي قد تواجه عملية تقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية من وجهة نظر المشاركين في ضوء النموذج المقترح بما يتيح تحديد أولوياتها ودرجة تأثيرها وبالتالي إمكانية الحد من تأثيراتها السلبية على عملية تقويم أثر التدريب.

- اقتراح الحلول التي يمكن بها تطوير عملية تقويم أثر التدريب في ضوء الثورة الصناعية الخامسة وبالتالي تطوير التدريب عموما.

- **أهمية الدراسة:**

- تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية في فهم ممارسات تقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية بما يساعد على معرفة الأسباب الدقيقة لضعف عملية تقويم أثر التدريب، واكتشاف آليات تطويرها عبر تقديم نموذج مقترح في ضوء تصورات المشاركين المسؤولين عن العملية التدريبية، وكذلك محاولة استشراف اليات وأدوات الاستفادة من الثورة الصناعية الخامسة في تعزيز عملية تقويم الأثر التدريبي، وبالتالي تطوير عمليات التدريب والتنمية المهنية بالجامعات.

- أما من الناحية التطبيقية، فتتضح أهميتها بما تقدمه الدراسة الحالية من نموذج مقترح تطبيقي لقياس وتقويم أثر التدريب في مسيرة التنمية المهنية لمنسوبي الجامعات السعودية بما يدعم توجهات وزارة التعليم والجامعات على وجه الخصوص ومسؤولي التدريب في الجامعات السعودية على وجه التحديد في تطوير التدريب من خلال تطوير عملية تقويم أثر الفعاليات التدريبية، وبما

يدعم تحقيق أكثر فاعلية لمستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية بما يتعلق بالنمو المهني لمنسوبي الجامعات السعودية.

- **حدود الدراسة:**

– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بحث تصورات المشاركين في الدراسة عن أهمية تقويم أُثر التدريب، وواقع ممارساته، وتقديم مقترح نموذج لتقويم أثر التدريب، ومعرفة أبرز التحديات التي قد تواجهه واقتراح سبل تجاوزها.

– الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على مشاركين يمثلون فئات الدراسة من وكلاء الجامعات وعمداء التطوير والجودة والموارد البشرية ومديري اداراتهم ممثلي لجهات التدريب، وممثلين من رؤساء الأقسام الاكاديمية والإدارية، وممثلين عن المتدربين، وممثلين عن المدربين، وممثلين عن بيوت الخبرة الخارجية، وممثلين عن المتخصصين في الذكاء الاصطناعي.

– الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في ٦ جامعات سعودية؛ بيشة، والملك خالد، والملك سعود، والمجمعة، وأم القرى، والباحة.

– الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال الفصلين الثاني والثالث من العام الجامعي ١٤٤٤هـ ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

- **مصطلحات الدراسة:**

– مسؤولي التنمية المهنية بالجامعات University Professional Development Officers: :

– يقصد بهم الباحث جميع مسؤولي الجامعة الذين ترتبط بهم عملية التدريب وتقويم أثره، بدءاً من تخطيطه أو تنفيذه أو تقويمه واتخاذ قرارات بشأنه، أو كمستفيدين منه. وتشمل وكلاء الجامعات للتطوير والجودة، وعمداء التطوير والجودة ووكلائهم وعمداء الموارد البشرية بصفتهم مسؤولي جهات التدريب بالجامعة، ومديري إدارات تلك العمادات، والمتدربين، والمدربين، وجهات التدريب الخارجية مثل بيوت الخبرة وشركات التدريب.

– تقويم أثر التدريب Evaluation of the impact of training :

عرفها عبد المنعم "بالعملية التي يتم من خلالها التعرف على درجة فاعلية التدريب، ومدى التأثير الذي احدثه في المتدربين من خلال عمليات قياس موضوعية لمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات، وتأثير ذلك في اداء المنظمة "(٢٠١٩).

ويقصد بها في هذه الدراسة بالعملية التي تُعنى بتتبع أثر التدريب على المتدربين في واقع عملهم، وتشمل متابعة مدى تطبيق المعارف والمهارات والقيم التي تدربوا عليها في ممارساتهم العملية سواء الاكاديمية أو البحثية أو الإدارية بالجامعة.

- الثورة الصناعية الخامسة Fifth Industrial Revolution: :

يعرفها الشويخ بأنها "التنبؤ بالمستقبل من خلال الريادة والابتكار لربط ودمج العلوم بالأنظمة الرقمية والتكنولوجية في ضوء المزيج والتعايش بين الأشخاص والآلات في مكان العمل والتفاعل بينهما؛ لخلق مجتمع فائق الذكاء يخلق التوازن بين الجانب الإنساني والجانب العلمي"(٢٠٢٢).

ويعرفها الباحث بالفرص والممكنات التي توفرها الثورة الصناعية الخامسة والذكاء الاصطناعي والروبوتات الذكية لتطوير عملية تقويم الأثر التدريبي لمختلف الفعاليات التدريبية من خلال تطبيقاتها وادواتها واساليبها وتوظيفها من قبل مسؤولي التنمية المهنية بالجامعات.

- **منهجية الدراسة واجراءاتها:**

في ضوء اهداف الدراسة وطبيعتها الاستكشافية، برزت أهمية تطبيق المنهج النوعي/الكيفي Qualitative Research لغرض استكشاف وفهم تصورات مسؤولي التنمية المهنية بالجامعات السعودية عن عملية تقويم الأثر التدريبي للفعاليات التدريبية، وأهميته، وواقع ممارساته، ونماذجه، والتحديات التي تقابل تنفيذه، وكيفية الاستفادة من الفرص التي توفرها تقنيات الثورة الصناعية الخامسة في تطوير عملية تقويم أثر تلك الفعاليات. وذلك في سياق الظاهرة ومحيطها الطبيعي في الميدان؛ عن طريق تحليل البيانات بطريقة استقرائية معتمدا على خبرات وممارسات وتجارب المشاركين المباشرة والمرتبطة بالتدريب وعملياته، للوصول لنموذج موضوعي لتقويم الأثر التدريبي وتحسين جودة ممارساته بالجامعات السعودية، (Brantlinger et al., 2005).

- **مجتمع الدراسة والمشاركين منهم:**

انطلاقاً من أن البحث النوعي لا يهدف لتعميم النتائج بقدر اثراء Richness البيانات (Creswell. 2018) وبالتالي ليس بالضرورة أن يكون عدد المشاركين كبيرا جدا، وإنما ما يسهمون به من اثراء لبيانات الدراسة وتحقيق هدفها في ضوء الاطار النظري والتساؤلات المطروحة، وبالتالي بدأ الباحث بتحديد خصائص المشاركين من المجتمع الكلي الذي يشمل جميع منسوبي الجامعات السعودية، بالاعتماد على معايير التنوع النسبي Diversity كأهم خاصية للمشاركين ليمثلوا الخبرة المتخصصة في موضوع الدراسة أو ما يعرف بمقابلات النخبة (Creswell, 2014)، وكذلك سهولة والوصول لهم وفاعليتهم في المشاركة كمسؤولين ومتخصصين في مجال الموضوع (Robinson, 2014).

وقد تكون مجتمع الدراسة من مسؤولي التنمية المهنية بالجامعات السعودية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، من وكلاء الجامعات وعمداء جهات التدريب الداخلية والخارجية، والمدربين والمتدربين، والمتخصصين في الذكاء الاصطناعي، و وقد اختير المشاركين في الدراسة بطريقة قصدية من ٦ جامعات سعودية، وقد ساهمت خبرة الباحث وممارساته متدربا ومدربا ومسؤولا عن التدريب بإدارة التعليم ثم عميدا للتطوير والجودة بجامعة بيشة في تحديد الباحث لأبرز الخبرات المطلوبة للمشاركة في الإجابة على أسئلة الدراسة، وقد تم التواصل معهم بشكل مباشر وطلب مشاركتهم في الدراسة، وأبدى الكثير استعداده وسعادته بالمشاركة. وقد حرص الباحث على تنوع المشاركين لتضم (ذكور/اناث)،و (سعودي/غير سعودي) وجهة التدريب (داخلي/خارجي) وكذلك ممن استفادوا من التدريب (تقليدي/عن بعد) حرصا على تنوع واثراء جوانب الظاهرة موضوع الدراسة. كما تم في مرحلة لاحقة إضافة ممثلين لبيوت الخبرة في التدريب من خارج الجامعات، وممثلين للمدربين لظهور موضوعات جديدة تطلب تواجدهم. فتم التواصل مع ثلاث جهات تدريب شاركت مع بعض الجامعات، وتم الحصول على موافقاتهم للمشاركة، وإضافة ثلاثة مدربين. وقد استخدم الباحث رمزاً معبراً لكل مشارك تضمن (نوع العمل، الجنس، رقم المشارك) وتم عمل المقابلات معهم عن طريق اجراء المقابلة الشخصية لمنسوبي جامعة بيشة، والاتصال المباشر في المقابلات عن بعد، واستخدام تطبيق WhatsApp والبريد الالكتروني لإرسال الاستبانات المفتوحة لخمسة مشاركين حالت ظروفهم عن التواصل المباشر، كما استخدمت المقابلة الجماعية مع

مجموعات التركيز عبر منصة Blackboard التي شملت أربع مجموعات؛ مجموعة التركيز (أ) للمتدربين، و(ب) لرؤساء الأقسام الاكاديمية والإدارية، و(ج) لبيوت الخبرة، و(د) للمدربين. ويوضح الجدول التالي بيانات المشاركين في الدراسة على النحو التالي:

الجدول (١) – بيانات المشاركين في الدراسة:

م	طبيعة العمل		الجنس		رمز المشارك	م	طبيعة العمل		الجنس		رمز المشارك	مجموعة التركيز
	المسمى	الرمز	المسمى	الرمز			المسمى	الرمز	المسمى	الرمز		
1	وكيل جامعة للتطوير والجودة	و	ذكر	ذ	و ذ 1	19	عضو هيئة تدريس متدرب	م	ذكر	ذ	م ذ 1	أ
2	وكيل جامعة للتطوير والجودة	و	ذكر	ذ	و ذ 2	20	عضو هيئة تدريس متدرب	م	ذكر	ذ	م ذ 2	أ
3	عميد التطوير والجودة	ع	ذكر	ذ	ع ذ 1	21	عضو هيئة تدريس متدرب	م	انثى	ث	م ث 3	أ
4	عميد التطوير والجودة	ع	ذكر	ذ	ع ذ 2	22	عضو هيئة تدريس متدرب	م	انثى	ث	م ث 4	أ
5	عميد التطوير والجودة	ع	انثى	ث	ع ث3	23	موظف متدرب	م	ذكر	ذ	م ذ 5	أ
6	عميد الموارد البشرية	ع	ذكر	ذ	ع ذ 4	24	موظف متدرب	م	انثى	ث	م ث 6	أ
7	عميد الموارد البشرية	ع	ذكر	ذ	ع ذ 5	25	موظف متدرب	م	انثى	ث	م ث 7	أ
8	وكيل التطوير والجودة	ك	ذكر	ذ	ك ذ 6	26	رئيس قسم أكاديمي	ح	ذكر	ذ	ح ذ 1	ب
9	وكيل التطوير والجودة	ك	انثى	ث	ك ث 7	27	رئيس قسم أكاديمي	ح	ذكر	ذ	ح ذ 2	ب
10	وكيل التطوير والجودة	ك	انثى	ث	ك ث 8	28	رئيس قسم أكاديمي	ح	انثى	ث	ح ث 3	ب
11	وكيل الموارد البشرية	ك	ذكر	ذ	ك ذ 9	29	رئيس قسم اداري	ح	ذكر	ذ	ح ذ 4	ب
12	وكيل الموارد البشرية	ك	ذكر	ذ	ك ذ 10	30	رئيس قسم اداري	ح	انثى	ث	ح ث 5	ب
13	مدير إدارة التطوير والجودة	ت	ذكر	ذ	ت ذ 1	31	ممثل شركة تدريب	ش	ذكر	ذ	ش ذ 1	ج
14	مدير إدارة التطوير والجودة	ت	ذكر	ذ	ت ذ 2	32	ممثل شركة تدريب	ش	ذكر	ذ	ش ذ 2	ج
15	مدير إدارة التطوير والجودة	ت	ذكر	ذ	ت ذ 3	33	ممثل شركة تدريب	ش	انثى	ث	ش ث 3	ج
16	متخصص في الذكاء الاصطناعي	ص	ذكر	ذ	ص ذ 1	34	عضو هيئة تدريس مدرب	ر	ذكر	ذ	ر ذ 1	د
17	متخصص في الذكاء الاصطناعي	ص	ذكر	ذ	ص ذ 2	35	عضو هيئة تدريس مدرب	ر	أنثى	ث	ر ث 2	د
18	متخصص في الذكاء الاصطناعي	ص	ذكر	ذ	ص ذ 3	36	موظف مدرب	ر	ذكر	ذ	ر ذ 3	د

- **أداة الدراسة وجمع البيانات:**

تعد المقابلات شبه المنظمة من أفضل الطرق لجمع البيانات في البحث النوعي؛ كما تسمح باستنتاج بيانات ومعلومات كثيرة من خلال التعمق مع المشاركين في المناقشات والآراء، وأداة مرنة وفعالة لكشف الافكار والتجارب الشخصية للمشاركين في الدراسة، لذا تعد من الأدوات المفيدة للحصول على معلومات عميقة حول ظاهرة موضع الدراسة(Oplatka, 2018)، وقد تم اعتمادها في جمع البيانات حيث قام الباحث بإعداد بطاقة المقابلة والتي شملت اسم المشارك _للتواصل معه في حال وجود استفسارات_ ورمز المشارك، وجامعته، وعمله، وجنسه، ومسؤوليته في تقويم أثر التدريب، وكذلك شملت اخلاقيات وإجراءات المقابلة والاسئلة الرئيسة والفرعية والإضافية؛ للوصول لمعلومات اعمق واكثر ارتباطا بالمشكلة. كما اعتمد الباحث بجانب المقابلة الاستبانة المفتوحة لمن لم يسمح وقته بإجراء المقابلة مباشرة، وقام وللتأكد من صدق الأداتين بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التدريب والجودة، وفي ضوء نتائج التحكيم تم تعديل بعض صياغات الأسئلة، كما طبق الباحث الأداتين على ثلاثة متطوعين (مدرب، ومتدرب، ومسؤول تدريب) للتأكد من وضوح الأسئلة وتسلسلها ودقتها ومناسب الوقت المخصص لها. ثم قام بتطبيق المقابلة على المشاركين واستغرقت وقت تنفيذها بين (٢٠-٣٠دقيقة) فيما عدا مقابلتين تجاوزتا الساعة لشغل كل مشارك أكثر من فئة، مدربا، ومتدربا، ورئيس قسم، وعميدا سابقا ورغبة في بحث تفاصيل أخرى تتعلق بأسئلة الدراسة.

- **معايير جودة أداة الدراسة :**

لتحقيق معايير جودة أدوات الدراسة تم عمل ما يلي:

– الموثوقية Reliability: لتحقيق الموثوقية قارن الباحث نتائج دراسته الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كمقاييس معيارية وهو ما يعرف بالصدق التراكمي (كريسويل وكلارك، ٢٠١٨)، واختار المشاركين بدقة لخبرتهم في موضوع الدراسة، وتم مراجعة ردودهم اكثر من مرة وتفريغها وعرضها عليهم، ثم عرضها على ثلاثة خبراء في التخصص والدراسة النوعية وهو ما يعرف بالصدق التواصلي Communicative validity ، في حين تم التحقق من توفر الصدق السياقي Ecological Validity بإجراء الدراسة في بيئة الظاهرة الطبيعية، وتطبيقها في الميدان

وعلاقة المشاركين بها، مع مراعاة ظروفهم وممارساتهم كمسؤولين عن العملية التدريبية وقياس الأثر التدريبي في الاعتبار(الأحمدي، ٢٠٢٠). كما ساعدت اريحية آليات إجراءات المقابلة وتوضيح هدفها في الاتصال الرئيس مع كل مشارك، ومنح حرية الانسحاب، وعلاقة الباحث السابقة مع بعضهم في تحقيق هدف الدراسة؛ سيما مع التأكيد بعدم نشر أي اسم والاكتفاء بأسماء وأرقام رمزية تعبيرا عنهم والتعهد باستخدام المعلومات والبيانات لخدمة البحث العملي في زيادة موثوقية الأداة.

– الثبات Stability : تم الاستماع أكثر من مرة لتسجيلات المشاركين ومقارنتها ببعض، ثم عرضها عليهم لإبداء الموافقات والتعديلات ، وقد تم تعديل اثنتين منها، كما ساهمت مشاركة أكثر من فئة في المقابلات، وانشاء ملف لكل مشارك ومجلدات تنظيمية، وعرضها على مقيمين اخرين في تأكيد ثبات الادوات. وإضافة لتلك، استخدم الباحث قائمة من الأسئلة الرئيسة والفرعية وقام بتحكيمها، وتحديد تلك القائمة يساهم في تحقيق جودة البحث النوعي (Reid & Cough, 2000).

– المصداقية Credibility : والتي تعني التحقق من صحة وسلامة النتائج، وتحقق ذلك من خلال عمل الباحث وممارساته الطويلة لعملية التدريب بكافة مراحلها وخصوصا مرحلة تقويم أثره، وعلى الأخص كشفه لهذه الإشكالية منذ فترة طويلة، ثم أيضا من خلال مراجعة الاقران سواء المتخصصين المشاركين ضمن الفئات المشاركة، أو مقيمي البحث بعد نهايته.

– الاعتمادية Dependability : وصف الباحث إجراءات البحث التي اتبعها منذ البداية حتى تفسير النتائج، كما ساهمت الإضافات والتعليقات والاسئلة المتكونة من بعض المناقشات والمقابلات في التثبت من الإجابات بشكل أكثر دقة، مع عرض إجابات المشاركين على متخصصين فحصوا سلامة التحليل والترميز، وأيضا اتضح ذلك في اتساق إجابات المشاركين مع بعضهم من خارج فئتهم. كما ساعد تصميم بطاقة المقابلة وما تضمنته من شرح واف لكل اجراء وكيفية تطبيقه في فهم الأداة وطبيعتها وأهداف الدراسة ودور المشارك بشكل رئيس فيها.

– قابلية النقل/ التعميم Transferability: على الرغم من أن البحوث النوعية لا تهدف لتعميم النتائج وهو هدف هذه الدراسة أيضا، لكنه في نفس الوقت يمكن ان تساهم نتائج

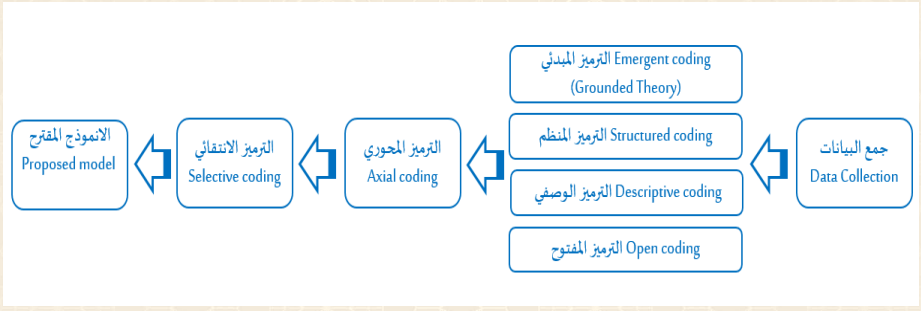
الدراسة في صورة ادلة وإرشادات قابلة للتطبيق في مواقف وسياقات متشابهة في تقويم الأثر التدريبي بمختلف الجامعات، وهو ما يطلق عليه بقابلية التعميم كما ذكر بادجت (Padgett, 2011).

– التأكيدية Confirmability: ورغم معرفة الباحث بتفاصيل كثيرة في تقويم الأثر التدريبي، إلا أنه عمل على تحييد تلك الأفكار قدر الإمكان وقلل من تأثيرها على إجراءات البحث أو تفسيراته أو استنتاجاته؛ حيث عمد لعرض إجابات الباحثين بعد تفريغها عليهم لتأكيدها من قبلهم ومطابقة التحليل لما تحدثوا به، كما ضمت فئات المشاركين جميع من لهم علاقة بتقويم الأثر التدريبي من مستوى القيادات إلى المستهدفين والمشاركين، كما تمت إعادة قراءة النتائج أكثر من مرة بتأملات مستمرة،

- **إجراءات الدراسة وتحليل البيانات:**

تم استخدم أسلوب التحليل الموضوعي Thematic Analysis لبراون وكلارك (Braun, 2003) حيث تم في المرحلة الأولى إجراء المقابلات وتوجيه الأسئلة الرئيسة والفرعية على المشاركين حسب ادوارهم وجها لوجه، وعبر الاتصال المباشر للمقابلات الفردية، وبالتسجيلات الصوتية عبر تطبيق WhatsApp ، وعبر البريد الالكتروني لخمسة مشاركين لم تسمح ظروفهم بالتواصل المباشر، وعبر منصة Blackboard لمجموعات التركيز، ثم جمع المعلومات Data Collection وتسجيلها ثم تفريغها، فقراءة النصوص المكتوبة عدة مرات لمعرفة القواسم بينها واتجاهاتها، وقد استخدم الباحث في وضع الاكواد Codes عدة أنواع من ترميزات البحث النوعي، مثل Emergent coding (Grounded Theory)، والترميز المنظم Structured coding ، والترميز الوصفي Descriptive coding، والترميز المفتوح Open coding حسب سياق ونوع الأسئلة ومتطلبات الإجابة عليها، وقد بدأ الباحث في التحليل والترميز من أول مقابلة اجراها الباحث مع المشاركين مستخدماً طرح الأسئلة وعمل المقارنات بين الإجابات وعرض التساؤلات التي يثيرها بعض المشاركين أو المشكلات التي تتطلب إجابة وتساهم بدورها في وضوح المشكلة والمعاني بشكل أدق، وقام بعرضها في المقابلات التالية على المشاركين المسؤولين عن اجابتها أو توضيح أسبابهم تجاهها، حيث شكلت إجاباتهم بعد ذلك تكاملا للمعاني، حتى وصل الباحث لمرحلة التشبع في المعلومات المتوفرة والتي اتضحت بشكل كبير من بعد المشارك السادس عشر، إذ لم يكن هناك

إضافات نوعية مع آخر مشاركين. ثم قام بعد تنظيم المعلومات وقراءاتها وإعادة تنظيمها مرة أخرى بعد وصولها لمستوى مناسب من التكامل للتفسيرات عرضها على المشاركين لإبداء الراي تجاه التأكيد أو الإضافة، ثم عرضها على ثلاثة مقيمين خبراء في التدريب والبحث النوعي، وقد استخدم الباحث برنامج Maxquda للتعامل مع البيانات وعرضها، وتخصيص ملف لكل مشارك، ومجلد لكل سؤال، وترميز المعاني والأفكار والعناوين الفرعية والرئيسة لكل سؤال بأكواد خاصة لكل منها مركزاً على البيانات المتشابهة والمتكررة والمختلفة حسب تصنيف Saldan (Saldan, 2016)، ثم في المرحلة الثانية تحويل الترميزات لفئات Categories تحت الترميز المحوري وصولا للمرحلة الثالثة وهي الترميز الانتقائي في جمع الفئات المتشابهة ثم تصنيفها تحت موضوعات رئيسة Themes حددت بعد ذلك أبرز مكونات النموذج المقترح. وقد استخدم الباحث الجداول والاشكال بناء على نوع البيانات والاسئلة المخصصة، ثم قام بعرض اقتباسات المشاركين وتفسيرات الباحث في عملية التحليل في خطوة عرض البيانات التي أشار لها كريسويل (٢٠١٨). ويوضح الشكل (١) الذي أعده الباحث خارطة ترميز أكود الدراسة.



الشكل (١) خارطة ترميز أكود الدراسة واتجاه تحليل البيانات

- **نتائج الدراسة ومناقشتها:**

السؤال الأول: كيف يرى المشاركون أهمية تقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم توجيه عدة أسئلة فرعية عن مفهوم المشارك عن عملية تقويم أثر التدريب، وكيف يرى أهميتها (عالية، متوسطة، منخفضة)، ولماذا يراها بتلك الدرجة من الأهمية، وكيف يرى الاخرون أهميتها من وجهة نظره، ولماذا يرونها بتلك الدرجة. وقد تم توجيه الأسئلة لكل المشاركين في المقابلات الفردية ومجموعات التركيز كل حسب دوره وموقعه وتجربته وملاحظاته في عملية تقويم أثر التدريب؛ لمعرفة فهمهم ووعيهم تجاه أهمية تقويم أثر التدريب في بيئة العمل الطبيعية التي تمارس بجامعته، فالحكم على الشيء فرع عن تصوره. وقد أشار معظم المشاركين في المقابلات الفردية ومجموعات التركيز "للأهمية العالية" لتقويم أثر التدريب لمختلف الجهات بالجامعة لعدة أسباب مستويات تفصيلها كالتالي:

أولاً- أهمية تقويم أثر التدريب للجامعات – وبرّر المشاركون تلك الأهمية لما يأتي:

١- تبرير ميزانيات التدريب: حيث اشارت أغلب إجابات المشاركين _وخاصة من وكلاء الجامعة وعمداء جهات التدريب_ في إجابتهم لأهمية قياس أثر التدريب للجامعات "لتبرير ميزانياتها التي خصصتها للتدريب، وللتحقق من أن ذلك الصرف يعود بأثر إيجابي على منسوبي الجامعة وتحسين أداء الجامعة بشكل عام" (و ذ١)، كما تساعد "معرفة نتائج التدريب بشكل دقيق على دعم بند التدريب ضمن ميزانية الجامعة"(و ذ)، وفي تبرير طلب إعادة وتكرار بعض البرامج كما يحدث في مشروعات الاعتماد المؤسسي والبرامجي بالجامعة (ع ذ٥).

٢- تقييم جهات التدريب: يقدم التدريب في اكثر من جهة بالجامعة، لكن الجهة الرسمية عمادة التطوير والجودة، والموارد البشرية في بعض الجامعات، لذا تحتاج إدارة الجامعة لتقييم جهات التدريب عبر تقييم أدائها وفعالياتها وتقييم منسوبيها ورفع تقاريرها لإدارة الجامعة (و ذ٢)، وكذلك لمحاسبة الجهات التي قصرت في أدائها (ع ذ٢).

٣- تقييم وتكريم قطاعات الجامعة: يعد التدريب في بعض بعدا هاما في منح قطاعاتها جوائز التميز (ج ذ١)، أو في ترشيح المتدربين المتميزين في التدريب بالجامعة لدورات خارج الجامعة (ج ث٥).

ثانياً- أهمية تقويم أثر التدريب لجهات التدريب- وتتمثل أهميتها لجهات التدريب في عدة صور:

١- تقييم عمليات التدريب: حيث تتكون عملية التدريب من مراحل تبدأ بمرحلة تحديد الاحتياجات، ثم تجهيز الحقائب، وتنفيذ التدريب، وتقويمه وبالتالي تتأكد عملية تقويم كل مرحلة ليتم تطويرها من خلال التغذية الراجعة(ع ذ٢؛ ع ث٣).

٢- تقييم تجهيزات التدريب: وتشمل تقييم القاعات والأدوات التقنية والمكتبية والدعم اللوجستي للمتدربين وتجهيز الحقائب وغيرها (ع ث٤؛ ك ذ١؛ ك ذ٥).

٣- تقويم المدربين: ويتم من خلال تقويم عناصر تتصل بأداء المدرب خلال التدريب او حتى اثناء سير التدريب، وقد يتم تغييره في حال كان أدائه منخفضا(ع ذ٦؛ ك ذ١). وقد اشارت ادبيات الدراسة لأهمية التأكد من كفاءة المدربين وقدراتهم الذاتية وخبرتهم التدريبية من خلال تقويم التدريب، وكذلك أهمية تقييم أثر التدريب لجهات التدريب في تحديد مدى تحقيق الأهداف التدريبية، ومستوى ذلك التحقق، والوقوف على أسباب نجاح أو فشل برامج التدريب (السكارنة، ٢٠٢٠).

٤- تقويم جهات المتدربين: في تقدير أو منح الجهة الأكثر تدريبا جائزة على مستوى الجامعة(ع ذ٢)، أو تكريم المتدرب الأكثر حضورا للفعاليات التدريبية(ك ث٤).

٥- تقويم بيوت وشركات التدريب الخارجية: لتقييم استمرارها في تنفيذ فعالياتها وصرف مستحقاتها أو ايقافها(ع ذ٣).

ثالثاً- أهمية تقويم أثر التدريب للمتدربين- ولكون المتدربين الجزء الرئيس في العملية التدريبية فإن تقييم اثر التدريب له اثر كبير عليهم كما عرضه المشاركون فيما يلي:

١- النمو المهني: بتعزيز سجل النمو المهني لكل متدرب، وتحديد مساره المهني، ومعرفة الجوانب الأخرى التي تحتاج لتطوير(م ذ١؛ م ث٤).

٢- كفاءة التدريب: اجمع المشاركون في مجموعة التركيز (أ) بأن مشاركة المتدربين في التدريب تستقطع منهم وقتا وجهدا ومالا في بعض الفعاليات التي تقدم خارج الجامعة، لذلك مهم جدا أن

يتأكدوا من استفادتهم القصوى من التدريب في الميدان. وفي نفس السياق، ، قد يلتحق المتدربون ببرامج خارج الجامعة في حال كان التدريب ضعيفا بداخلها(م ث٥؛ م ذ٢).

رابعاً- أهمية تقويم أثر التدريب لجهات المتدربين: وأبرز المشاركون ذلك من خلال:

١- تطوير الأداء: حيث تتركز قيمة التدريب في عكس المتدربين لما اكتسبوه لتطوير أداء جهاتهم في مختلف الاعمال(مجموعة التركيز"ب").

٢- تقويم الأعضاء والموظفين: حيث يعد التدريب أحد الجدارات الوظيفية، وكذلك تطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات احد الأهداف المكون لميثاق الأداء الوظيفي لمنسوبي الجامعة(مجموعة التركيز"ب").

السؤال الثاني: كيف يقّيم المشاركون واقع ممارسات تقويم اثر التدريب بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم توجيه عدة أسئلة فرعية لكل مشارك عن كيفية تقويم أثر التدريب في جامعته، وعن درجة ممارسة تقويم الأثر (عالية، متوسطة، ضعيفة) من وجهة نظرهم، ولماذا هي بتلك الدرجة، وأين تقع مشكلة تقويم أثر التدريب، وماهي أساليب ونماذج وأدوات تقويم أثر التدريب في جامعته، وماهي أسباب هذه الممارسة من وجهة نظره، وأين تقع مشكلة الممارسة؟ وقد تم توجيه الأسئلة لكل المشاركين في المقابلات الفردية ومجموعات التركيز كل حسب دوره وموقعه وتجربته وملاحظاته في عملية تقويم أثر التدريب؛ لمعرفة فهمهم ووعيهم تجاه واقع ممارسات تقويم أثر التدريب في بيئة العمل الطبيعية التي تمارس بجامعته، وقد أشار معظم المشاركين في المقابلات الفردية ومجموعات التركيز "للممارسة المنخفضة" لتقويم أثر التدريب بجامعاتهم، حيث تم تصنيف اجاباتهم لمحورين، هما كالتالي:

أولاً- واقع الممارسات: تتشابه واقع ممارسات تقويم الأثر التدريبي لفعاليات النمو المهني بالجامعات في درجة الممارسة والأدوات المستخدمة، حيث أشار أغلب المشاركين في المقابلات الفردية وكذلك مجموعتي التركيز (أ) و (ب) بضعف ممارسات تقويم الأثر التدريبي للفعاليات التدريبية بالجامعات لأسباب متنوعة، كما تمثل استطلاعات نهاية البرنامج أبرز أدوات تقويم الأثر التدريبي، والتي تتم بصورة ورقية والكترونية.

ثانياً- أسباب الممارسات: ابدى المشاركون في المقابلات الفردية ومجموعات التركيز (أ،ب،ج،د) عدة أسباب لضعف تلك الممارسات، منها ما يتعلق بالقيادات ومسؤولي التدريب، وبعضها يتعلق بالمتدربين وجهاتهم، والبعض الآخر يرتبط بجهات التدريب بالجامعات. كما يتضح من التحليل التالي:

١- أسباب تتعلق بالإدارة العليا بالجامعات: وتتمثل في وعي بعض قيادات الجامعات لأهمية تقويم الأثر التدريبي، يتضح في ضعف القرارات المبنية على التدريب عموما وتقويم الأثر على وجه الخصوص (ع ذ٢؛مجموعات التركيز أ،ب)؛ قد تعود لضعف تخصص بعضهم، وانشغال بعضم الآخر بملفات قد يرون أهميتها على حساب التدريب(وذ١؛وذ٢).

٢- أسباب تتعلق بجهات التدريب: ومن أبرزها نقص كفاية الموظفين بجهاتهم (ع ذ٥) أو نقص كفاءة المستشارين بجهات التدريب(ك ذ٢)/ ونقص وعي بعض قيادات التدريب عن تقييم أثر التدريب لنقص خبراتهم والتغيير السريع لذوي الخبرات(ت ذ١؛ت ذ٢).كما أن بعضهم لا يعرف نماذج تقويم الأثر، وبعض جهات التدريب لا تقوم بعملية تقويم الأُثر، وتركيز فعاليات التدريب على الطرح النظري ونقص الأنشطة التطبيقية، وزيادة عدد المتدربين في الدورة مما يفقد المتدربين الشغف والتركيز(مجموعات التركيز أ،ب،ج،د).

٣- أسباب تتعلق بالمتدربين: تتمثل في ضعف اهتمام رؤساء جهات المتدربين في متابعة المتدربين، ونقص نماذج تقويم الاثر، وضعف مصادر جمع بياناتها، وزيادة أعباء المتدربين الوظيفية، واعتقادهم بضعف الاستفادة من نتائج التقويم على تطوير البرامج، وضعف ارتباطها بعمليات أخرى(مجموعة التركيز أ،ب).

٤- أسباب تتعلق بجهات المتدربين: ومن أبرزها ضعف وعي تلك الأقسام بأهمية تقييم الأثر التدريبي، وضعف متابعتهم لمتدربيهم، ونقص تأهيل بعضهم الاخر كما أشار اغلب جهات التدريب، وبدورهم بررت مجموعة التركيز(ب) بنقص الأدلة والنماذج والأدوات المساعدة في تقويم الأثر، وكثرة اعبائهم الوظيفية، وغموض الأدوار بينهم وبين جهات التدريب في تقويم أثر التدريب.

وفي هذا الاطار اكد الشعيبي والتبالي (٢٠٢١) هذا الأمر، حيث لم تتجاوز الدراسات المعتمدة على نماذج تقويم أثر التدريب عن (٦٪) من ٣٠٩ دراسة تقويمية، والاعتماد على مستوى رد الفعل بدون المستويات الأخرى تجاوزت (٨٦٪).

واعتماداً على ما سبق، يتضح أن هناك ضعفا واضحاً في ممارسات تقويم اثر التدريب في الجامعات، تعود لأسباب ترتبط بجهات متعددة بالجامعة، وبالتالي ضرورة وضع حلولاً فاعلة لتجاوزها والتقليل من تأثيراتها السلبية على نجاح عملية تقويم أثر التدريب، فما بين الأهمية العالية لأثر التدريب وقيمته بالجامعات وبين الممارسات الضعيفة لتقويم أثر التدريب تبرز أهمية توفر نموذج مقترح من الميدان الحقيقي للتدريب بالجامعات وهو ما سيتم مناقشته في إجابة السؤال الثالث.

السؤال الثالث: ما أبرز مكونات نموذج تقويم أثر التدريب المقترح بالجامعات السعودية كما يتصورها المشاركون في الدراسة؟

اتساقا مع أسئلة الدراسة التي بدأت بمعرفة تصورات المشاركين عن أهمية تقييم الأثر التدريبي وكيف يرى المشاركون تلك الأهمية ومبرراتها حسب مواقعهم العملية بالجامعات، ثم معرفة واقع تلك الممارسات بالجامعات وأسبابها، برزت أهمية التوصل لنموذج مقترح من وجهة نظرهم تجاه تقويم أثر التدريب، وللإجابة عليه تم توجيه عدة أسئلة فرعية لكل مشارك عن معرفته بنماذج تقويم الأثر التدريبي المتوفرة، وهل تم تطبيقها بجامعته، واي المستويات تم تطبيقها، وعن أهمية وجود نموذج مقترح مرن وقابل للتطبيق لتقويم أثر التدريب، وما أبرز مكوناته ومراحله ليمكن تطبيقه في ظل التحديات التي تقابل تطبيق نماذج تقويم الأثر التدريبي العالمية، وكيف يتم تنفيذها، وماهي أدوار الجهات في تنفيذها من وجهة نظرهم، وكيف يمكن الاستفادة من الثورة الصناعية الخامسة وتطبيقاتها في مجال الذكاء الاصطناعي في كل مرحلة؟ وقد أشارت بعض إجابات المشاركين بمعرفتهم بالمستويات العامة لتقويم اثر التدريب في ضوء النماذج العالمية، بيد أن الكثير منهم لا يعرفون تلك النماذج تحديدا، واتفقت معظم الإجابات حول ممارسة مستوى رد الفعل بشكل كبير في كل جامعات المشاركين، في ظل غياب بقية المستويات. كما اتفق جميع المشاركين على "الأهمية العالية" لوجود نموذج واضح ومرن لتقويم أثر التدريب بالجامعات السعودية، وقد اتضح من حديثهم أهمية أربع مكونات/مراحل متتالية متكاملة لتقويم أثر التدريب، وكل مرحلة تتأثر بما قبلها وتؤثر بما بعدها في عملية مستمرة ، واستخدم الباحث نظم الترميز المفتوح والمنظم والوصفي في

تحليل النتائج والوصول للنموذج المقترح، حيث تم تصنيف العبارات حيث تم ترميز اجاباتهم المفتوحة، وتصنيفها في ترميزات فرعية، ثم بدورها صُنفت في ضوء علاقات التكرار والتشابه والارتباط لترميزات مغلقة، ثم في ضوء اتساقها وارتباطها لترميزات مفتوحة تعبر عن مكونات النموذج المقترح. حيث قادت المناقشات والإجابات خلال المقابلات الفردية ومجموعات التركيز واستكمال بعض النقاشات مع بعض المشاركين لاحقا في المقابلات البعدية لنموذج يتكون من أربع مراحل: الاحتياجات التدريبية، تنفيذ التدريب، الأثر التدريبي، تقويم التدريب. وقد أطلق عليه الباحث نموذج NIEE المقترح لقياس أثر التدريب كما يتضح من الجدول (٢):

الجدول (٢) الترميزات المفتوحة والمغلقة والفرعية لمكونات نموذج NIEE المقترح:

م	الترميزات المفتوحة	التكرار	الترميزات المغلقة	التكرار	ترميزات فرعية	التكرار	الوزن النسبي
	الاحتياجات التدريبية	124	تحديد الاحتياجات التدريبية	77	مستوى الجامعة	10	0.24
					مستوى الكلية/القسم	8	
					مستوى البرامج التدريبية	27	
					مستوى البحث والابتكار	19	
					خدمة المجتمع	13	
			معالجة الفجوة	47	فعاليات تدريبية	32	
					إجراءات ادارية	15	
	تنفيذ التدريب	120	تصميم الحقائب	55	توصيف الفعالية	11	0.23
					اهداف مرتبطة	9	
					استراتيجيات التدريب	19	
					أنشطة وتطبيقات	16	
			تجهيزات التدريب	31	تجهيزات تقنية	17	
					تجهيزات مادية	14	
			المدرب	34	قدراته العلمية ومؤهلاته	19	
					خبراته ذات الصلة	15	
	اثر التدريب	166	متطلبات التطبيق	47	تقويم الافراد	30	0.32
					تقويم الجهات	17	
			تنفيذ القياس	64	خطة زمنية مبرمجة	34	
					الأدوار والمهام	30	
			استخلاص النتائج	55	الذكاء الاصطناعي	26	
					تقارير دورية	29	
	تقويم التدريب	109	الأهداف والمؤشرات	45	الأهداف الاستراتيجية	13	0.21
					الأهداف التنفيذية	15	
					الأهداف تشغيلية	17	
			عوائد التدريب	64	مستوى الوزارة	9	
					مستوى الجامعة	15	
					مستوى الكليات والاقسام	18	
					مستوى البرامج	22	

ويوضح الجدول (٢) الترميزات الفرعية والمغلقة والمفتوحة وتكرار كل منها، والوزن النسبي المحسوب في ضوء التكرارات، حيث يتكون النموذج المقترح من المراحل التالية:

أولاً– الاحتياجات التدريبية Training Needs:

بالرغم من أن مرحلة تقويم أثر التدريب تأتي اخر مراحل التدريب عموما، إلا أن المشاركين أشاروا بأهميتها وأهمية ارتباطها بدايةً بمرحلة تحديد الاحتياج التدريبي، وذلك لعدة أسباب ذكرها غالبية المتدربين المشاركين، حيث أعادت مجموعة التركيز(أ) سبب ضعف أثر الفعاليات التدريبية لضعف عمليات تحديد الاحتياج التدريبي بدقة في البداية، وان الالتحاق بالتدريب يتم في الغالب بالتسجيل في قوائم تدريبية مبرمجة سابقاً قد لا تلبي كل الاحتياجات. وإضافة مجموعة التركيز(ب) بتكرر بعض مفردات البرامج؛ لغياب توصيف الفعالية التدريبية، كما كشفوا أيضا في نفس السياق بتقديم اغلب الفعاليات على نمط محاضرات تقليدية، وبالتالي ضعف استفادة المتدربين منها. ومن جانب جهات التدريب، أوضح المشاركين في مجموعة التركيز (ب) بمطالبتهم احيانا باحتياجات تدريبية معينة لتطوير الأقسام، ولكن يأتيهم الرد بضرورة التسجيل في قوائم التدريب المبرمجة والمتاحة مسبقا، مما قد يلبي تلك الاحتياجات جزئيا. وفي المقابل، عللت جهات التدريب ذلك لنقص المدربين والمستشارين (ك ث٣)، واعتمادهم على الحقائب الجاهزة والمحكمة دون إعدادها حسب الاحتياج (ع ذ٦). واستناداً لذلك، يبرز دور أهمية عملية تحديد الاحتياج التدريبي بداية في نجاح وتطوير عملية تقويم الأثر التدريبي اجمالاً، فربما يعود ضعف أثر الفعاليات التدريبية لضعف عملية تحديد الاحتياج التدريبي ولا تعود لأسباب أخرى متعلقة بجهات أخرى.

ولتجويد عملية تقويم الأثر في مرحلة تحديد الاحتياج التدريبي بالأنموذج المقترح، اقترح المشاركون ما يلي:

١– تحديد فجوات الأداء في (الجامعة/الكلية/القسم/البرنامج): ومن مصادرها عملية تحليل الأداء المؤسسي للجامعة أو للجهات داخل الجامعة، أو أداء الأفراد من منسوبي الأقسام، ويمكن الحصول عليها أيضا من تقارير الجهات، ومن تقويم أدائها، وعلى المستوى الفردي من تحليل استمارات تقويم الأداء الوظيفي. ثم تأتي الخطوة التالية في تحديد نوع الفجوة وأسبابها: هل هي تنظيمية أم نقص معارف ومهارات أو مشكلة تتعلق بالاتجاهات والقدرات.

٢- تحديد نوع المعالجة، وتحديد ما إذا كانت تتطلب تدريبا أم متابعة وتوجيها إداريا أم أساليب أخرى. وهذا ما اتضح في إجابات المشاركين عن سؤال: هل يحل التدريب فقط مشكلات الأداء؟ حيث كانت الإجابات جميعها بأنه لا يمكن الاقتصار عليها في ذلك، بل يحتاج لمتابعة إدارية وفنية.

وبمناقشة المختصين في الذكاء الاصطناعي عن أبرز الفرص التي يمكن أن توفرها الثورة الصناعية الخامسة في مرحلة تحديد الاحتياجات إلى أن الأنظمة الذكية الحالية والروبوتات في المستقبل ستقرأ وتجمع بيانات الاحتياجات التدريبية لمختلف المتدربين في الجامعة من خلال الاستشعار الذكي والاتمتة بين أنظمة الجامعة الالكترونية، وتحلل تلك الاحتياجات من مصادر مختلفة ومتكاملة، ويمكن أن تقترح بناء على شبكة المعلومات والبيانات العالمية، وتحليلات المستشارين من جميع انحاء العالم وليس فقط في الجامعة أنسب الفعاليات التدريبية التي يحتاجها كل متدرب في ضوء احتياجاته الدقيقة، وما يتوفر من فرص يمكن ان تستجيب بمستوى عالي من التنفيذ لتلك الاحتياجات(ص ذ١؛ص ذ٢)، كما يمكن استخدام التحليل الضخم أو ما يسمى بـ Big Data وتقنيات التعلم الالي لجمع البيانات عن المتدربين السابقين وتحليلها لتحديد الاحتياجات التدريبية، وعمل سجلات العمل، وتحديد المهارات المطلوبة لأداء المهام بشكل فعال، وكذلك إمكانية استخدام منصات التعلم الالكتروني وتقنيات انترنت الأشياء IoT لجمع البيانات المتعلقة بأداء المتدربين وتحليلها لتحديد الاحتياجات مجدداً(ص ذ٣).

وعلى الرغم من أهمية هذه المرحلة، إلا أنه لم يظهر في النماذج العالمية إلا في نموذجين من نماذج قياس أثر التدريب، حيث ظهر في نموذج Ciro في مستويين، الأول بمسمى مستوى تقويم السياق وشمل تحديد أوجه القصور في المنظمة وفي أداء الموظفين والمعارف الجديدة المطلوبة كأهداف فورية، فيما شمل المستوى الثاني تقييم المدخل عن موارد التدريب (Dickson, 2020). في حين ظهر تحديد الاحتياج التدريبي بالنموذج الثاني وهو نموذج Bunker Hoff بالمستوى الأول يسمى تحديد الهدف ليشمل الأهداف التي يؤمل من التدريب اكسابها للمتدربين (Jack, 2016).

وقد برزت أهمية هذه المرحلة والتي بدأت منذ خمسينيات القرن الماضي بمسمى التقويم التمهيدي، في استخدام نماذج لتحديد احتياجات المتدربين وتقييم خلفياتهم لتساعد بدورها في تطوير اهداف البرنامج(حمزة،٢٠١٤)، كما تستخدمه الجهات لتوضيح أثر التدريب في قياس تغير

السلوك كنتيجة عملية لتطبيق ما تعلمه المتدرب ويعمل على تطبيقه بالعمل(محمد،٢٠١٩). فيما يستخدمه البعض الآخر كما أشار الطعاني (٢٠١٩) لمعرفة ما إذا حققت البرامج التدريبية أهدافها في تلبية الاحتياجات التدريبية. ومن أبرز ما تتضمنه هذه المرحلة كما عرضها توفيق (٢٠١٦) تحديد فجوات الأداء، وتحديد الأسباب الدقيقة لتلك الفجوة، ثم تحديد أولوية التدريب وما يمثل من نسبة في تقلص هذه الفجوة، فيما تتمثل مخرجات هذه المرحلة من تحديد الاحتياجات التدريبية الدقيقة والتي سوف تسهم في علاج فجوة الأداء/تطوير الممارسات الحالية للمتدربين. حيث يؤكد Erik أن أفضل ممارسات تحليل التدريب تبدأ بتحديد الأهداف والأنشطة التي تؤدي لتحقيق النتائج المرجوة(Charles, 2022).

ثانياً– تنفيذ التدريب Training Implementation:

وتتضمن هذه المرحلة عملية تصميم التدريب بداية من تحديد اهداف الفعالية التدريبية ومحتواها وطرق التدريس واستراتيجياته وأساليب تقييم أداء المتدربين ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات وتعزيز القدرات. كما تشمل تجهيزات ومتطلبات تنفيذ الدورة/البرنامج من أدوات تقنية ومكتبية وتدريبية. ومن مخرجات هذه المرحلة حقيبة تدريبية متكاملة ومدرب مؤهل لتقديم الدورة وقاعة تقليدية/عن بعد مهيئة ومناسبة لتنفيذ الفعالية وأدوات تدريبية وتقييمية مجهزة.

وعلى الرغم من أن مرحلة تنفيذ التدريب مرحلة مستقلة إلا أن المشاركين ربطوا تقييم أثر التدريب بهذه العملية لعدة أسباب؛ منها ما اثاره المتدربون في مجموعة التركيز (أ) من أن ضعف أثر التدريب قد يعود لضعف الحقيبة التدريبية مثلا أو ضعف المدرب أو كانت استراتيجيات التدريب غير مناسبة أو أساليب التقويم غير ملائمة، أو تنفيذها على هيئة محاضرات وهي بالأساس ورش عمل، كما أن تقديمها عبر منصات التدريب الالكترونية أضعف عملية التدريب حيث تقتصر غالبية الفعاليات الالكترونية على نوعية المحاضرات والنقاشات فقط دون التطبيقات والأنشطة العملية الجماعية والفردية، وأضافت مجموعة التركيز (د) بضعف توفير متطلبات التدريب الحقيقية عندما يقدم التدريب عن بعد.

وبسؤال المشاركين عن الأسلوب الأمثل لقياس جودة هذه المرحلة ذكروا استطلاعات الرأي لقياس ردود أفعال المتدربين عن (مستوى الحقيبة – مستوى التجهيزات التنظيمية والتقنية – مستوى القاعات ومكوناتها – مستوى المدرب)، وكذلك يمكن استخدام المقابلات لعينة من المتدربين، واهمية التغذية الراجعة كما افادت مجموعة التركيز (أ) في تطوير البرامج.

وبمناقشة المختصين في الذكاء الاصطناعي عن أبرز الأدوات التي توفرها الثورة الصناعية الخامسة في هذه المرحلة أشاروا لإمكانية استخدام منصات التعلم الالكتروني وتطبيقات الجوال أو الساعات الذكية في عرض التدريب للمتدربين، واستخدام النظارة الذكية في مساعدة المدرب(ص ذ١؛ص ذ٢)، كما يمكن تقييم المدخلات عبر الجمع الذكي لقراءات وتعليقات ومداخلات وملاحظات المتدربين طوال تنفيذ الفعاليات على أي مورد أو مدخل في العملية التدريبية(ص ذ٢) بإمكانية استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي والواقع المعزز لتوفير تجارب تدريبية واقعية للمتدربين، وتقييم استيعابهم للمادة التدريبية. وأضاف بأنه يمكن استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي في توفير دعم مباشر للمتدرب والمتدرب وتحسين فهم المادة التدريبية، تقييم الحقائب ومدى وملاءمتها لاحتياجات المتدربين. من جانبهم قدموا الممارسين في استخدامات تطبيق ChatGPT في مدرسة ولاية اريغون وولاية رود ايلاند مقترحا في أن يكون التطبيق صديق المعلم والمدرب بدلا من الخوف في استخداماته في البحث عن إجابات او حلا لأنشطة تعليمية وتدريبية، كما يمكن توظيفه في إعداد أسئلة اختبارات وتصميم أنشطة تقيس مدى تحقق المهارات (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢٣).

وتأتي أهمية هذه المرحلة للجهات المنفذة التدريبية على أهمية التعرف على مقدار ما تم إنجازه من الخطة التدريبية للجهة، وتحديد المشكلات التي قد تتعلق بتنفيذ التدريب ومصدرها، والمعوقات التي تواجه تنفيذ البرامج التدريبية (ياغي، ٢٠١٩). وباستعراض النماذج العالمية في تقويم أثر التدريب، فقد برزت هذه المرحلة في أربعة نماذج عالمية، حيث وردت في نموذج Patrick باتريك في المستوى الأول بمسمى رد الفعل، ويتم عن طريق قياس رضا المتدربين والتعرف على مشاعرهم عن طريق الاستطلاعات، وكذلك في المستوى الثاني بمسمى التعلم والذي يقيس المبادئ والمهارات التي اكتسبها المتدربين عن طريق الاختبارات. في حين ورد في نموذج Ciro في المستوى الثالث بمسمى قياس اراء المتدربين عن طريق الاستطلاعات، أما Parker فقد برز في تقييم مستوى رضا المتدربين

عن المحتوى وطرق التدريس وكذلك في تقييم المعارف والمهارات عن طريق الاختبارات. كما ظهرت هذه المرحلة في نموذج Bunker Hoff في ثلاث مستويات، فقد ظهر في المستوى الثاني من خلال قياس بما اسماه بتقييم البرنامج، فيما كان الثالث عن النتائج الفورية للتدريب عن طريق الاختبارات.

ثالثاً– أثر التدريب Effect of training:

تعد هذه المرحلة محورية في عملية تقييم الأثر التدريبي لأنها المرحلة التي يجب ان تحقق اهداف الفعالية التدريبية بشكل مجمل، وكذلك تقيس محصلة نجاح التدريب في المراحل السابقة من جهة أخرى وتأثيرها سواء على المستوى الفردي للمتدرب أو على جهته، حيث تهدف للتحقق من تطبيق المتدربين للمعارف والمهارات وتطوير قدراتهم في بيئة العمل بعد عودتهم من التدريب وتعكس مدى استفادتهم من العملية التدريبية. ويرى كيرك باتريك أنه يجب أن تعطى هذه المرحلة أهمية لأنها تعد المحصلة النهائية لنجاح التدريب بشكل عام، بما يؤكد على أهمية قياس النتائج المترتبة على التدريب، حيث يعده من أصعب مستويات التقويم ويتمثل في قياس التغييرات التي طرأت على سلوم المتدربين نتيجة البرنامج (KerkPatrek,2016).

وبمناقشة المشاركين عن آليات وأدوات تطبيق نتائج التدريب في بيئة العمل بعد العودة من التدريب، تم التوصل لأهمية ما يلي:

أ– متطلبات التطبيق: أكد المشاركين في المقابلات الفردية ومجموعات التركيز على أن من أبرز تحديات تقييم الأثر في واقع التطبيق حاليا عدم وجود نماذج لتقييم الأثر التدريبي، وعلى الرغم من وجود نموذج في جامعة المشارك (ك ذ٢) إلا أنه عام يتضمن معلومات لكل الفعاليات التدريبية، ولا يطلب من الجميع، وبالتالي صُنفت عملية استخدامه بالجامعة. وبالتالي تتأكد عملية توفير متطلبات قياس اثر التدريب والتي يمكن تحديدها في ضوء مناقشات المشاركين إلى:

١– توفر أدوات محكمة ومعتمدة للقياس، وتتكون تلك الأدوات من:

١–١ استطلاعات الكترونية لتقييم أثر تطبيق المعارف والمهارات وتحسن قدرات المتدرب في بيئة العمل بعد عودته من التدريب.

١-٢ إعداد بنود خاصة لكل دورة تدريبية توضح أبرز المعارف والمهارات والاتجاهات التي تضمنتها الفعالية التدريبية وتضمينها استمارات التقويم الخاصة بالبرامج الاكاديمية ليتم تقييم مدى استفادة المتدرب منها في الميدان.

١-٣ استمارات تقويم الأداء الوظيفي لمنسوبي الجامعة، ويُقترح أن تُضمن أبرز المعارف والمهارات والقدرات التي حصل عليها المتدرب في الجدارة المتعلقة بالتدريب، أو الهدف المتعلق بتطبيق مهارات التدريب في عمل العضو.

١-٤ استمارات تقويم الأداء المؤسسي: أوضحت مجموعة التركيز (أ) بأن بعض المشكلات التي يتصدى لها التدريب على سبيل الخصوص مثل شكاوي العملاء على ممارسات معينة أو إجراءات معينة يمكن حلها بتأهيل وتدريب الموظفين في تلك الجهات التي تتصدى للجمهور، مما يؤكد أن انخفاض عدد الشكاوي مثلا مؤشرا للتحسن على المستوى المؤسسي.

ب- تنفيذ عمليات القياس، ويأتي بعد تحديد أدوات القياس، تنفيذ عملية القياس في وضع برنامج زمني دوري لقياس أثر تطبيق تلك المعارف والمهارات على سلوك الموظف وادائه ومدى تطوره، وربطها الكترونيا بأنظمة الموارد البشرية(ع ذ٥)، وبالرغم من قلة الأنظمة والبرامج التي تربط بين تلك البيانات الكترونيا، إلا أنه يمكن إضافة هذه الخدمات للأنظمة الالكترونية لديهم أو باستخدام تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي(ع ذ٦؛ ك ث٢).

ج- استخلاص النتائج: وقد اكد المشاركون أن هناك تحسنا في الاستفادة من تطبيقات التحليلات الإحصائية في عمليات القياس المختلفة كبعض الإجراءات الاكاديمية والادارية، ولذا يمكن الاستفادة منها في تحليل وربط نتائج تطبيق اثر التدريب، إلا أن هذه المرحلة تعد أيضا ضعيفة نتيجة لغياب الوعي بأهميتها، ونقص الأدوات، وضعف الرغبة من المتدربين وجهاتهم كما أفادوا في مناقشة هذه النقطة، وبسؤالهم عن كيفية تحسين وضمان تطبيق هذه الإجراءات واستدامتها اقترحوا توفر الأدوات، والتدريب عليها، والزام الجميع بتعبئتها وربطها بمختلف العمليات والطلبات التي يحتاجها الموظف بالجامعة.

وعند سؤال المختصين والمهتمين والممارسين من المشاركين في الذكاء الاصطناعي عن أبرز الأدوات التي توفرها الثورة الصناعية الخامسة في هذه المرحلة أشار المتخصص (ص ذ٣) بإمكانية

استخدام تقنيات التعلم الالي لتحليل البيانات المتعلقة بأداء المتدربين في العمل بعد العودة من التدريب، مثل البيانات المتعلقة بمعدل الأخطاء وسوء الاستخدام وغيرها. كما افاد المشارك المدرب (ر ذ٢) بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن ان تساعد في تحديد فعالية التدريب والجوانب التي طرأ عليها تحسن والجوانب الأخرى وبالتالي مقارنتها بأداء وتقارير المتدرب قبل وبعد التدريب. كما أضاف (ص ذ٢) بأن تقنيات الروبوتات ستساعد في تطوير نماذج تنبؤية تعتمد على البيانات المتاحة أو المقدرة لتحديد ما اذا كانت المهارات التي اكتسبها المتدربين في البرنامج ترجمت بنجاح في بيئة العمل. وأضاف المتخصص (ص ذ٢) إمكانية الاستفادة من خدمة ChatGPT في اجراء مقابلات شخصية مع المتدرب للحصول على تقييمه للتدريب بعد عودته للتدريب، وكذلك في ارسال استطلاعات الكترونية، ومراجعة التقارير المختلفة، وتقديم استشارات وارشادات في ميدان العمل.

وتأسيساً على ما سبق، تتضح أهمية هذه المرحلة ودورها الرئيس في تقويم أثر التدريب للفعاليات التدريبية، وفي نجاح أو قصور ليس الفعاليات المنفذة من جهات التدريب، بل في التدريب على مستوى الجامعة بشكل عام، وهي المحصلة النهائية للتدريب.

وقد صنف الباحثين والمهتمين بالتدريب لهذا النوع من انتقال اثر التدريب إلى نوعين: التحول القريب Near Transfer وهو المدى الذي يطبق المتدربون ما حصلوا عليه من معارف ومهارات على الحالات او المواقف المتشابهة مع تلك التي تدربوا عليها، والتحول البعيد Far Transfer او التحول غير المباشر Indirectal Elements والذي يشير للمدى الذي يطبق المتدربون ما تعلموه من مهارات على الحالات الجديدة، كما صنفها اخرون بتقويم نتائج التدريب القصيرة والمتوسطة وبعيدة المدى (برود ونيوستروم، ٢٠١٠؛ الربيعة ٢٠١٩)، كما تبرز أهمية هذه المرحلة لأنها ستجيب بشكل خاص على تساؤلات حول استطاعة المتدربون تعديل سلوكياتهم طبقا لما تعلموه، ومدى تأثير تعديلهم للسلوك إيجابا في نتائج تعلمهم (السكارنة، ٢٠٢٠).

وتتجه اغلب المنظمات والمؤسسات التعليمية والتدريبية لتطبيق هذا المستوى بشكل كبير(محمد، ٢٠١٩) حيث تكتفي بإجراء التقييم الأولي الذي يتم اجراؤه مباشرة بعد انتهاء الأيام التدريبية، وهو تقييم يرتكز على قياس ردة الفعل الأولية للمشاركين والتي تكشف عن مدى رضاهم عن التدريب.

وقد ورد هذا المستوى في نماذج عالمية لقياس أثر التدريب، فكان في مستوى النتائج Results لدى Patrick تمثل في قياس الأثار المترتبة على تطور أداء المتدرب، والتي تنعكس على بيئة العمل (Kirkpatrick, 2016)

رابعاً- تقويم التدريب Training evaluation:

التدريب عملية مستمرة لا تتوقف ولا يتوقف أثرها وتأثيرها على مستوى الموظفين أو الجامعة بشكل عام، ولأنها كذلك كان مهما ألا تتوقف عملية قياس أثر التدريب على معرفة تلك النتائج دون أن يكون هناك دورة مستمرة تتطور باستمرار. ورغم أن خبراء التدريب والقياس تحدثوا في هذه المرحلة تحديدا إلأ انه كان بشكل عام، فعلى سبيل المثال أكد Hambline على معرفة التغييرات التي طرأت على الأداء المؤسسي نتيجة التدريب، وكذلك أكد Parker على أهمية معرفة تأثير البرنامج على أداء مجموعة ما أو المؤسسة بشكل كامل، وقد اتفق في ذلك مع Patrick في أهمية ربط نتائج التدريب بأهداف المنظمة وقياس عائد البرامج التدريبية، لكنه أضاف بعدا جماعيا هنا. ورغم تلك الجهود، إلا أنها تحتاج لتفصيل على الأقل ما يتعلق بالكيفية التطبيقية لها ونحن نتحدث عن نموذج لقياس أثر التدريب. هذه التساؤلات أثيرت على مجموعات المشاركين وكانت حصيلة النقاش الفردي والجماعي بعدة ممارسات تطبيقية تساعد في تقعيد النموذج وتبسيطه مع ما يتم في الجامعات، حيث أكد المشاركون على ما يلي:

١- ربط أهداف ونتائج التدريب بأهداف الجامعة: إذ أن لكل جامعة اهداف استراتيجية وتفصيلية، ويتعلق احدها على الأقل بالتنمية المهنية وتطوير الأداء، وبالتالي ينتج عن هذه الأهداف مبادرات/برامج/أنشطة/فعاليات ولها اهداف تشغيلية وكذلك مستهدفات ومؤشرات تحقيقها، ويجب ربطها تسلسلياً لتحديد ما إذا كانت تحقق تلك المستهدفات أم لا.

٢- قياس مستوى العائد على الجامعة من التدريب: تؤمل الجامعات أن يحقق التدريب أهدافه في تحسين أداء الافراد بما ينعكس على تطوير الأداء المؤسسي بكل قطاعاتها. وبمناقشة المشاركين عن أهمية قياس هذا العائد وتفسيراته لديهم وكيفية تحقيقه، جاءت جملة المداخلات والمناقشات للتأكيد على أهمية قياسه على مستوى الجامعة، حيث سيكون المبرر المهم في: استمرار تخصيص ميزانيات التدريب(و ذ ٢)، والتوسع في تقديم فعاليات التدريب الأخرى، وتعزيز جهات

التدريب بمستشارين أو كفاءات اكاديمية وإدارية، ودعم أنظمة التدريب والتكامل بينها وبين الأنظمة المالية والإدارية بالجامعة(ع ث٤؛ ع ذ٥)، وعلى تقديم بيانات دقيقة وعميقة لاحتياجات الجامعة وجهاتها، وعلى تحديد مسار واضح للنمو المهني العلمي لموظفي الجامعة (مجموعة التركيز ب).

وتبرز أهمية الإجراءات التي تطبق في هذه المرحلة والتي تهدف لقياس كفاءة العمل في الفعاليات التدريبية ورصد نقاط القوة ليتم تعزيزها، ونقاط الضعف ليتم علاجها في الدورات القادمة للبرامج (السيد والجمل، ٢٠١٦؛ طوهري والدخيل، ٢٠١٨). وعندما تم مناقشة المشاركين في آليات ضبط هذه العملية تم اقتراح بعض القيود التي سوف تساهم في ذلك الضبط ومن أبرزها: ألا تقدم جهة التدريب أي فعاليات قادمة إلا بإغلاق دائرة تقويم الفعاليات السابقة، كما يمكن الا تعتمد إدارة الجامعة تقارير جهات التدريب المتعلقة بالتدريب ومنها تقويم أثر التدريب إلا بعد إغلاق دائرة جودة تلك الفعاليات التدريبية. وفيما يتعلق بالمتدربين لا يسمح بالتسجيل في دورات جديدة في بداية العام إلا بأغلاق تقارير وتقييم الدورات السابقة، ونفس الوضع يطبق على جهات المتدربين واقسامهم في عدم الموافقة بترشيح وتسجيل منسوبيها الإ بعد اغلاق التقييمات المطلوبة منها تجاه منسوبيهم وتقييم اثر تدريبهم على الأداء.

ولأهمية هذه المرحلة، فقد برزت في أربع نماذج عالمية، حيث ظهرت لدى باترك في المستوى الرابع بمسمى تقويم النتائج وهدفها ربط نتائج التدريب بأهداف المنظمة، فيما ظهرت في نموذج Hamblin في مدى تأثير التدريب على قدرة المنظمة على المنافسة. أما نموذج Bunker Hoff ، فأطلق عليه مسمى الأثر أو الاستحقاق ويمثل مدى استفادة المؤسسة من تدريب الموظفين.

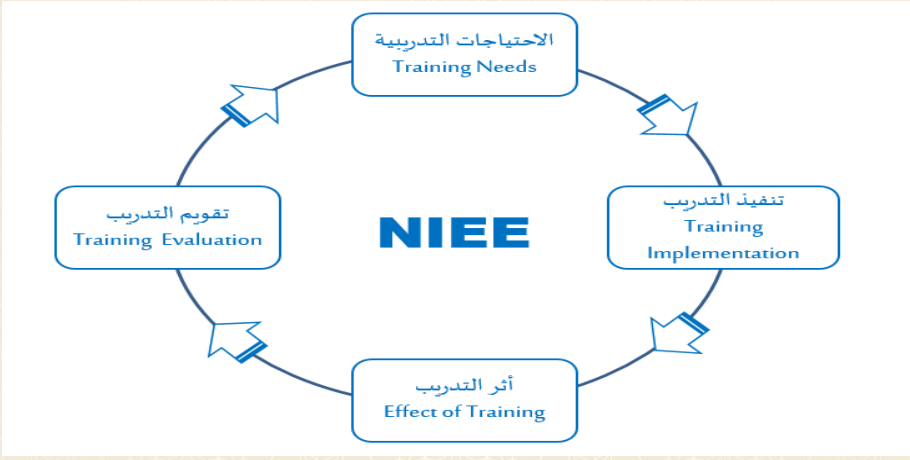
وبسؤال المختصين والمهتمين والممارسين من المشاركين في الذكاء الاصطناعي عن أبرز الأدوات التي توفرها الثورة الصناعية الخامسة في أشاروا إلى توفر بعض الأنظمة الالكترونية والذكية بالجامعة في عمليات ربط الأهداف الاستراتيجية والمؤشرات لكن لكن الإشكالية تكمن في ضعف تغذية المستهدفات، لذا يقترح ربط كافة اهداف الجامعة بكافة الأهداف والمؤشرات ربطا تسلسليا حتى تقويم اثر التدريب، وبالتالي إمكانية المحاسبية والمسؤولية في مثل هذه الإجراءات، ويمكن الاعتماد على ChatGPT في جمع وتحليل البيانات من خلال التفاعلات مع المتدربين، وتحليل

النمط السلوكي للمتدربين وربطها بأهداف الموظف واهداف جهته واهداف الجامعة بشكل عام(ص ذ٣) مع إمكانية التواصل المباشر مع المدرب عن طريق أدوات التواصل المباشر لتزويد المتدرب بإجابات عن تساؤلات لحظية(ص ذ٢). وقد برزت مرحلة الأثر التدريبي في أربعة نماذج عالمية لتقويم الأثر التدريبي، إذ وردت في المستوى الثالث بنموذج Patrick بمسمى تقويم السلوك لقياس التغيرات التي طرأت على سلوك المتدربين، وكذلك ظهرت في نموذج Hamblinh بمسمى التغيرات التي طرأت على سلوك المتدرب/المنظمة. فيما برزت في نموذج Parker في مستويين، الأول في أداء المتدرب للوظيفة والمستوى العام لاداء المجموعة، وكذلك لتأثير التدريب على مستوى المؤسسة ككل. في حين ظهر في نموذج Bunker في ما يسمى النتائج الوسيطة التي تعكس استخدام المتدرب للمهارات في واقع عمله.

وبمناقشة المشاركين عن تصورهم لأهمية كل مكون من مكونات النموذج في عملية تقويم الأثر التدريبي، تراوحت نسبة الأهمية وفق تصوراتهم بين (٢٠-٢٥٪) لمراحل؛ تحديد الاحتياجات التدريبية، وتنفيذ التدريب، وتقويم التدريب، فيما تراوحت تقديراتهم لأهمية مرحلة أثر التدريب بين (٣٠-٣٥٪)، وبمقارنة تلك النسب مع حساب قيم تكرارات تلك المراحل بناء على تحليلاتهم وتصوراتهم كما يوضحها الجدول (٢) فإن الوزن النسبي لأهميتها تتاليا (٢٥-٢٥-٣٠-٢٠)% نسبة تأثير نموذج (NIEE) المقترح.

وبناء على ما سبق، تتضح القيمة المضافة لهذا النموذج المقترح لما قبله من نماذج لتقويم أثر التدريب والمتمثلة في أنه نتاج تصورات المعنيين من بعض المسؤولين في قيادات الجامعات، وبعض القيادات الفنية ممثلة في جهات التدريب من عمداء ووكلاء ومديري إدارات لتطوير والجودة وكذلك الموارد البشرية، ومن القيادات التنفيذية ممثلة برؤساء الأقسام الاكاديمية والإدارية، وممثلين للمتدربين والمدربين، وكذلك ممثلين لبيوت الخبرة في التدريب، وإضافة لهؤلاء ممثلين عن المتخصصين في الذكاء الاصطناعي، بما أمكن من فهم الظاهرة في ممارساتها الطبيعية وتفسيراتهم المختلفة عن تلك الممارسات. ومن جانب آخر، يستوعب كل مستويات النماذج العالمية في تقويم أثر التدريب والتي تباينت من نموذج لآخر، كما يتسق مع اشهر النماذج العالمية في تصميم التدريب ADDIE الذي يشمل مراحل (تقدير الاحتياجات، وتصميم برامج التدريب، ومرحلة التطوير، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقييم)، كما يحقق من جانب ثالث جودة الممارسات

والتحسين المستمر وفقا لنموذج والتر ايه شيوارت في عشرينيات القرن الماضي والذي طوره ديمنج PDCA والتي تشمل (التخطيط، والتنفيذ، والقياس، والتطوير). كما دعمت الدراسة إمكانية تطبيق النموذج المقترح بتحديد أبرز التحديات التي قد تقابل تطبيقه والتي حالت دون التطبيق الجيد للنماذج العالمية، وكذلك اقترحت سبل تجاوزها من المعنيين في الميدان، ويوضح الشكل (٢) نموذج NIEE المقترح بمكوناته الأربعة.



الشكل (٢) : نموذج NIEE المقترح لتقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية

السؤال الرابع: ما أبرز التحديات التي قد تواجه عملية تقويم أثر التدريب بالجامعات السعودية وفق النموذج المقترح من وجهة نظر المشاركين؟

وللإجابة على السؤال الرابع تم توجيه عدة أسئلة فرعية لكل مشارك في ضوء نموذج NIEE المقترح عن أبرز التحديات التي قد تواجه تنفيذه في كل مرحلة، وما أسبابها، ولماذا قد تحدث، وقد تم استخلاص النتائج كما يوضحها الجدول التالي

جدول (٣) ترميز إجابات مقابلات المشاركين عن أبرز التحديات التي تواجه عملية تقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية

م	الترميزات المفتوحة	التكرار	الترميزات المغلقة	التكرار	ترميزات فرعية	التكرار
	إدارة الجامعة	46	الوعي والقناعات	34	ضعف ادراك أهمية تقويم أثر التدريب	12
					ضعف متابعة تقويم أثر التدريب	22
			اتخاذ القرار	12	ضعف مخصصات التدريب	12
					تطوير الأداء	8
	جهات التدريب	103	نقص الموارد	23	نقص مخصصات التدريب	13
					نقص الكفاءات الاستشارية	10
					نقص عدد/كفاءة الموظفين	7
			الأدلة والاجراءات	37	نقص الأدلة والإجراءات	20
					غموض المهام والمسؤوليات	17
			الفعاليات التدريبية	43	تكرار الفعاليات	9
					النظرية على حساب التطبيق	14
					وقت التدريب	18
					ضعف أداء بعض المدربين	11
	جهات المتدربين	166	الترشيح للتدريب	88	ضعف تحديد الاحتياجات	25
					ضعف متابعة تطبيق المهارات	31
					ضعف تقويم أثر التدريب	32
			المجاملة	0	نقص معايير الترشيح	4
					ضعف تطبيق معايير التقويم	9
			التجهيزات والموارد	38	نقص التجهيزات والإمكانات	23
					تعارض الإجراءات	15
			التحفيز والمحاسبة	40	ضعف عمليات التحفيز	26
					ضعف عمليات المحاسبة	14
	المتدربين	78	تطوير الاداء	28	ضعف أهمية تطبيق التدريب	28
			الدافعية والحافز	25	نقص الدافعية للتدريب	25
			النمو الذاتي	25	إدارة وقت التدريب	11
					التطوير الذاتي	14

وكما يتضح من الجدول (٣) أن أبرز التحديات التي تواجه عملية تقويم أثر التدريب في الجامعات السعودية كما يأتي:

١- تحديات تتعلق بإدارة الجامعة: وقد أفاد المشاركون أن من أبرز تلك التحديات ضعف وعي بعض المسؤولين في إدارات الجامعات وقناعاتهم تجاه عملية تقويم أثر التدريب وأهميتها والتي لا تؤثر في فعالية عملية التدريب فحسب، وأنما في اصدار قرارات من شأنها دعم هذه العملية وما

يرتبط بها في العملية التدريبية أيضاً، وخاصة في تطوير مختلف الفعاليات التدريبية أو دعمها بميزانيات أو كوادر وظيفية.

ب- تحديات تتعلق بجهات التدريب: ومنها نقص الموارد سواء كانت البشرية المتمثلة في وجود نقص في عدد وكفاءة الاستشاريين أو نقص عدد وكفاءة الموظفين الإداريين الذين يتولون تنسيق ملفات التدريب، وخاصة بعد قرار مجلس شؤون الجامعات بعدم تخفيض انصبة المستشارين بالعمادات(ك ذ٤). ومن جانب آخر، أشارت مجموعة التركيز الخاصة بجهات المتدربين (ب) بنقص الكثير من ادلة التدريب وإجراءاته، ومنها ما يتعلق بتقييم الأثر التدريبي، وتحديد أدواره ونماذجه وأدواته لكل جهة مشاركة، خاصة أن بعض الفعاليات لا يتم أي تقييم لأثرها في الميدان (ج ذ١؛ج ذ٤؛ج ث٥).

ج- تحديات تتعلق بجهات المتدربين: ومن أبرزها ما يتعلق بعمليات التدريب في جهات التدريب، كضعف ممارسات تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث يكون الترشيح دوريا للموظفين، ونقص تجهيزات التدريب المختلفة، وزيادة عدد المتدربين في الدورات مما يفقدهم التركيز(مجموعة التركيز أ،ب)، كما لا تتابع جهات التدريب مدى تطبيق منسوبيها للمعارف والمهارات في الميدان، ولا يهتمون بمتابعة ذلك، مع ضعف بعمليات التواصل مع جهات التدريب كما اشارت جهات التدريب، الأمر الذي برره مسؤولي جهات المتدربين بزيادة الأعباء الإدارية عليهم من جانب، وضعف اهتمام جهات التدريب بالتغذية الراجعة. وفي مجال أخر، تواجه جهات المتدربين تحديا اخر يتعلق بضعف عمليات تحفيز وتشجيع المتدربين ممن يطبقوا مهارات التدريب بتميز(مجموعة التركيز"أ") كذلك تنعدم مساءلة من لم يطبق المعارف والمهارات في بيئة العمل كما اتضح من حديث جميع المجموعات.

د- تحديات تتعلق بالمتدربين: اشارت معظم مداخلاتهم في مجموعة التركيز (أ) لإشكاليات تتعلق بكثرة الأعباء الموكلة لهم، وتعارض وقت التدريب مع وقت المحاضرات، ومن صعوبة إدارة وقت المحاضرات ومتطلبات القسم الاكاديمية والخاصة بالجودة والاعتماد، وحضور التدريب. كما اشارت مجموعة التركيز (ب) عن ضعف ثقافة تطوير الأداء الفردي لدى منسوبيهم سواء كان أعضاء أو اداريين بشكل عام، وكذلك نقص دافعيتهم للتدريب وتحسين الأداء.

وإشارة لتلك التحديات، فإنه يلزم لتطوير عمليات تقويم أثر التدريب تحديد تلك التحديات في بيئة العمل من خلال أدوات متنوعة، ويمكن الاستفادة من كافة تطبيقات وخدمات الذكاء الاصطناعي في حصرها وتحديد مصادرها وأسبابها، ووضع الخطط الكفيلة بمعالجة كل تحدي والتقليل من أثره السلبي على عملية تقويم الأثر التدريبي خصوصا، وعلى العملية التدريبية عموما.

السؤال الخامس: كيف يمكن تطوير عملية تقويم أثر التدريب في ضوء الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشاركين؟

وللإجابة على السؤال الخامس تم توجيه عدة أسئلة فرعية عن كيفية تجاوز تلك التحديات، وماهي تصوراتهم تجاه الأساليب والتطبيقات والأدوات المقترحة بالاستفادة من فرص الثورة الصناعية الخامسة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي على وجه التحديد، وكانت خلاصة الإجابات على النحو التالي:

أ- متطلبات مادية: وتتمثل أبرز تلك المتطلبات فيما يلي:

١- دعم ميزانيات التدريب: أشار وكلاء الجامعات المشاركين (و ذ ١) و (و ذ ٢) لأهمية دعم الجامعات بميزانيات للتدريب، وتحسين البند المخصص للتدريب من وزارة المالية، ودعم البرنامج الوطني –تنمية القدرات البشرية- بمبادرات خاصة بتقييم الأثر التدريبي عل مستوى وزارة التعليم أو وكالة التعليم الجامعي بالوزارة.

ب- متطلبات تقنية: ومن أبرز ما ذكر المختصين (ص ذ١؛ص ذ٢؛ص ذ٣) في الذكاء الاصطناعي:

١- بناء برمجيات الكترونية لتطوير عملية تقويم أثر التدريب؛ بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أدوات قراءة وجمع بيانات منسوبي الجامعة من احتياجاتهم التدريبية في ضوء تقييم نماذج تقيم الأداء الالكترونية واستيرادها من مصادر مختلفة، ومقارنة أداء الموظف في فترات مختلفة، وتقييمها في ضوء الاحتياجات السابقة والقادمة، مع اقتراح الفعاليات المناسبة بناء على قدراته واحتياجاته ومتطلبات القسم، ، كما يمكن استخدام ChatGPT في تقديم استشارات تخصصية دقيقة، وكذلك في مرحلة تقييم نهاية البرنامج من خلال توفير تقارير تقويم الأثر بالاعتماد على مصادر وأدوات متنوعة وبأتمتة عالية، كما يمكن توظيف إداة Tome في تقديم

العروض التقديمية وإعداد الصور والمقاطع بناء على مقترح المدرب اثناء التدريب، وأيضا أداتي QuillBot و Lumen5 لتحرير النصوص المستندة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي واعداد مقاطع الفيديو.

٢- تطوير أتمته العمليات: إذ لا تقف قراءة الانظمة الحاسوبية والذكية والروبوتات على تنسيق وجمع البيانات وتحديد الاحصائيات المرتبطة بل ستتجاوز ذلك لدعم الخدمات الالكترونية المرتبطة من جانب آخر. وفي هذا النطاق يشير وكيل الجامعة المشارك (و ذ ٢) إلى احتياج القيادات العليا في الجامعات لفعاليات تدريبية موجهة للقيادات، سواء كانت القيادات الأكاديمية أو الادارية أو الفنية. وبالتالي يحتاجون لمعرفة استفادة وتمكن المتدربين في فعاليات القيادة من تلك الفعاليات لاعتماد ترشيح الأبرز لمراحل قادمة من التمكين القيادي.، وهذا أحد ميادين التقنية والاتمتة التي ينظر لها بتفاؤل.

ج- متطلبات تنظيمية: ومن أبرز ما طرحه المشاركون ما يلي:

١- تنفيذ فعاليات توعوية لتعزيز وعي وثقافة منسوبي الجامعة (قيادات عليا وتنفيذية، وكليات وأقسام ومتدربين) تجاه تقويم أثر التدريب، ويمكن تنفيذها باستخدام أدوات وتطبيقات ذكية، كتوفر برمجيات تطبيقية ووسائل ذكية وروبوتات صناعية يمكن أن تقيس اتجاهات المستفيدين بالجامعة كالقيادات والموظفين عن أهمية وأثر التدريب، وبالتالي تحديد الاحتياجات التدريبية لإغلاق تلك الفجوات عبر ارسال توجيهات أو تعميمات أو لوائح أو فعاليات تدريبية كدورات مقترحة او ورش عمل أو ارسال مقاطع فيديو أو دراسات علمية لكل موظف حسب احتياجه ثم تقيس مدى التحسن والتطوير وأثر تلك الإجراءات، وتوفير تقارير فنية يمكن على ضوئها اتخاذ قرارات تحسينيه لرفع درجة وعي تلك الفئات عن أثر التدريب. كما يمكن ربط بيانات واحتياجات كل موظف بخدمة التتبع الذكي لتوفير توصيات المؤتمرات العلمية المرتبطة بتخصص الموظف فور نشرها عالميا.

٢- تطوير نظم دعم وصناعة القرارات المتعلقة بتقويم أثر التدريب: من خلال ما تقدمه من تقارير ذكية تستورد بياناتها من كافة أنظمة الجامعة الالكترونية وتربطها ببعض وتضع احتمالات القرار وبدائله وسيناريوهات القرارات ونسب نجاحها المختلفة، مما يعزز من نجاح القرار

المتخذ. وفي هذا السياق يشير المتخصص في الذكاء الاصطناعي (ص ذ ١) إلى تطبيق ChatGPT، وتذكير جهات التدريب بعد فترة زمنية مناسبة لتتبع تقارير جهات المتدربين من الأقسام بضرورة تعبئة نماذج واستمارات تقويم الأثر التدريبي

٣- استكمال الأدلة والاجراءات المتعلقة بتقويم أثر التدريب : حيث تتطلب اكتمال دائرة الجودة في عمليات تقويم اثر التدريب ارتباط عملياته ومراحله ببعض وكذلك ارتباط اخر مرحلة بأول مرحلة بعملية مستمرة، وبالتالي يجب أن ترتبط مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية بتوصيف فعاليات تدريبية موجهة للوفاء بتلك الاحتياجات، والتي ترتبط بدورها بعملية تنفيذ بجودة عالية، ترتبط هي بتقييم نهاية البرنامج وأيضا بتقويم اثر التدريب في ميدان العمل، ثم بمرحلة تقويم البرنامج أو الفعاليات التدريبية بشكل كامل والتي تؤثر بدورها في المرحلة التالية من تنفيذ البرامج في تطويره.

٤- تطوير نظم التحفيز والمساءلة في تقويم أثر التدريب: لأن ذلك سيدعم مسيرة التدريب وأهمية تطبيق مهاراته. كما أشاروا إلى عدة مقترحات لتطوير هذه العملية في ضرورة استكمال كافة تقييمات أثر التدريب من قبل المتدرب لقبوله في دورات قادمة، وكذلك عدم قبول مرشحي تلك الأقسام لدورات جديدة في حال لم تستكمل تلك الأقسام دورة تقويم الأثر التدريبي. واقترح المتدربون المشاركون في مجموعة التركيز (أ) أن يتم تخصيص جوائز تحفيزية أو ترشيحات لدورات خارج الجامعة لمن تميز في تطبيق المهارات في العمل خلال العام الجامعي.

د- متطلبات بشرية: وتتمثل أبرز تلك المتطلبات في ضوء تصورات المشاركين في:

١- دعم جهات التدريب بمستشارين اكفاء للتعامل مع ملفات تقويم الفعاليات التدريبية وأثرها.

٢- دعم جهات التدريب بموظفين ذوي كفاءة في مجالات القياس والتقويم: تحتاج الجهات التدريبية لدعمها بموظفين اكفاء يساهمون في اعمال التدريب وتقويم اثر التدريب ومتابعته في قطاعات الجامعة.

٣- دعم خطط النمو المهني: وذلك بتفعيل سجل النمو المهني الالكتروني ليضم تلقائيا بيانات الفعاليات التدريبية التي حصلوا عليها، وكذلك الفعاليات المقترحة لاستكمال تلك التنمية الشخصية والفنية والعملية.

وقد أكد العديد من الباحثين والمهتمين في الثورة الصناعية الخامسة على أهمية دمج التكنولوجيا الحديثة وتطبيقات الثورة الصناعية الخامسة مع الذكاء البشري بشكل أكثر فاعلية مما كانت عليه في الثورة الصناعية الرابعة (اصليح، ٢٠٢٢)، حيث ستعتمد الثورة الصناعية الخامسة بشكل كبير على استخدام الذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وانترنت الأشياء بشكل متزايد مع مزيدا من التركيز الكبير على توظيف الذكاء البشري، للعمل على تنفيذ الذكاء التكنولوجي بالمهام المتكررة بشكل اكبر، وتوظيف الذوق الإبداعي للبشر (الجذع، ٢٠٢٢).

- **التوصيات:**

– في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

– الاستفادة من نموذج NIEE المقترح في تقويم أثر التدريب للفعاليات التدريبية بالجامعات السعودية؛ من خلال تطبيقه على مراحل عملية التدريب بدء من تحديد الاحتياجات ثم تنفيذ التدريب فتحليل أثره، فتقويمه عن طريق الجهات المختصة بالتدريب في الجامعات مثل عمادة التطوير والجودة والموارد البشرية..

– تنفيذ فعاليات توعوية لرفع أهمية تقويم الأثر التدريبي لمنسوبي الجامعات قيادات وافراد، من خلال تقديم محاضرات ودورات وورش عمل تجاه أهمية، وآليات وأساليب ونماذج تقويم الأثر، وتدريب المستفيدين على استخدامها.

– تفعيل الاستفادة من تطبيقات الثورة الصناعية الخامسة والذكاء الاصطناعي خصوصا الواردة في الدراسة بمراحل تقويم الأثر التدريبي في ضوء نموذج NIEE المقترح عن طريق توظيف تلك التطبيقات في مراحل تنفيذ العملية التدريبية.

– دعم جهات التدريب بكفاءات استشارية وإدارية لتعزيز جهود تقويم أثر الفعاليات التدريبية، واستكمال كافة الأدلة والإجراءات المرتبطة بتقويم الأثر التدريبي لمختلف الفعاليات التدريبية، وربط كافة أنظمة الموارد البشرية بالجامعات لتحقيق تكامل لدعم عمليات أتمته التدريب وتقويم اثر الفعاليات التدريبية.

المراجع

المراجع العربية:

الاحمدي، محمد عبدالله.(٢٠٢٠).معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.

بهاء، احمد.(٢٠٢٢).الثورة الصناعية الخامسة على الأبواب: تطورات علمية مذهلة ومستقبل صادم. مقابلة اجراها الكاتب الصحفي سيد جبيل مع د. احمد بهاء : الموجه الإقليمي لشركة مايكروسفت :

توفيق، عبد الرحمن.(٢٠١٤).منهج مهارات التدريب، تقييم العملية التدريبية. مركز الخبرات المهنية للإدارة.

حمزة، محمد.(٢٠١٤).تصميم الدورة التدريبية. مركز الإعداد والتعليم المستمر.

الدغيم، خالد ؛ السلوم، ثماني.(٢٠٢٠).تقويم برنامج التطوير النوعي للمعلمين خبرات في ضوء نموذج "كيرك باتريك" من وجهة نظر المعلمين الملتحقين به". مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢(١١٠)،٧٩٢-٧٥٨.

دودين، سحر.(٢٠١٨). تقييم البرامج التدريبية لمدراء المدارس في مديرية تربية جنوب الخليل الإشكاليات ومقترحات التطوير[رسالة ماجستير غير منشورة].كلية الدراسات العليا في جامعة الخليل.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.(٢٠٢٢). التقدم والإنجازات لمرتكزات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:اقتصاد مزدهر :

https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/achievements/

الزدجالي، أحمد خميس.(٢٠٢٠).واقع البرامج التدريبية المقدَّمة لمديري المدارس الخاصة في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٩)، ٢١-٤٣.

الشعيبي، عبد الرحمن ؛ التبالي، محمد.(٢٠٢١).واقع ممارسة الباحثين إستراتيجيات ونماذج التقويم في تقويم برامج التعليم والتدريب. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ١١ (٢)، ٥٦٩-٦٩٥١.

الشويخ، كارم فاروق.(٢٠٢٢).حوكمة اقتصادات الثورة الصناعية الخامسة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.مجلة اقتصادية معاصرة، يونيو ٢٠٢٢.

الطعاني، حسن أحمد.(٢٠٠٩). التدريب؛ مفهومه وفعالياته. الطبعة الأولى، الإصدار الثالث، عمان:دار الشروق.

طوهري، علي بن أحمد؛ والدخيل، محمد بن عبد الرحمن. (٢٠١٨). تقويم البرامج التدريبية في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة جازان في ضوء نموذج كيرك باتريك، مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط، ٣٤ (٢)، ٣٠٢ - ٣٣٥.

عبدالغفار، خالد.(٢٠٢٢). جهود وزارة التعليم العالي المصرية في مجال الذكاء الاصطناعي. مداخلة وزير التعليم العالي المصري في افتتاح الرئيس المصري لمشروعات واطلاق منصة مصر الرقمية:

https://www.youtube.com/watch?v=aDo40IpJ29k

عبدالمنعم، خلف الله وآخرون. (٢٠١٩). دليل قياس الأثر التدريبي. وزارة الصحة الاتحادية، جمهورية السودان.

كريسول، جون دابليو؛ وكلارك، فيكي إل بلانو. (٢٠١٨). تصميم وإجراء البحث العلمي باستخدام المنهج المزيج (أيمن باجنيد وثامر باعظيم، مترجم). مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١١).

المحيميد، يارا عبد الرحمن. (٢٠٢٠). معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام نموذج كيرك باتريك بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم. مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس، (٢١)، ١-٤١.

المصدر، عبد الرحمن. (٢٠١٠). واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر غزة.

المفيز، خولة بنت عبد الله؛ التركي، مريم بنت عبد الكريم. (٢٠٢٠). التدريب التطبيقي لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية، برنامج خبرات أنموذجًا. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٦٢)، ٢٢٤ – ٢٤٨.

مكتب التربية العربي لدول الخليج.(٢٠٢٣). تكيف المدارس والمعلمين مع روبوتات دردشة الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية. نشرة تربوية شهرية متخصصة، العدد الرابع عشر، رمضان ١٤٤٤هـ الموافق ابريل ٢٠٢٣م.

موسى، هاني. (٢٠١٦). دراسة تقويمية للبرامج التدريبية بمركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدرّبين، مجلة عالم المعرفة، جامعة بنها.

هيئة الحوكمة الرقمية. (٢٠٢٣). الحوكمة والامتثال. تم الرجوع إلى:

https://dga.gov.sa/Governance_and_Compliance

ترجمة المراجع العربية:

Al-Ahmadi, Muhammad Abdullah. (2020). Standards for assessing the quality of qualitative research in the humanities. International Journal of Educational and Psychological Studies.

Bahaa, Ahmed. (2022). The Fifth Industrial Revolution is around the corner: amazing scientific developments and a shocking future. An interview conducted by journalist Sayed Jubail with d. Ahmed Bahaa: Regional Mentor for Microsoft: https://www.youtube.com/watch?v=rqAwFIdI52k

Tawfiq, Abdul Rahman. (2014). Training Skills Curriculum, Evaluation of the Training Process. Management Professional Experience Center.

Hamza, Muhammad. (2014). Course design. Preparation and Continuing Education Center.

Al-Daghim, Khalid bin Ibrahim; Salloum, Tahani Bint Ibrahim. (2020). Evaluation of the qualitative development program for teachers "Experiences" in the light of the "Kirk Patrick" model from the point of view of the enrolled teachers. Journal of the College of Education in Mansoura, 2 (110), 792-758.

Dudin, charm. (2018). Evaluation of Training Programs for School Principals in the Directorate of Education of South Hebron Problems and Proposals for Development [Unpublished Master's Thesis]. Faculty of Graduate Studies at Hebron University.

Saudi Vision 2030 (2022). Progress and achievements of the pillars of Saudi Vision 2030: A Prosperous Economy:https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/achievements/

Al-Zadjali, Ahmed Khamis. (2020). The reality of training programs offered to principals of private schools in North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(9), 21-43.

Shuwaikh, Karm Farouk. (2022). Governance of the economies of the Fifth Industrial Revolution to achieve the goals of sustainable development. Contemporary Economic Journal, June 2022.

Al-Taani, Hassan Ahmed. (2009). Training; concept and its activities. First edition, third edition, Amman: Dar Al-Shorouk.

Tohri, Ali bin Ahmed; And the intruder, Muhammad bin Abdul Rahman. (2018). Evaluation of training programs in the Deanship of Community Service and Continuing Education at Jazan University in light of the Kirk Patrick model, Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 34 (2), 302-335.

Abdel Moneim, Khalafallah, and others. (2019). Training impact measurement guide. Federal Ministry of Health, Republic of Sudan.

Creswell, John and Booth, Cheryl. (2018). Qualitative research design is an in-depth study in five methods. Translated by: Ahmed Al-Thawabia, Dar Al-Fikr.

Al-Muhaimid, Yara Abdel-Rahman. (2020). Obstacles to evaluating training programs for faculty members using the Kirk Patrick model at the Skills and Leadership Development Center at Qassim University. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, (21), 1-41.

Almusdar, Abdul Rahman. (2010). The reality of the process of evaluating training programs in the local authorities in the southern governorates. [Unpublished master's thesis]. Al-Azhar University - Gaza.

Al-Mufiz, Khawla bint Abdullah; Al-Turki, Maryam bint Abdul Karim. (2020). Applied training to develop the performance of leaders of general education schools in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of international experiences, the experience program as a model. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, Emirates College for Educational Sciences, (62), 224-248.

Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2023). Schools and teachers adapt AI chatbots in classrooms. Specialized monthly educational bulletin, Issue Fourteen, Ramadan 1444 AH, corresponding to April 2023 AD.

Musa, Hani. (2016). An evaluation study of the training programs at the Training and Community Service Center at King Saud University from the point of view of the trainees. Knowledge World Journal, Benha University.

Digital Government Authority. (2023). Governance and Compliance. Referred to: https://dga.gov.sa/Governance_and_Compliance.

المراجع الأجنبية:

Abida, N., George, O. (2018). The Continuous Professional Development of School Principals: Current Practices in Pakistan. Bulletin of Education and Research, 40(1), 245-266.

Bezrukova, Katerina,Spell, Chester S.,Perry, Jamie L.,Jehn, Karen A.(2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. Exceptional children, 71(2), 195-207. Doi.org/10.1177/001440290507100205

Brown, P. (2003). "Qualitative methods in environmental health research". Environmental Health Perspectives, 111(14): 1789-1798, https://doi.org/10.1289/ehp.6196.

Charles Tennant, Mahithorn Boonkrong, Paul A.B. Roberts. (2022). The design of a training programme measurement model. Journal of European Industrial Training

Christina, Pavlou. (2022). Why It's Challenging To Measure Training Effectiveness—And How To Change That. Elearning Industry.

Creswell, J. (2009). Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches. Sage.

Creswell, John W.(2014). Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches / John W. Creswell. — 4th ed.

Dickson Mdhlalose. (2020). An Evaluation of the Impact of Training and Development on Organisational Performance: A Case Study of the Gauteng Provincial Department of Economic Development. Journal of Human Resource and Sustainability Studies. Vol.08 No.01.

Erik van Vulpen. (2022).A Guide to Conducting a Training Needs Analysis.

Eshna, Verma. (2022). 5 Reasons Why Blended Learning Is Ideal for Corporate Training. Last updated on Sep 26, 2022:

Eshna, Verma. (2022). How to Measure Training Effectiveness in 2023. Last updated on Feb 21, 2023:

Jack J. Phillips & Patricia Pulliam Phillips.(2016). Handbook of Training Evaluation and Measuremenet Methods. Forth Edition, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.

James D Kirkpatrick & Wendy Kayser (2016). Kirkpatrick's Four leve of Training Evaluating.

Klein, E., & Schwanenberg, J. (2020). Ready to Lead School Improvement Perceived Professional Development Needs of Principals in Germany. Educational Management Administration & Leadership, Original Article,1-21.

Littig, B. (2009). Interviewing the elite—interviewing experts: is there difference? Interviewing experts (pp. 98-113). Palgrave Macmillan

Malik, S., Asghar, M., (2020). In-Service Early Childhood Education Teachers' Training Program Evaluation Through Kirkpatrick Model. Journal of Research and Reflections in Education ,14(2),259-270.

Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. The Qualitative Report, 23(6), 1347-1363.

Padgett, D. K. (2011). Qualitative and mixed methods in public health. London: Sage Publications.

Prijowuntato, S., Widharyanto, B., (2021). Training Evaluation of Elementary School Teachers of 3T Regions Mahakam Ulu Regency by Using Kirkpatric. International Journal of Indonesian Education and Teaching,5(2),185-195.

Riad, J., Siti, M., Furqon, A., & Ujang, C. (2021). The Professional Development of School Principals Insight from Indonesia.International. Journal of Social and Management Studies, 2(3),132-141.

Reid, A. & Cough, S. (2000). "Guidelines for reporting and evaluating qualitative research: what are the alternative?" Environmental Education Research, 6(1): 59-91, https://doi.org/10.1080/135046200110494

Stephanie M. Noblea,* , Martin Mende b , Dhruv Grewal c , A. Parasuraman.(2022). The Fifth Industrial Revolution: How Harmonious Human–Machine Collaboration is Triggering a Retail and Service [R]evolution

Victor, F., Maureen, D., (2019). Professional Development Needs of Public and Private Secondary School Principals in Delta State Nigeria. Educational Management

From Self-Doubt to Self-Efficacy: Saudi Elementary Teachers Reflections on their Experiences and Challenges of Teaching 2E Students

التحول من ضعف الثقة بالقدرات إلى الكفاءة الذاتية: تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول التحديات والخبرات في تدريس التلاميذ مزدوجي الاستثنائي

إعداد

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة حائل

د. عمر بن عبدالله الصمعاني
أستاذ التربية الخاصة المساعد
جامعة حائل

Dr. Yasir Ayed Alsamiri
Associate Professor of Special Education
Ha'il University

Dr. Omar Abdullah Alsamani
Assistant Professor of Special Education
Ha'il University

DOI:10.36046/2162-000-016-019

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٤/٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٤/١٣ م

المستخلص

التلاميذ مزدوجي الاستثنائية (التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة) يحتاجون إلى تعليم يراعي احتياجاتهم المتعددة في صفوف التعليم العام. وهدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول خبراتهم التعليمية في تدريس التلاميذ مزدوجي الاستثنائية في المملكة العربية السعودية، وتأثير هذه الخبرات على الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. وقد تم تطبيق منهج البحث النوعي لإجراء هذه الدراسة، وأجريت مقابلات معمقة شبه منظمة مع (١١) معلماً للطلبة مزدوجي الاستثنائية في منطقة حائل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن خبرة المعلمين مليئة بالتحديات المختلفة أثناء تدريس التلاميذ مزدوجي الاستثنائية في الفصل العادي، مما أثر على مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. وأشارت النتائج إلى تصور المعلمين بأن التطوير المهني يمكن أن يساعدهم في الانتقال من مرحلة الشك الذاتي إلى الكفاءة الذاتية. وقد تمت مناقشة الآثار المترتبة على هذه النتائج والتي ضمت تقديم برامج تطوير مهني تتعلق بتدريس التلاميذ مزدوجي الاستثنائية، وشملت الدراسة عدداً من التوصيات للباحثين والممارسين وصانعي السياسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المرحلة الابتدائية، التلاميذ مزدوجي الاستثنائية، تربية الموهوبين، التربية الخاصة.

Abstract

Twice exceptional students (gifted with learning disabilites) need appropriate general education that considers their multiple needs. The purpose of this study was to explore elementary teachers' perceived challenging experiences of teaching 2e students, and the influence of these challenges on teachers' self-efficacy. Applying a qualitative approach, deep semi-structured interviews were conducted with 11 elementary school teachers of 2e students in Hail region in Saudi Arabia. The results revealed that the teachers faced various challenges while teaching 2e students in the regular classroom. They also held poor self-efficacy in teaching 2e. Teachers believed that professional development could assist them in moving from self-doubt to self-efficacy. The implications of these results include the recommendation to introduce professional development courses and workshops for teachers about twice-exceptional students. Other recommendations for future research, practices, and policies are provided.

Keywords: elementary school, twice-exceptional students, gifted education, special education

Introduction

Gifted students who have learning disabilities, commonly known as "twice-exceptional students" (or 2e students), pose unexpected challenges for elementary school teachers. Twice-exceptional students (hereinafter 2e students) are understood based on their strengths and weaknesses, which reflect specific areas of giftedness, disability, or unique combinations thereof (Chimhenga, 2016; Reis and Renzulli, 2021). The most common strengths among 2e students are abstract reasoning, creative thinking, and problem-solving skills. Further, 2e students tend to be good problem solvers, imaginative, and strongly visual, and have high mathematical reasoning ability and a large vocabulary (Alsamiri, 2019). Conversely, their weaknesses include being overly emotional, becoming easily frustrated, having short-term memory problems, and having poor computation skills (Woodcock and Faith, 2021) .

Accordingly, teaching 2e students can prove to be particularly challenging (Barnard-Brak et al., 2015); nonetheless, elementary school teachers are expected to meet students' demands. In Saudi Arabia, gifted education and general education are inseparable. Gifted students are integrated with other students in public schools. Gifted students study the same curriculum as that studied by other students, and in several schools, they are taught by non-specialist or untrained teachers (Alamer, 2014). 2e students are taught in the regular classroom and there is no special consideration specified for these twice-exceptional students in Saudi Arabia and many countries .

Teaching 2e students presents other significant hurdles for teachers (Chimhenga, 2016; McKenzie, 2010). Consequently, many countries use different assessment methods to teach 2e students (Alamer & Phillipson, 2022). Students with mild or moderate LD in Saudi Arabia continue to attend remedial classes in public elementary schools, and it is difficult to include 2e students in elementary courses (Al-Quraini, 2011). Alsamiri (2019) believed that the severity of the 2e students' emotional problems coincides with the desynchronization of their strengths and weaknesses. Nevertheless, there are currently no official requirements to meet the needs of 2e students (Oral, 2017).

Meanwhile, Chimhenga (2016) examined the intervention practices used in special education for 2e students in elementary schools in Zimbabwe. The key challenges determined by the teachers included a lack of relevant policy on inclusive education, the absence of specialized training, and insufficient resources. Studies have consistently shown that teachers require knowledge and skills to effectively work with 2e students (Baum, Renzulli & Rizza, 2021), while Alsamiri (2019) states that this group requires teachers with extensive knowledge of 2e students, including an understanding of how giftedness co-exists with different LDs. Moreover, teaching this community requires an understanding of the way that the curriculum and interpersonal relationships can be customized (Jacobs, 2020; Yakut, 2021). Teachers also require knowledge of strategies and practices that are designed for 2e students (Woodcock and Faith, 2021). Researchers have suggested training to teach 2e students (Anglim et al., 2018; Takır & Özder, 2022), so they must merge their knowledge of teaching talented pupils by understanding the best practices for teaching 2e students. Moreover, teachers' training can aid their personal understanding of giftedness (Woodcock, 2013). Researchers have agreed that the key elements that influence teachers' perceptions are exposure to and experience with pupils who require special education (Alamer & Phillipson, 2022).

Teachers are less likely to offer new ways of teaching if they believe that they can execute the strategies and help 2e students as needed. Teachers' self-efficacy can assist or hinder the effective inclusion of 2e students in a general education environment. For example, teachers with good self-efficacy might set exams depending on the type of task, students, and other mitigating circumstances in the classroom (Alamer & Phillipson, 2022). Gierczyk and Hornby, (2021) noticed a positive correlation among teachers' effectiveness, knowledge, and capacity to address the needs of 2e students. Moreover, teachers must frequently collaborate with others to meet the needs of 2e students. However, teachers may not know the right people to contact for teaching 2e students, as several school systems do not provide extra resources for gifted classrooms. This lack of assistance compels teachers to improvise while teaching (Alsamiri & Aljohni, 2019; Love et al., 2020). Teaching 2e students regularly requires a team, yet teachers of 2e students do not have access to paraprofessionals or special education teachers.

Accordingly, teachers may not feel happy or motivated due to this lack of adequate resources and help (Alamer & Phillipson, 2022).

The lack of access to required resources further leads to the non-availability of 2e teachers, so teachers must engage with other staff who have expertise in accommodating and instructing 2e students. 2E teachers possess the same in-depth information to help and the teaching strategies necessary for neurotypical students as other teachers. However, 2E teachers lack access to some of the resources that other teachers use for students with LDs (Alsamiri, 2019). The literature has under-explored elementary school teachers' self-efficacy and perceptions of teaching 2e students in schools in KSA. Therefore, this study adds to the extant knowledge by determining teachers' perceived challenges of teaching 2e students in public elementary schools in the Hail Region of KSA, and the impact on the teachers' self-efficacy. Moreover, it examines how these challenges align with teachers' best practices. This study incorporates Bandura's (1986) social cognitive theory, which indicates that feelings influence actions.

Elementary school teachers see an increased number of 2e students in their classrooms due to an augmented amount of these students being on the "gifted side" of learning disabilities (LD) (Dimitriadis, Georgeson, Paliokosta & Herwegen, 2021). The direct effect of their abilities on well-being and progress is evident from elementary teachers' perspectives on 2e students (Alsamiri, 2019). Teachers need to find better ways to understand their capacity to teach 2e students. This understanding might assist directors in incorporating special professional development activities to improve teachers' self-efficacy and support a higher degree of teaching 2e students.

Teachers' self-efficacy has primarily been investigated using instruments that concentrate on teaching (e.g., Ma, Chutiyami & Nicoll, 2021; Rowan and Townend, 2016). Teachers' self-efficacy refers to the acceptance that teachers hold about their capacity to effectively meet students' demands (Love et al., 2020; Reis & Renzulli, 2021). The expectations from elementary school teachers suggest that they should achieve optimum student outcomes, and if their ability is opposed, their self-efficacy is lowered (Ma et al., 2021). Self-efficacy can be defined as "people's appraisal of their abilities to organize and execute courses of action

required to achieve certain types of accomplishments" (Bandura, 1986, p. 391).

Lack of self-efficacy may prevent elementary school teachers from achieving professional development and training to teach 2e students, as teachers who participate in ongoing training programs tend to develop their self-efficacy (Ma et al., 2021). Although many studies have explored teachers' self-efficacy, there is limited research on the impact of the challenges of teaching 2e students on teachers' self-efficacy. While scholars have begun to explore self-efficacy in this context, they have recognized the need for additional studies to understand teachers' challenging experiences of teaching 2e students (Dimitriadis et al., 2021; Gierczyk & Hornby, 2021). Teachers with high levels of self-efficacy feel more committed, successful, and satisfied with their work (Rowan and Townend, 2016). However, teachers who lack self-efficacy suffer from burnout (Zee & Koomen, 2016). The outcomes of teachers' regular instructional strategies may reflect their educational attitudes. Understanding and sharing their insights could enhance teaching methods and boost students' academic achievements (McClurg et al., 2021).

As teachers' self-efficacy is the target of professional development, other issues rapidly emerge that concern the focus of these activities. While a robust relationship exists between self-efficacy and effectiveness (Woodcock & Faith, 2021), professional development highlights the data needed for teachers to increase their knowledge of teaching 2e students. The benefits of education or training related to 2e students depend on various subjective data and casual feedback acquired from parents or caregivers according to studies on teachers' analysis of 2e students' performance (Baum et al., 2021; Jacobs, 2020). Feedback provided by other teachers has also been considered (Love et al., 2019; Neumeister et al., 2013; Woodcock & Faith, 2021). Significant literary contributions have been made by various studies that have empathized with the various issues experienced by 2e students in terms of schooling. Efforts to improve the educational experiences of 2e students particularly require the perspectives of parents or caregivers, students, and teachers. However, limited information exists on the way that teachers evaluate their ability when fulfilling the needs of a varied student population, especially when they initially join the profession .

Professional development can support elementary school teachers' instructional strategies and impact 2e students (Josephson et al., 2018). Although obtaining assistance for professional development courses that concentrate on 2E education is difficult for several reasons, it has been widely acknowledged that elementary school teachers work hard to meet the related demands, specifically in planning, assessment, and managing behavior. With all aspects competing for attention, it is challenging for school administrators to focus on training related to the needs of specific 2E groups, for example, students who are academically self-sufficient and not in imperative need of support, or 2e students who have inconsistent performances and are frequently misunderstood (Neumeister et al., 2013; Woodcock and Faith, 2021).

Meanwhile, there is no research on the impact of challenges in teaching the 2e students on teachers' sense of self-efficacy. Elementary school teachers have described a lower sense of self-efficacy while instructing 2e students (Alamer & Phillipson, 2022), despite having the experience and training required for an improved sense of self-efficacy. New teachers feel greater levels of self-efficacy through new practices (Oral, 2017), while Dev and Haynes (2015) state that recent classroom contexts affect teachers' self-efficacy in teaching and helping 2e students, while previous experiences may also play a role. If an elementary school teacher has never taught 2e students, their self-efficacy may be weaker. Moreover, inclusion will fail if teachers lack confidence in their capacity to execute tasks successfully (Baum et al., 2021). Teachers' efficacy can also be affected by professional development (Love et al., 2019; Love et al., 2020; Takır & Özder, 2022), and teachers must be able to clarify the factors that influence their beliefs regarding their abilities to improve self-efficacy. Teachers can experience changes in their self-efficacy when there is sufficient support available to help students (Takır & Özder, 2022). When given the necessary resources and assistance, teachers can raise their self-efficacy (Anglim et al., 2018).

Despite the documented challenges associated with teaching 2e students, there is no clear picture of elementary school teachers' perceptions of these challenges, and their impact on the teachers' sense of self-efficacy. Thus, this study explores teachers' perceived challenges of teaching 2e students within the regular classroom, and the effect of these challenges on teachers' capacity to address the needs of 2e students. Based on the above,

this study's research question is: How do Saudi elementary school teachers perceive their experience teaching 2e students?

Methods

Participants

The qualitative data discussed herein were obtained to provide detailed information from teachers via interviews to understand their experiences of teaching 2e students. Semi-structured interviews were chosen as the main research method, as this type of interview is considered useful in gaining an in-depth understanding of participants' perceptions and experiences on a particular topic through interactive conversations. (Johnson et al., 2020; Berner-Rodoreda et al., 2020). To collect meaningful data, we had to identify the inclusion criteria of our target participants who shared the same essence of the phenomenon. The inclusion criteria included elementary teachers who have at least 5 years experiences of teaching. Also, they must have experience teaching 2e students within their classroom. All teachers were Saudis from Hail region which is the setting of the study.

Based on the inclusion criteria, the authors selected elementary schools in Hail and emailed schools explaining the purpose of the study and including the inclusion criteria and inviting them to participate in the study. After receiving the responses from several schools, the first author met with school principals and eligible teachers and explained the study. Participants in this study included 11 Saudi elementary school teachers (7 males, 4 females) from 5 elementary schools in the Hail Region (Table 1). Their ages ranged from 29–43 years, with an average age of 34 years. The length of teaching experience ranged from 5–17 years, with the average duration being 8 years. The participants were coded as FT (female teacher) and MT (male teacher). For example, MT2 means the second male teacher interviewed. The interviews lasted between 35–60 minutes.

Table 1. Participant demographics

Pseudonym	Sex	Age (years)	Teaching experience (years)	Experience of teaching 2e in regular classroom (years)
MT1	Male	30	6	2
MT2	Male	32	5	3

Pseudonym	Sex	Age (years)	Teaching experience (years)	Experience of teaching 2e in regular classroom (years)
MT3	Male	33	7	3
MT4	Male	29	5	3
MT5	Male	35	9	4
MT6	Male	38	14	5
MT7	Male	29	5	2
FT1	Female	30	5	3
FT2	Female	41	12	5
FT3	Female	43	17	4
FT4	Female	32	6	3

Procedure: Semi-Structured Interviews

The semi-structured interviews contained open-ended questions that were developed from a review of the extant literature (Woodcock, 2013). Semi-structured interviews were selected as it considers the main data collection method in phenomenological research an attempt to acquire a rich understanding of the phenomena (Creswell & Poth, 2018). The interviews comprised 14 questions, including several demographic questions. The study design was approved by Scientific Research Ethics Committee at Hail University. NO. 1444. To accommodate the participants, the interviews were conducted in person at the schools. All participants read and sign the consent form before the interviews. The interviews were audio recorded and transcribed in Arabic. All transcripts were de-identified, and the teachers were given pseudonyms. After transcribing the interviews, participants received their transcriptions and were asked to read to make sure that represent their thoughts .

Data Analysis

To determine whether the recordings were accurate, the authors carefully listened to all audio interview recordings, and then used inductive content analysis to analyze the interviews (Woodcock, 2013). When analyzing the data, the coding unit commenced with words and moved on to sentences and paragraphs “that included the features linked to each other, in

content as well as context" (Graneheim & Lundman, 2004, p106). One of the interviews was independently coded by the authors and evaluated against their coding results, after which the differences were resolved. After reaching an agreement, the open coding for the remainder of the interviews was presented by the first author, who read them line by line to identify the initial coding results. In vivo codes existed, such as the actual words of teachers that explained the codes (Cumming et al., 2020). The results of the open coding stage were cross-checked by the second author for precision, who meticulously reviewed the results as well as the transcribed interviews. Numerous meetings were conducted between the two authors to confirm the coding results, and discussions were carried out to solve any differences .

The emergent codes and their categories were enhanced and then grouped by the authors based on the "emergent characteristic of the qualitative research techniques" (Hodgetts et al., 2013, 168). The triangulation of "memos, frequency of occurrences, codes, and interview quotes" provided evidence for established themes (Hodgetts et al., 2013, 168). Deductive content analysis was used by the foremost author to obtain the responses to the research question. This approach was suitable for evaluating the area of interest; that is, the data obtained from the teachers. The first author then used the themes as a guide to determine the practices that the teachers mentioned. The second author reviewed these practices, and a discussion was conducted to solve any disputes. This approach provided a thorough overview of how elementary school teachers considered teaching 2e students. The data analysis process was conducted by the two authors, who were supported by peer checking and triangulation (Hodgetts et al. 2013). The resulting themes and categories and the related participants' actual words were translated into English by the researchers. Finally, two external professors who are bilingual in English and Arabic were involved to check the translation accuracy and help improve the translation.

Results

This study focused on elementary teachers' experiences of teaching 2e students in Saudi Arabia. It concentrated on participants' experiences teaching 2e within their main classroom. Three themes emerged from analyzing the data. These themes are: (a) Teaching 2e students is

challenging, (b) From Self-Doubt to Self-Efficacy, and (c) Training Is the Solution to Foster Self-Efficacy and Encounter Challenges.

Teaching 2e Students Is Challenging

The results revealed that participants found it challenging to teach 2e students and they emphasized that they were not prepared enough to teach them. The teachers found it more challenging to meet the 2e students' social and emotional needs. Participants found it particularly difficult to establish a rapport and develop a positive relationship with the 2e students. All teachers drew attention to the need to close the gap between the demands of the teachers and 2e students and the lack of useful resources. Further, they indicated the necessity to constantly challenge these students academically, both at the class discussion and interpersonal levels .

A female teacher described 2e students in her school as underachievers "There are challenges in working with gifted students who are 2e. There is a gap between their high level of abilities and low achievements" (FT4). All teachers describe their experiences teaching 2e students as challenging. For example, (MT3) said, "I face challenges while teaching 2e students". FT1 similarly mentioned, "We have challenges of teaching 2e students because we do not know how to deal with their social and emotional needs".

The teachers also highlighted that their elementary challenge was to understand the characteristics of 2e students, as it was necessary for the teachers to become acquainted with the characteristics, challenges, and methods to perform their roles efficiently (MT1, MT4, and MT6). MT7 further stated that "this complexity increases the difficulty for teachers confronting the dual challenges of 2e students." Further, FT2 believed that some situations intensified the challenges and that teachers were not appropriately prepared to deal with 2e students' cognitive and affective characteristics. One teacher raised concerns about some challenging features that recur without knowing how to deal with them, "I have taught in gifted classes for three years … some features recur in classes include 2e students; therefore, it is important to help the teachers to cope with these challenges" (MT3). One teacher reacted to his experience that the educational system put pressure on teachers to focus on the achievement and grades of 2e students while their actual needs are beyond that, MT5 said "I am required to teach for the sake of achievements, but I prefer to teach based on successes".

Concerning the same subject of understanding and building positive relationships with 2e students, MT2 mentioned that "I would like to have a vision about the role to build trust with 2e students and understand them".

All teachers agreed that they needed to have a learning process to change their feelings toward their students. Their feelings ranged from antagonism and keeping their distance from the students to being caring and empathetic toward the challenges faced by 2e students. The teachers indicated that they felt they contributed to their classroom's atmosphere, which supported learning and improved their skills. Moreover, they offered solutions for students' difficulties, which improved their self-efficacy.

From Self-Doubt to Self-Efficacy

As teachers described their experiences with 2e students as challenging, they kept showing self-doubt about their abilities to teach 2e students. They mentioned clearly that they urge to develop their self-efficacy teaching 2e students. Participants showed their poor self-efficacy through discussion and sometimes mentioned that directly. For example, "I do not have the efficacy to teach gifted students who are 2e" (FT3) .

Similarly, FT2 stated that "We must obtain professional development in order to teach 2e students to raise our self-efficacy and not encounter such challenges". MT1 shared the same concern "How can we teach 2e students, and how do we deal with them in the classroom? This is a big challenge, and it is not easy." One teacher provided a suggestion to develop their self-efficacy and said that "[Programs] should be adjusted to the requirements of the educational system … so the teachers can feel more confident and improve their self-efficacy" (MT1). MT7 reflected on his and his colleagues' experiences at their school regarding the differences among 2e students "When teaching the 2e students in class, there are many individual differences between the students, but we do not know how to teach them". The general theme of this topic is that all participants rise their concern about their abilities to teach 2e students and no single participant indicated that he or she has strong self-efficacy regarding this subject. In fact, all teachers showed self-doubt and reflected on their lack of knowledge and demanded training and professional development .

Training Is the Solution to Foster Self-Efficacy and Encounter Challenges

During the interviews with teachers of 2e students, all participants speak out constantly about their urgent need for training as the key to moving from self-doubt to self-efficacy and delivering quality education. Participants realized the need for ongoing professional development to effectively teach 2e students as well as enhance their own confidence and self-efficacy. MT3 talked about his enthusiasm to support 2e students, but he felt unprepared "we must be prepared from the Ministry of Education to work with these 2e students". MT7 clearly said that "yes I teach 2e and I tried my best, but I feel I am not qualified because I do not receive professional development to teach 2e students."

Further, one teacher felt that there could be professional development opportunities for teaching 2e students, but far in other regions, "there is a weakness in the professional development offered by the Ministry of Education for this category of students; most of these courses are outside the Hail region, and it is difficult for us to travel." (MT3)

Regarding the right moment to receive professional development, most of the teachers believed that benefits could be reaped regardless of whether training occurred before or during service. For instance, "When teaching, I suffer from a lack of professional development that contributes to the teaching of gifted students with learning disabilities." (MT1)

Despite differing opinions about the specifics of implementing professional development programs, most of the teachers recognized the importance of supporting 2e students. FT1 emphasized that "The Ministry of Education is supposed to provide all teachers with professional development to raise our self-efficacy regarding teaching 2e students." In addition, another female teacher shared the same concern, "To teach 2e students, professional development must be obtained frequently because the classrooms have several such students" (FT4).

The teachers also provided suggestions for the appropriate delivery of professional development to teach 2e students and improve their self-efficacy. Four teachers (FT1, MT3, MT7, and MT2) indicated that careful planning was crucial for the realization of initiatives related to 2e students. Two teachers (MT6 and FT2) iterated the need for professional development

to identify 2e students in elementary schools. Three teachers (FT4, MT4, and MT5) recommended compulsory 2e training for all teachers at all levels to improve their self-efficacy. Three teachers (MT1, MT7, and FT3) indicated that specialists needed to be regularly assigned to schools to build teachers' capacity and self-efficacy and facilitate collaboration between the teachers, deputy principals, and principals, thus leading to a holistic and sustainable process for teaching 2e students. All teachers expressed their hope that the Ministry of Education would provide professional development. They further indicated that some teachers required overseas training, while others could receive training within Saudi Arabia and conduct field research. MF3 indicated that the principal should provide 2e training materials.

In sum, the teachers revealed that they faced several challenges when teaching 2e students and hold poor self-efficacy that could be resolved through training and professional development. Moreover, they wanted to improve their self-efficacy levels through inquiry among teachers in elementary schools in Saudi Arabia. They believed that having a pertinent understanding of the challenges of teaching 2e students would make a difference in their perceptions of the conditions and stigma associated with these issues and would enhance their teaching ability and self-efficacy.

Discussion

This study explored elementary school teachers' experiences of teaching 2e students in Saudi Arabia. Throughout the interviews, participants emphasized the challenges they face and their demands for professional development, to become more competent teachers of 2e students. The results also indicated that although most of the teachers faced challenges in teaching 2e students, they found it harder to address these students' social and emotional demands rather than their academic demands. This inference has been referred to by other researchers in different contexts (Alamer & Phillipson, 2022; Oral, 2017). Moreover, the teachers revealed that there were differences between the 2e students' high level of abilities and low level of achievements; however, they were unable to help the 2e students in the classroom. Other studies have produced similar findings, whereby teachers are more likely to focus on disability than on giftedness (Jacobs, 2020). The findings confirm that the lack of practical knowledge is a constant challenge at all academic levels. Therefore, understanding the

capabilities of students contributes to raising the efficiency of teachers to face the obstacles students face in their education.

The teachers' descriptions of their challenges are concurrent with the literature that reflects the strengths and weaknesses of teaching 2e students (Alamer & Phillipson, 2022). For example, when using overall rank or combined indices for ability, talented students are "less balanced in their specific abilities and at danger of being taught as gifted" (Woodcock & Faith, 2021, 45). Meanwhile, the present study found that the teachers believed there was a lack of official acknowledgment of the characteristics that challenged the teachers' ability at all levels of educational administration (Oral, 2017). The findings also support other recent research that has indicated that teachers should be able to articulate the elements that affect their attitudes toward their ability to meet the challenges of teaching 2e students and the possible ways to improve their self-efficacy (Woodcock & Faith, 2021).

An interesting finding of the present study relates to the teachers' self-efficacy and confidence in achieving targets. For elementary school teachers, self-efficacy refers to the belief in their ability to assist their students in succeeding (Berninger & Abbott, 2013; Foley-Nicpon, 2013; Woodcock & Faith, 2021). In the present study, the teachers revealed that self-efficacy and training created a productive learning environment. The teachers believed that professional development could influence self-efficacy. However, they often felt that their previous experience with other students was not always useful for teaching 2e. This concurs with the previous literature (Woodcock, 2013). Considering the extent to which the teachers wanted to improve their self-efficacy, they agreed that their professional development wants were not met systematically, as they depended on the efforts of individual teachers. This corresponds with Chimhenga's (2016) and McKenzie's (2010) arguments that teachers need professional development and challenging exercises to enhance their abilities.

Regarding the improvement of teachers' self-efficacy, this study's results indicated that teachers had no facilities for professional development. Therefore, it may be argued that the teachers could demonstrate improved support for 2e students if they were offered specialized training. A difference is existed between elementary school teachers who receive specialized

training and those who do not in terms of the support they provide for 2e students (Baum et al., 2021). The present study's findings reveal that elementary school teachers who do not receive professional development may be unable to fully teach 2e students. For example, the teachers could only offer challenging activities for 2e students, while they could not assist them in improving their skills due to a lack of training and knowledge.

Limitations of the Study

This study explores the under-researched topic of elementary school teachers' experiences of teaching 2e students in their classrooms. It uses in-depth interviews to obtain unique insights that could not have been attained through other methods. The results revealed information regarding the teachers' perceived self-efficacy and needs, including their engagement in challenging exercises regarding their ability to teach 2e students in elementary schools in the Hail Region of Saudi Arabia. The results reveal the teachers' desire to improve in formal areas of education.

This study has several limitations. First, the sample size was small and comprised only 11 elementary school teachers from 5 schools in Hail region. This is due to the design of this study aiming to acquire deep insights into the participants' experiences which requires the application of a qualitative approach in conducting deep interviews. Second, only elementary teachers were interviewed. Future research should examine special education teachers and gifted education teachers using accessible research methods, such as questionnaires .

Implications for Practice

This study's most important implication is concerned with the teachers' lack of empathy, which was largely attributed to the gaps in teachers' professional development and low self-efficacy. The 2E concept is not recognized in KSA. Thus, it needs to be introduced into professional development courses and workshops and postgraduate studies, while the government (especially the Ministry of Education), teacher education and training providers, administrators, and teachers must understand and acknowledge the 2E concept. The authorities must formulate policies to address the teachers' needs and foster their ability to respond effectively to the challenges of teaching 2e students, so as to significantly contribute to

teachers' positive perceptions and increase their self-efficacy. Teachers are motivated to reconsider their attitudes and approaches to overcoming these problems through their learning ability and sense of efficacy.

Considerations for the Future Research

The following considerations should be taken in future studies. This study solely focuses on elementary school teachers' perceptions of teaching 2e students. 2e students' educational experience is likely to be affected by the attitudes of school personnel, parents, and special education teachers, so it is important to also consider the perceptions and experiences of these groups. If, for example, the perceptions of special education teachers in Saudi Arabia were examined, significant information could be obtained regarding parents' awareness of 2e students, which would support the development of 2e policies and practices in elementary schools, high schools, and universities in Saudi Arabia. A mixed methods technique could be used in future studies so that a general understanding of 2e students could be obtained. Moreover, this approach would help develop a research base of evidence that could enhance teachers' self-efficacy in terms of supporting 2e students. Finally, exploring teachers' experiences across all regions of Saudi Arabia would provide more insights, especially considering the recent call for increasing teachers' knowledge levels for teaching 2e students.

Data Availability Statement

The original contributions presented in the study are included in the article. Further inquiries can be directed to the corresponding author.

Competing interests

The author(s) declare no competing interests.

Funding

No

Ethics approval

The study was approved by the Scientific Research Ethics Committee at Hail University. This study was performed in line with the principles of the Declaration of Helsinki.

Informed consent

Written consent was obtained from all participants prior to data collection. The signed consent form explained the aim of study, participants right to ask any question, their voluntary participation, and their right to withdraw from the study at any time without giving a reason and without cost.explores

References

Al-Quraini, T. A. (2011). Special Education in Saudi Arabia: Challenges, Perspectives, Future Possibilities. International Journal of Special Education, 26(2), 149-159.

Alamer, S. M. (2014). Challenges facing gifted students in Saudi Arabia. Research on Humanities and Social Sciences, 4(24), 107-112.

Alamer, S. M., and Phillipson, S. N. (2022). Current status and future prospects of Saudi gifted education: a macro-systemic perspective. High Ability Study. 1–24. https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1840966

Alsamiri, Y. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. International Journal of Learning Management Systems, 7(2), 8-18. https://doi.org/ 10.21608/IJLMS.2019.200140

Alsamiri, Y. A., & Aljohni, S. A. (2019). Learning Disabilities Teachers' Attitudes About Professional Development to Address the Needs of Students with Gifted and Learning Disabilities (SGLD): A Qualitative Study. Global Journal of Health Science, 11(1), 81-91. https://doi.org/10.5539/gjhs.v11n1p81

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. Educational psychology in practice, 34(1), 73-88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. American Psychology. 41(2), 1389–1391. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389.

Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. Roeper Review, 37(2), 74-83. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661

Baum, S. M., Renzulli, S., & Rizza, M. G. (2021). The Twice-Exceptional Adolescents: Who Are They? What Do They Need?. In The handbook of secondary gifted education (pp. 155-184). Routledge.

Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. Gifted Child Quarterly, 57(4), 223-233. https://doi.org/10.1177/0016986213500342

Chimhenga, S. (2016). The challenges of intervention practices for giftedness children with learning disabilities in primary schools in Zimbabwe. Global Journal of Advanced Research, 4(1), 764–770.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Cumming, T. M., Strnadová, I., & Danker, J. (2020). Transitions of students with autism and intellectual disabilities in inclusive settings: The nexus between recommended and actual practice. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 44(1), 28-45. DOI: https://doi.org/10.1017/jsi.2020.1

Dev, P., & Haynes, L. (2015). Teacher perspectives on suitable learning environments for students with disabilities: What have we learned from inclusive, resource, and selfcontained classrooms? International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review, 9, 53-64. https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v09/53554

Dimitriadis, C., Georgeson, J., Paliokosta, P., & Van Herwegen, J. (2021). Twice-exceptional students of mathematics in England: What do the teachers know?. Roeper Review, 43(2), 99-111. https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1881851

Foley-Nicpon, M. (2013). Gifted Child Quarterly's special issue on twice-exceptionality: Progress on the path of empirical understanding. Gifted Child Quarterly, 57(4), 207-208. https://doi.org/10.1177/0016986213501195

Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. Education Sciences, 11(2), 85. https://doi.org/10.3390/educsci11020085

Graneheim, U. H., and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Educ. Today, 24, 105–112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001

Haines, M. A., Cornish, L., & Bannister-Tyrrell, M. (2020). Might this student be twice-exceptional? A preliminary assessment tool for primary-school teachers. Australasian Journal of Gifted Education, 29(1), 23-40.

Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian professional standards for teachers: Implications for professional learning. Australian Journal of Teacher Education, 41(8), 60-83. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.4

Hodgetts, S., Nicholas, D., & Zwaigenbaum, L. (2013). Home sweet home? Families' experiences with aggression in children with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28(3), 166-174. https://doi.org/10.1177/1088357612472932

Jacobs, R. (2020). Education connection: Twice exceptional students need twice the programming. Children's Legal Rights Journal, 40(2), 164-168.

Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. The Journal of Special Education Apprenticeship, 7(2), 1-10

Love, A. M. A., Butz, A. R., Usher, E. L., & Waiters, B. L. (2018). Open-ended responses from early adolescents: Method matters. Journal of Adolescence, 67, 31-34. https://doi.org/10.1016/j.ad olescence.2018.05.007

Love, A. M., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35(1), 47-54. https://doi.org/10.1177/1088357619836767

Ma, K., Chutiyami, M., & Nicoll, S. (2021). Transitioning into the first year of teaching: changes and sources of teacher self-efficacy. The Australian Educational Researcher: A Publication of the Australian Association for Research in Education, 1–18. https://doi-org.ezproxy.yu.edu/10.1007/s13384-021-00481-5

McClurg, V. M., Wu, J., & McCallum, R. S. (2021). Academic success of general education college students compared to those screened as twice-exceptional and gifted. Innovative Higher Education, 46(4), 411-427.

McKenzie, R. G. (2010). The insufficiency of response to intervention in identifying gifted students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 25(3), 161-168. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00312.x

Mollenkopf, D. L., Matyo-Cepero, J., Lewis, J. D., Irwin, B. A., & Joy, J. (2021). Testing, identifying, and serving gifted children with and without disabilities: A multi-state parental perspective. Gifted Child Today, 44(2), 83-92. https://doi.org/10.1177/1076217520986589

Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. Gifted Child Quarterly, 57(4), 263-274. https://doi.org/10.1177/0016986213500068

Oral, E. (2017). Examination of pre-school teachers' self-efficacy beliefs and self-efficacy regarding gifted education. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5(4), 49-58. https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.69

Reis, S. M., & Renzulli, S. J. (2021). Parenting for strengths: Embracing the challenges of raising children identified as twice exceptional. Gifted Education International, 37(1), 41-53. https://doi.org/10.1177/0261429420934435

Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and

twice-exceptional students. Cogent Education, 3(1), 1242458. http://doi.org(10.1080/2331186X.2016.1242458

Takır, A., & Özder, H. (2022). Special education preservice teachers' mathematics teaching selfefficacy beliefs. Educational Studies, 1–19. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2037405

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. Australian Journal of Teacher Education, 38(8), 16-29. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6

Woodcock, S., & Faith, E. (2021). Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. Teacher Development, 25(2), 215-238. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256

Yakut, A. D. (2021). Students with specific learning disabilities in inclusive settings: A study of teachers' self-efficacy. Learning Disabilities Research & Practice, 36(2), 136-144. https://doi.org/10.1111/ldrp.12241

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. Review of Educational research, 86(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801.

استقطاب الكفاءات العربية في عهد الملك عبد العزيز
(١٣١٩-١٣٧٣هـ/١٩٠٢-١٩٥٣م)
عبد الله الدّملوجي أنموذجاً

Polarization Arab competencies during the reign of King Abdul Aziz (1319-13773 AH / 1902-1953 AD) Abdullah Addamaluji as a model

إعداد

د. بدر بن حميد منسي السلمي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد

جامعة أم القرى

Dr. Badr bin Hameed Mansi Al-Sulami

Assistant Professor of Modern and Contemporary History

Umm Al-Qura University

DOI:10.36046/2162-000-016-020

د. بدر بن حميد منسي السلمي

تاريخ التقديم: ١٣/٥/٢٠٢٣ م تاريخ القبول: ٧/٦/٢٠٢٣ م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أبرز الأمثلة من الكفاءات العربية التي استقطبها الملك عبد العزيز خلال مسيرته الطويلة في توحيد البلاد، ومعرفة دوافعه وراء اختياره لهؤلاء الرجال، وتحدثت هذه الدراسة عن مثال بارز من ضمن الكفاءات البشرية التي قام الملك عبدالعزيز باستقطابها وهو الدكتور عبد الله الدّملوجي العراقي، وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها ناقشت جانبًا هامًّا من شخصية الملك عبد العزيز التي ساعدته على إقامة كيان دولة قويّة، كما أن الدراسة تناولت مرحلة بارزة من حياة هذا الملك العظيم الذي استطاع أن يحشد جُملة من الرجال الأكفاء الذين أعانوه على إنجاز تلك المسيرة خير إنجاز. وقد اتّبعت الدراسة المنهج التاريخي الوصفي المرتكز على جمع المادة التاريخية من مصادرها ومراجعها ثم ترتيبها والتأليف بينها، ثم اعتمد على المنهج التحليلي لسبع أغوار الدوافع والحيثيات التي أحاطتْ بالملك عبد العزيز عند اختياره للدّملوجي وغيره من الرجال المتميّزين. وقد توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج الهامة؛ منها أن الملك عبد العزيز سبق عصره بمراحل في استقطاب الموارد البشرية لدولته الناشئة، وذلك قبل أن يُصبح هذا الإجراء علمًا قائمًا يُدرّس في الجامعات والمعاهد العلمية والإدارية. ومنها أن الدّملوجي ظلّ وفيًّا مخلصًا للملك عبد العزيز، وظل الملك مُقدّرًا لمكانة الدّملوجي التي فرضتها تلك الكفاءات التي تمتّع بها وميّزته عن غيره من رجال الملك عبد العزيز، كما توصلت الدراسة لنتائج أخرى، وقدمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاستقطاب – الملك عبد العزيز – الكفاءات – الدّملوجي – الدولة السعودية – السلطة العثمانية.

Abstract

This study aims to stand on the most prominent examples of competencies attracted by King Abdulaziz during his long career in uniting the country, and to know his motives behind his selection of these men. The importance of this study lies in the fact that it discussed an important aspect of the personality of King Abdulaziz, which helped him to establish a strong state entity. The study also dealt with a prominent stage in the life of this great king, who was able to mobilize a number of qualified men who assisted him in achieving that march as the best achievement. The study followed the descriptive historical approach based on collecting historical material from its sources and references, then arranging it and composing it, then it relied on the analytical approach to explore the seven motives and reasons that surrounded King Abdul Aziz when he chose Al-Damluji and other distinguished men. The research reached a number of important results. Among them is that King Abdul Aziz was ahead of his time in attracting human resources to his nascent state, before this procedure became an established science taught in universities and scientific and administrative institutes. Among them is that Al-Damluji remained loyal and loyal to King Abdul Aziz, and the king remained appreciative of the status of Al-Damluji, which was imposed by those competencies that he enjoyed and distinguished him from other men of King Abdul Aziz. The study also found other results.

key words: Polarization - King Abdul Aziz - Competencies - Addamaluji - Saudi state - Ottoman Authority.

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مُضلّ له، ومن يُضلل فلن تجد له وليًّا مرشدًا، وبعد:

فإن العنصر البشري يُعتبر من أهم عناصر الإنتاج والخدمات المؤثرة على تقدّم الدول وازدهار مجتمعاتها، ولهذا خصّصتْ الدول المتحضّرة برامج خاصة ووسائل كثيرة للاستقطاب وإدارة وتوجيه واستثمار ما يُعرف إداريًّا واقتصاديًّا بـ "الموارد البشرية"، وهو ما عمل عليه الملك عبد العزيز – رحمه الله تعالى – قبل عقود كثيرة من الزمن، أي قبل أن توضع الاستراتيجيات العلمية في الجامعات الأكاديمية والتي تهدف إلى تحديد واجتذاب واستقطاب – ضمن رؤية استشرافية مستقبلية – من هو الأكفأ والأصلح لتولّي المناصب العملية من الموارد البشرية المؤهلة والقادرة على أداء الأعمال المطلوبة.

وقد عمل الملك عبد العزيز طيلة خمسين عاما من جهاده المستمرّ في توحيد ربوع مملكته الواسعة الأطراف، الطيبة الأعراق، في استقطاب واستجلاب والترحيب بمن وجد فيه الكفاءة والإخلاص من الرجال من داخل الوطن وخارجه، فأحاط نفسه بكوكبة من رجالات العرب الأكفاء الذين شاركوه في بناء دولته الناهضة، وعملوا معه كمستشارين ووزراء وموظفين في مختلف المجالات المدنية والعسكرية، وشاركوه – أو مثّلوه في غيابه – في عقد المعاهدات وحضور الندوات والاتفاقيات، وكان الدكتور عبد الله الدّملوجي العراقي من أبرز من استقطبهم الملك عبد العزيز للعمل معه، لِمَا تمتّع به الرجل من كفاءات عالية في مجال الطب والسياسة والإدارة، فأخلص الدّملوجي للملك مدة أربعة عشر عاما من عام ١٣٣٢هـ / ١٩١٤م حتى عام ١٣٤٥هـ /١٩٢٨م ، فكان مثالاً ونموذجًا يُذكر فيُشكر في هذا المقام.

أهمية الدّراسة:

ولأهمية هذا الموضوع كمجال للدراسة، ولأن الدراسات التاريخية لم تعطه حقّه الكافي والشافي من البحث والتحليل، فقد وقع الاختيار على تناوله لأهميته التي تتجلّى في النقاط التالية:

١– تُعالج الدراسة جانبًا بالغ الأهمية من جوانب التاريخ السعودي خلال حُكم الملك عبد العزيز رحمه الله.

٢- الوقوف على بعض جوانب شخصية الملك عبد العزيز في معرفة الرجال والتعامل معهم.

٣- معرفة دور الدكتور عبد الله الدّملوجي وجهوده في خدمة المملكة العربية السعودية خلال مسيرة التوحيد والبناء.

أسباب اختيار موضوع الدّراسة:

١- الاهتمام بالدراسات التاريخية الحديثة المتعلّقة بسيرة الملك عبد العزيز رحمه الله.

٢- إثراء المكتبة العربية والإسلامية بالدراسات الهادفة التي تُلقي الضوء على مرحلة هامة من تاريخ المملكة العربية السعودية.

٣- إبراز الدور الفعال الذي قام به ثلّة من رجالات العرب الأكفاء في عملية البناء المبارك لصرح المملكة الكبير.

٤- إحياء ذكر الدكتور عبد الله الدّملوجي وإعطاؤه حقّه من التقدير والإشادة بما قدّمه من خدمات جليلة للمملكة.

مباحث الدراسة:

تم تقسيم الدراسة إلى مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة :

المقدمة: وتضمن أهمية الموضوع وأسباب اختياره

التمهيد: ويتضمن فراسة الملك عبدالعزيز يرحمه الله في اختيار الرجال، وأبرز الكفاءات العربية التي استقطبها الملك عبدالعزيز.

المبحث الأول: مفهوم استقطاب الكفاءات.

المبحث الثاني: نبذة تاريخية موجزة عن الملك عبدالعزيز.

المبحث الثالث: استقطاب الكفاءات العربية في عهد الملك عبدالعزيز(ذكر بعض النماذج التي قام الملك عبدالعزيز باستقطابهم للعمل في دولته والتعريف بهم بشكل مختصر).

المبحث الرابع: استقطاب الملك عبدالعزيز لعبدالله الدملوجي.

الخاتمة: وتتضمن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

منهج الدّراسة:

اعتمدتْ الدراسة على المنهج الوصفي التاريخي حيث قام الباحث بجمع المادة التاريخية المتعلّقة بالموضوع من مصادرها ومراجعها المختلفة من كتب ورسائل أكاديمية ومجلات محكّمة ومقالات منتخبة من الجرائد والصُّحف، ثم ترتيب تلك المعلومات والتأليف بينها، ثم اعتمد الباحث على المنهج التحليلي – وهو الأهمّ – لمعرفة طريقة الملك عبد العزيز في اختيار الرجال الأكفاء للعمل معه – ودافعه إلى ذلك – وعلى رأسهم الدكتور العراقي عبد الله الدّملوج

التمهيد:

كان مما امتاز الملك عبد العزيز به هو سرعة اتّخاذ القرار وفراسته في اختيار الرجال وتوفيقه الإلهي لهذا الاختيار، فهو سديد الرأي، له رؤية بعيدة صائبة[١]، وكما قال الشيخ محمد حامد الفقي٢) – وهو ممّن عرف الملك عبد العزيز عن قُرب – "ينظر إليك النظرة الواحدة فيُبعثَر له كلَّ ما في نفسك، ويحصل له من مقاصدك وغايتك ما يُحبّ أن يعرف، وإنها لفراسة المؤمن بسُنن الله وآياته"[٣]، ولم يكن – رحمه الله – يستهين في تولية الكُفءِ من الرّجال في مناصب الدولة المختلفة، وكان هذا ديْدنه منذ سنوات توحيد البلاد الأولى التي خاض غمارها لأكثر من ثلاثين عاما، وأبرز مثال على ذلك الخطاب الذي أرسله بتاريخ ٢٩ ذي القعدة عام ١٣٤٠هـ/٢٤ يوليو عام ١٩٢١م إلى أهل بريدة بالقصيم يطلب منهم اختيار رجل كفئ من الأهالي لتمثيل المصالح السعودية السياسية والتجارية في سوريا، وكان ممّا ورد في الخطاب قوله: "إن شاء الله تشوفون رَجَّال طيّب ...، دوّروا رَجَّال به حميّة ومعرفة للأمور، وأنا ترى ما لي شُف في أحد، المقصود إذا

(١) الدوسري: محمد رشيد، ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز، تقديم: عثمان الصالح، طبعة مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص٢٥.

(٢)محمد حامد الفقي ولد في عام ١٣١٠هـ/١٨٩٢م، وتلقى تعليمه بالأزهر، وحفظ القرآن صغيرا، وفي عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٦م أنشأ مجلة الهدي النبوي، انتقل بعدها للحجاز فعين مدرسا في المسجد الحرام، وكانت حلقته عند باب علي، ولم يمكث كثيرا في الحجاز فبعد ثلاثة أعوام رجع إلى مصر وقد ترك أثرا طيبا في المجتمع الحجازي، وقد توفي في عام ١٣٧٨هـ/١٩٥٨م. للمزيد انظر إلى الوصابي: وليد عبده، ترجمة الشيخ محمد حامد الفقي (١٣١٠-١٣٧٨هـ) ، مركز سلف للبحوث والدراسات، ب.د، ٢٠٠١م، ص ص ٣-٥.

(٣) الفقي: محمد حامد، أزهار من رياض سيرة الإمام العادل عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود، مطبعة السُّنة المحمدية، القاهرة ،١٣٦٩هـ، ص١٢.

حصل رَجَّال له سمت ويحامي على العرب والطوارف (المال والمتاع) والرعية، هذا هو المطلوب"[١]، ولهذا فإن الملك عبد العزيز كان كثيرًا ما يُردّد قول الشاعر:

لا يصلُح القوم فوضى لا سَرَاة لهم * ولا سَرَاة إذا جُـهّـالُـهـم سـادُوا

والبـيـتُ لا يُـبْنى إلاّ على عَـمـدٍ * ولا عِـمـادَ إذا لم تُـــرْسِ أوتـادُ[٢]

ويظهر تقديره للرجال واحترامه لمن أخلص معه في سنوات التوحيد الشّاقة حتى ولو انقلب عليه في آخر المطاف؛ ما حدث في قضية تمرّد فيصل الدويش[٣] على مَلِكِه ودولته عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٨م، فعندما تسلّم الملك عبد العزيز أسيره الدويش – ومن معه من أمراء بعض القبائل المتمردين – من الحكومة العراقية التي كان لجأ إليها، وكان يتقدّم الأسرى المعتمد البريطاني في العراق، فلما رأى الملك عبد العزيز المندوب الإنجليزي يتقدّم الأسرى العرب، أوعز إليه ألا يتقدّمهم ولا يدخل عليه أحدٌ قبل الدويش وإخوانه، لأنه ربما كان لا يريد أن يعاتب الدويش أمام الإنجليزي، وفي دخوله عليه وهم يمشون خلفه إذلالٌ لرجال ما كرههم ولا حقد عليهم ولا أراد لهم الذل[٤].

وقد كان شعاره الخاص بالشرف والسلوك المستقيم والوفاء هو الذي يقيّد عمله[٥]، فهو شديد الوفاء لمعارفه ومن أخلص له من الرجال، يذكرهم بعد مرور سنين طويلة وذلك لنُبل نفسه وشدّة وفائه، وقد روى أحدُ مرافقيه أن الملك عبد العزيز كان يسير في أحد الأيام بسيارته فاستوقفه رجلٌ يطلب المساعدة، وعندما نظر إليه قال: هل أنت فلان؟ فأجاب الرجل نعم،

(١) التويجري: عبد العزيز عبد المحسن، لسُراة الليل هتف الصباح؛ الملك عبد العزيز: دراسة وثائقية، ط١، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ١٩٩٧م، ص٥٠٦.

(٢) الدوسري: محمد رشيد، ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز ، مرجع سابق، ص٤٧.

(٣) هو فيصل بن سلطان بن الحميدي الدويش المطيري. أحد كبار قادة الملك عبد العزيز ورئيس طائفة من الإخوان. ثار على الملك عبد العزيز ناحية الزلفي مع جماعة الإخوان فهُزم بمعركة السّبلة ثم اعتقُل سنة ١٣٤٨هـ/١٩٢٩م وظلّ بسجن الأحساء إلى وفاته سنة ١٣٥٠هـ/١٩٣١م، للمزيد انظر إلى، الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٣، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢م، ص١٦٦.

(٤) الدوسري: محمد رشيد، ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص٢٢٥.

(٥) آل زلفة: محمد بن عبد الله ، مفاوضات الملك عبد العزيز حول الحدود الشمالية والشمالية الغربية للمملكة العربية السعودية في يوميات وتقارير جيلبرت كليتون، دار بلاد العرب، ط٣، الرياض، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، ص١٣١.

فأردف الملك بسؤاله: هل تتذكر عندما زُرتك في دارك؟ فأجاب الرجل نعم، وذلك قبل خمسة وثلاثين عاما عندما كان يمرّ الملك عبد العزيز بأيام صعبة أثناء مرحلة توحيد البلاد، قُبيل معركتي البكيريّة[١] والشِّنانة[٢]، وقد دعاه هذا الرجل – وهو من قرية البَصْر بالقصيم – مع رجاله إلى داره وهو لا يعرف أنه الملك ولكن كان يعتقد أنه من أحد رجاله[٣]، فالملك عبد العزيز كان يعمل وفق سجيّته التي كان عليها من حُسن تعامله مع الرعية، فكسب القلوب واستمال الناس بكريم خلقه، وجميل شِيَمه، وتسامحه معهم، ووفائه لهم.

ولعلّ من أكثر الوسائل التي استخدمها الملك عبد العزيز في استقطاب كثير من الكفاءات العلمية والعملية – المدنية والعسكرية – لمساعدته في بناء صرح المملكة الفتية، هو استقطاب الخصوم السابقين والأعداء المعاندين من أبناء الوطن خاصة، وذلك بتحويلهم إلى أصدقاء أوفياء بعد احتوائهم بالعفو والعطف والإكرام[٤]؛ فكان من خُلقه تقدير الرجال حتى لو كانوا من الأعداء، فلم يكن يستهين بخصومه أو يقلّل من قيمتهم، ولهذا اشتهر بين القريب والبعيد بعمله على "كسب الأعداء"، فهو يحاربهم فإذا انقضى ما بينه وبينهم من حرب لا يُشعرهم بأنهم كانوا أعداء أو يشعرهم بأن هناك شيئًا من الخوف من جانبهم، بل يحفظ كرامتهم، ويُثبت زعامتهم، ويجعلهم أقرب الناس إليه[٥]، وقد تعجّب من هذا الخُلق الفريد عبد الرحمن عزام المصري[١] – أول

(١) البكيريّة: وقعت المعركة بالقرب من بلدة البكيريّة في القصيم، ونشبت بين قوات الملك عبد العزيز وخصمه أمير حائل عبد العزيز ابن رشيد في ربيع الآخر سنة ١٣٢٢هـ/يونيو سنة ١٩٠٤م ، للمزيد انظر إلى العثيمين: عبدالله بن صالح، تاريخ المملكة العربية السعودي، الجزء الثاني، ط٦، مكتبة الملك فهد الوطنية ، ٢٠٠٤م، ص٨٣.

(٢) الشِّنانة: وقعت المعركة بالقرب من بلدة الشنانة في القصيم، ووقعتْ بين قوات الملك عبد العزيز وخصمه أمير حائل عبد العزيز ابن رشيد في رجب سنة ١٣٢٢هـ/سبتمبر سنة ١٩٠٤م، وكانت الغلبة للملك عبد العزيز، للمزيد انظر إلى العثيمين: عبدالله بن صالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص٩١.

(٣) شاكر: فؤاد إسماعيل ، رحلة الربيع، دارة الملك عبد العزيز، ط١، الرياض، ١٤١٩هـ، ص٢٢١.

(٤) وهذا العطف والإكرام هو ما يُعرف في عصرنا الحاضر بنظام الحوافز، وهو مجموع العوامل المادية والمعنوية التي تُوفّر لشخص أو مجموعة أشخاص من ذوي الكفاءة، لتحريك دوافعهم الداخلية والسعي لإشباعها عن طريق تحسين مستوى سلوكهم وتنمية ولائهم، للمزيد انظر إلى خضير: بن زانة نوفل، دور الحوافز في رفع العدالة التنظيمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر، ٢٠١٤م، ص١٠.

(٥)البديوي: محمد منير، المتوكل على الودود عبد العزيز آل سعود، مطابع نجد التجارية، ط١، الرياض، ١٩٧٧م، ص٣٠٤.

أمين عام لجامعة الدول العربية – حيث يقول: "وقد تشرّفتُ بمعرفة الملك عبد العزيز عن قُرب، فكان ممّا يُعجبني فيه أن أرى على مائدته أو في الصيد معه أولئك الذين قاتلهم أو قاتل آباءهم من قبل، يُعاملون معاملة الإخوة والأبناء"(٢).

ومن هؤلاء الذين عارضوا الملك عبد العزيز وأظهروا له العداوة، ثم لما تمكّن منهم عفا عنهم وسمح لهم بالعودة إلى البلاد، وقرّبهم بالعطايا والمناصب لما وجده فيهم من إخلاص التوبة والأوْبة، ومن الكفاءة في العمل والمهارة في الخبرات، نجد:

١- عبد الحميد الخطيب(٣):

٢- حسين الدّباغ(٤):

٣- محمد طاهر الدّباغ(٥):

(١) عبدالرحمن حسن عزام، مصري ولد في عام ١٣١٠هـ/١٨٩٣م الأمين العام لجامعة الدول العربية من عام بين عامي ١٣٦٥-١٣٧٢هـ/١٩٤٥-١٩٥٢م، ويعتبر أول أمين لجامعة الدول العربية، وله عدة مؤلفات منها كتاب أبرز صفات النبي محمد وكتاب الرسالة الخالدة، وقد توفي عام ١٣٦٩هـ/١٩٧٦م. للمزيد انظر إلى الدالي: وحيد الدين، أسرار الجامعة العربية وعبدالرحمن عزام، مجلة شؤون عربية، أمانة جامعة الدول العربية، العدد٢٥، ١٩٨٣م، ص٢٢٠.

(٢) مجلة الفيصل، العدد ٢٣٩، جمادى الآخرة ١٤١٧هـ/سبتمبر – أكتوبر ١٩٩٦م، ص٧٧.

(٣) هو عبد الحميد بن أحمد بن عبد اللطيف الخطيب الجاوي الأصل المكي. ولد بمكة سنة ١٣١٦هـ/١٨٩٨م وفيها نشأ، ثم استقرّ مع والده بمصر وعمل كممثل دبلوماسي لأمير الحجاز السابق الشريف الحسين بن عليّ، وبعد إسقاط حُكم الحسين جاهر الخطيب بالعداء للملك عبد العزيز ثم ندم ورجع إلى الرياض وأصبح سفيرًا للمملكة في باكستان، وبعد سنوات من الخدمة تقاعد فاستقرّ في ريف دمشق وبه توفي سنة ١٣٨١هـ/١٩٦١م. للمزيد انظر إلى الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٣، مرجع سابق، ص٢٨٤.

(٤) هو حسين بن عبد الله الدباغ الشريف المكي. كان من أنصار الشريف الحسين بن عليّ ثم ابنه أمير الأردن عبد الله بن الحسين، وقد توجّه إلى جازان للدعوة لأمير الأردن ضد الملك عبد العزيز، ثم توجّه إلى اليمن وثار فيها على إمامها الزيدي يحيى حميد الدين، فقاتله الأخير بمساعدة بريطانيا حتى اعتُقل وسُلّم للملك عبد العزيز الذي عفا عنه وأسكنه جزيرة فرسان حتى توفي بها سنة ١٣٦٣هـ/١٣٤٣م. للمزيد انظر إلى ناجي: سلطان عبده ، التاريخ العسكري لليمن ١٨٣٩-١٩٦٧م؛ دراسة سياسية، ط٢، دار العودة، بيروت، ١٩٨٨م، ص٨٣.

(٥) هو محمد طاهر بن مسعود الدباغ المكي. ولد بالطائف سنة ١٣٠٨هـ/١٨٩٧م ونشأ بمكة وفيها تلقّى علومه، ثم سافر إلى الإسكندرية للدراسة ثم رجع إلى مكة ودرّس في المسجد الحرام ثم مدرسة الفلاح، ثم صار مديرًا لمالية جدة ثم وزيرًا للمالية في عهد الشريف عليّ بن الحسين. كان ثاقب النظر، شديد الذكاء، تلوح في وجهه مخايل الشهامة. توفي بالقاهرة سنة ١٣٧٨هـ/١٩٦٦م، للمزيد

٤- عبد الرؤوف الصّبان[١]:

٥- محمد الطويل[٢]:

٦- عبد القادر غزاوي[٣]:

المبحث الأول: مفهوم استقطاب الكفاءات:

حتى نقف على المعنى الشامل لعبارة "استقطاب الكفاءات"، يجدر بنا ابتداء التعريف بمفردتي هذه العبارة وهي "الاستقطاب" و"الكفاءة" في اللغة والاصطلاح:

أ- الاستقطاب: الاستقطاب في اللغة العربية كلمة مأخوذة من كلمة "قطب" وهو المحور القائم، ومنه قطب الرحى، يُقال: دارت الرّحى على قطبها[٤]، و"القُطْبة" هي قائم الرّحى[٥]،

انظر إلى مغربي: محمد علي، أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة وبعض القرون الماضية ١٣٠١-١٤٠٠هـ/١٨٨٣-١٩٨٠م، الجزء الأول، مطبعة المدني، القاهرة، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ص٢٧١.

(١)هو عبد الرؤوف بن محمد الصّبان المكي. ولد بمكة سنة ١٣١٦هـ/١٨٩٨م وبها نشأ ثم سافر إلى مصر وتعلم بها، ثم هاجر إلى مصر بعد ضمّ الملك عبد العزيز الحجاز، ثم إلى العراق وعمل سكرتيرًا خاصًّا لدى الملك فيصل بن الحسين. توفي بلبنان بعد مرض قصير في سنة ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م . للمزيد انظر إلى مغربي: محمد علي، أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة وبعض القرون الماضية ١٣٠١-١٤٠٠هـ/١٨٨٣-١٩٨٠م، الجزء الأول، مرجع سابق، ص٣٢٣.

(٢)هو محمد الطويل الجداوي. كان رئيسًا للحزب الدستوري الحجازي الوطني المعارض، وقد تقلّد في عهد الشريف الحسين بن علي وكذلك في عهد الملك عبد العزيز عدة مناصب ومواقع خدمية وقيادية، وقد عرف علاوة على مناصبه التي تقلدها بأنه رجل منفتح مع عامة الناس، يؤثر أعمال الخير ويقدم سبل الإحسان ويسعى لإنهاء معاملات ومطالب الناس. توفي بالنمسا سنة ١٣٨١هـ/١٩٦١م، وكان له من العُمر ما يقارب المئة عام. للمزيد انظر إلى مغربي: محمد علي، أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة وبعض القرون الماضية ١٣٠١-١٤٠٠هـ/١٨٨٣-١٩٨٠م، الجزء الأول، مرجع سابق، ص٣١٥، وانظر كذلك إلى العساف: منصور: محمد الطويل؛ رجل السياسة والاقتصاد والعمل الخيري، جريدة الرياض، العدد ١٧٨٢٧، بتاريخ الجمعة ١٠ رجب سنة ١٤٣٨هـ/٧ إبريل سنة ٢٠١٧م، ص١٥.

(٣) هو عبد القادر بن يوسف غزاوي المكي. ولد بمكة سنة ١٣٠٨هـ/١٨٩٠م وبها نشأ وتعلم، ثم واصل تعليمه في تركيا، ثم تنقل في جملة وظائف بالبرق والبريد حتى أصبح مديرًا عامًا للبرق والبريد. توفي في حادث أليم في طريق مكة جدة القديم سنة ١٣٧٥هـ/١٩٥٥م. للمزيد انظر إلى غزاوي: عبدالقادر، من رجال الشورى، صحيفة الجزيرة، العدد ١١٣٩٠، بتاريخ ١١ شوال ١٤٢٤هـ/٥ ديسمبر ٢٠٠٣م.

(٤) الزمخشري: محمود عمر، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م، ص٣٢٨.

(٥) الزيات: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج٢، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة، (د.ت)، ص٧٤٣.

ومنها المجاز في قولهم: هو قُطْب قومه، أي سيدّهم[١]، وقولهم: هو قُطْب رحى الحرب، أي صاحب الجيش[٢]، و"القِطَاب" هو المزج بين شرابين اثنين، فهو قَطيب ومَقْطوب[٣]، وقَطَب الإناء إذا ملأه، فالإناء مقطوب، وأقْطَب القوم أي اجتمعوا[٤]، و"الاستقْطاب" – المستخدمة في العلوم التجريبية المعاصرة – هي حالة وجود قطبين متضادين كما في المغناطيس[٥].

ويظهر من معاني كلمة "الاستقطاب" اللغوية أن هذه الكلمة هي صيغة مصدر مأخوذة من الفعل "استقطب"، من القُطب أي المحور، أي الجذب نحو القطب والاحتواء، ومنه قولهم: استقطب الأمر اهتمامه، أي اجتذبه وجعله يهتمّ به دون سواه، ومنه كذلك الاستقطاب في السياسية، وهو أسلوب تتّبعه دولة كبيرة لتجذب نحوها مجموعة من الدول الصغيرة[٦]، فالكلمة عصرية مستحدثة لا وجود لها في معاجم اللغة العربية المعروفة. ومن معاني "الاستقطاب" اللغوية "الاستمالة"، من الميل إلى الشيء، وهو الحُبّ والانحياز[٧]، وتُطلق الاستمالة كذلك على الاستعطاف[٨]، ومن معاني "الاستقطاب" اللغوية التي تُفهم من خلال المعنى العصري المبتكر لهذه الكلمة، نجد كلمات "الانجذاب" و"الاستجلاب" و"الاستخلاص" و"الحشد" و"الإغراء" والاختيار"، وغيرها.

(١) ابن سيّده: عليّ بن إسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، ج٦، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠م، ص٢٨٩.

(٢) الزبيدي: محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، الجزء الرابع، تحقيق: عبد الستار أحمد الفرّاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٣٦٥هـ/١٩٤٥م، ص٥٧.

(٣) الفيروز آبادي: محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت،١٩٨٧م، ص١٦١.

(٤) رضا: أحمد، معجم متن اللغة، الجزء الرابع، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٠م، ص٥٩١.

(٥) الزيات: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج٢، مرجع سابق، ص٧٤٣.

(٦) عمر: أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج٣، دار عالم الكتب، ط١، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص١٨٣٤.

(٧) الزيات: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج٢، مرجع سابق، ص٨٩٤.

(٨) الزبيدي: محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، ج٣٠، مرجع سابق، ص٤٣٧.

وأما الاستقطاب في التعريف الاصطلاحي فهو "عملية البحث والحصول على مرشحين محتملين للوظائف وذلك بالعدد المطلوب والنوعية المرغوبة وفي الوقت المناسب"(١)، وقيل هو "استمالة وجذب مجموعة كافية من الأفراد ليكونوا القاعدة التي يُمكن اختيار أو انتقاء أصلح الأفراد لملأ الوظائف الشاغرة"(٢)، فالاستقطاب بمفهومه الاصطلاحي لا يهدف إلى اختيار الأكفأ من الرجال فحسب، بل يرنو إلى الاحتفاظ بهم كذلك بالتّشجيع المادي والمعنوي والترقية في سُلّم الوظيفة، وإن نجاح الاستقطاب هو الخطوة الأولى في بناء قوة العمل الفعّالة والمنتجة(٣).

ب- الكفاءة: الكفاءة في اللغة العربية مشتقّة من الكِفَاء، وهو النظير والمِثْل، ومنه قول حسان بن ثابت ﷺ "وروح القدس ليس له كِفَاءٌ"(٤)، أي جبريل ليس له نظير ولا مثيل، وفي الحديث الشريف: "فنظر إليهم فقال: من يُكافِئُ هؤلاء"(٥)، والكَفِيء والكفء والكفوء هو النظيرُ والمساوي(٦)، كما تعلّقتْ كلمة "الكفاءة" لغويًّا بالعمل، فيُقصد بالكفاءة في العمل: القُدرة على أدائه كما يؤديه المحترفون له عادة(٧).

وأما في الاصطلاح، فالكفاءة - كمصطلح علمي - ظهر في العديد من الأبحاث التربوية والإدارية والاقتصادية وغيرها، وهو مصطلح من المصطلحات التي أُدخلت إلى قاموس الإدارة في عصرنا الحاضر وإن كان لا يُعتبر مفهومًا حديثًا بل هو قديم(٨)، وإنما زاد استخدامه وكثُر النقاش

(١) ماهر: أحمد، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، ط١، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص١٤١.

(٢) عبدالباقي: صلاح الدين محمد، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص١٨.

(٣) حرحوش: عادل و السالم: صالح سعيد السالم، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي، دار عالم الكتيب الحديث، عمان، ٢٠٠٦م، ص٨٤.

(٤) وهو عجز بيت من قصيدة ألقاها حسان بن ثابت ﷺ، صدر البيت قوله: وجبريل رسول الله فينا. انظر: صحيح مسلم، كتاب فضائل الصحابة رضي الله عنهم، باب: فضائل حسان بن ثابت ﷺ، حديث رقم ٢٤٩٠.

(٥) الحديث أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه، في كتاب الدعاء، (٣١٩/١٠)، حديث رقم ٣٠١٢٢.

(٦) الفيومي: أحمد بن محمود، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الجزء الخامس، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، ط٢، القاهرة، (د.ت)، ص٤٣٢

(٧) قلعجي: محمد رواس، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر، ط٢، بيروت، ١٩٨٨م، ص٣٨٢.

(٨) الشهراني: نورة بنت عبد الله، دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م، ص١٠.

حول مفهومه بسبب العولمة واقتصاد السوق[١]، والمقصود بـ "الكفاءة" اصطلاحًا هي "ذلك المزيج من المعارف النظرية (العلمية)، والمعارف العملية (الخبرات المكتسبة من الممارسات المهنية)، والمعارف الذاتية (السلوكية أو القدرة على التّصرف)، التي يستخدمها الفرد أو العامل لإنجاز المهام المنوطة به بطريقة مثلى"[٢]؛ وعُرّفت كذلك بأنها "مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة منها"[٣]، وقيل هي "القدرة التي يُظهرها الفرد في وضع معارفه حيّز التنفيذ"[٤].

وجميع التعاريف السابقة تدلّ على معنى واحد وهو كون "الكفاءة" هي مجموعة من المعارف العامة والخاصة والمهارات العملية والسلوكية التي تُعطي للشخص مؤهلات خاصة تمكّنه من إنجاز أعمال محدّدة ذات جودة عالية، وهي التي حثّ عليها الشرع الحنيف في قول النبيّ ﷺ: "إن الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يُتقنه"[٥]، لأن إتقان العمل يؤدّي إلى التّميز في الأداء والإنتاج، وتحقيق أعلى درجات الإنجاز، ولا يكون الاتقان إلا بالكفاءة المكتسبة، لأن الفرد لا يولد كفؤًا لأداء نشاط معين وإنما يكسب ذلك من خلال تدريب موجه، ولا يُحقّق الفرد التقدير والاعتراف الاجتماعي إلا بإثبات الكفاءة ومدى فعاليتها[٦].

ولما كان المعنى اللغوي لكلمة "الاستقطاب" هو الاستخلاص والجذب، والكفاءة هي الخبرة والمهارة في العمل، فإن المقصود بعبارة "استقطاب الكفاءات" هو استخلاص أفضل المهارات وأكفأ الخبرات نحو العمل مع شخص أو مجموعة أشخاص أو مؤسّسة أو دولة، وذلك للاستفادة من تلك المهارات والخبرات لما فيه صالح جميع الأطراف، وهذه العملية ضرورية وأساسية، لأن

(١) نخلة: نجاة، سوسيولوجيا الكفاءات من مفهوم التأهيل إلى مفهوم الكفاءة، مجلة معارف، العدد ٢١، ديسمبر ٢٠١٦م، ص١٠١.

(٢) قادري: محمد، دور إدارة الكفاءات في تطوير الموارد البشرية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قالمة، الجزائر، ٢٠٢٠م، ص٤٩.

(٣) راوية:حسن ، مدخل استراتيجي لتخطيط الموارد البشرية، الدار الجامعية، ط١، الاسكندرية، ٢٠٠٣م، ص٣١.

(٤) بوخمخم: عبد الفتاح و شابونية: كريمة، تسيير الكفاءات ودورها في بناء الميزة التنافسية، ورقة بحث مقدمة ضمن الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة الجزائر، نوفمبر ٢٠٠٥م، ص١١٤.

(٥) الحديث أخرجه الطبراني في المعجم الأوسط، (٢٧٥/١)، حديث رقم ٨٩٧. والحديث صحّحه الشيخ الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة، (١٠٦/٣)، برقم ١١١٣.

(٦) نخلة: نجاة، سوسيولوجيا الكفاءات من مفهوم التأهيل إلى مفهوم الكفاءة، مرجع سابق، ص١٠٣.

اكتشاف كفاءات الإنسان وقدراته وما ينتج عنه من خير هو لمصلحة المجتمع، ونجد أن الإسلام قد تبنّى الكفاءات وحرص على رعايتها وتميّز في ذلك، ووجّه هذه الكفاءات لما فيه صلاح البلاد والعباد لأجل تحقيق أهداف دينية واجتماعية ودنيوية، ومن صور رعاية الكفاءات في الإسلام: الإشادة بقوة موسى عليه السلام وكفاءته في قوله تعالى: ﴿إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الأَمِينُ﴾[1]، وتظهر هذه الإشادة كذلك جليّة في قوله ﷺ: "أرحمُ أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدّهم في أمر الله عمر، وأصدقُهم حياء عثمان، وأعلمُهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، وأفرضهم زيد بن ثابت، وأقرؤُهم أُبيّ، ولكل أمة أمين، وأمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح"[2].

المبحث الثاني: نُبذة تاريخية موجزة عن الملك عبد العزيز:

لعلّ من أشهر الشخصيات العربية الإسلامية التي اتّفق أهل التاريخ المعاصر على مدحها وتعداد جميل خصالها ونبيل أخلاقها، – وقد استوى في هذا الاتّفاق القريب والبعيد، الصديق والعدو، المؤيد والمعارض، بل وحتى المحايد –، هي شخصية الملك عبد العزيز آل سعود رحمه الله تعالى، فمن هو الملك عبد العزيز؟.

هو عبد العزيز بن عبد الرحمن بن فيصل بن تركي بن عبد الله بن محمد بن سعود ، ولد الملك عبد العزيز في قصر الإمارة في الرياض في عام ١٢٩٧هـ / ١٨٨٠م، لكن الراجح أنه ولد في عام ١٢٩٣هـ / ١٨٧٦م[3]، وأما والده فهو الإمام عبدالرحمن بن فيصل بن تركي بن عبدالله آخر أئمة الدولة السعودية الثانية[4] ، ووالدته هي سارة بنت أحمد السّديري، وكانت والدته سارة

---

(١) سورة القصص، الآية ٢٦.

(٢) الحديث أخرجه الترمذي في سننه، (٦٦٤/٥)، في كتاب المناقب، باب: مناقب معاذ بن جبل وزيد بن ثابت وأبيّ وأبي عبيدة بن الجراح رضي الله عنهم، حديث رقم ٣٧٩٠. والحديث صحّحه الشيخ الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة، (٢٢٣/٣)، برقم ١٢٢٤.

(٣) ذكر الزركلي في روايته عن شقيق الملك عبد العزيز، الأمير عبد الله بن عبد الرحمن، أن الملك رحمه الله كان يودّ أن يقال: إن ميلاده هو سنة ١٢٩٧هـ، ولكن الصحيح أنه ولد في أواخر سنة ١٢٩٣هـ. انظرإلى الزركلي: خير الدين محمود، شبه الجزيرة في عهد الملك عبد العزيز، دار العلم للملايين، ج١، ط٣، بيروت، ط٣، ١٩٨٥م، ص٥٨. ، وانظر كذلك إلى العثيمين: عبدالله بن صالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص٤٥.

(٤) هو عبد الرحمن بن فيصل بن تركي بن عبد الله بن محمد بن سعود ولد في عام ١٢٦٨هـ/١٨٥٢م ، وتولّى الإمامة بعد وفاة أخيه عبد الله وحارب أمير حائل محمد بن رشيد الذي أراد الاستيلاء على بلاده ولكن الإمام انهزم أمامه في أحداث طويلة، ولجأ إلى الكويت

من أكمل النساء عقلاً وتدبيرًا، فأحسنت تربية ابنها عبد العزيز وتوجيهه خير توجيه[١]، ولهذا فقد نشأ الملك عبد العزيز نشأة إسلامية محضة تحت رعاية والده الإمام عبد الرحمن الذي كان تقيًّا حصيف الرأي، وكان لا يعرف في الدِّين هوادة[٢]، فحفظ عبد العزيز بعض سور القرآن الكريم، وأخذ بعض أصول الفقه والتوحيد على يدي الشيخ عبد الله بن عبد اللطيف آل الشيخ[٣]، وقد قضى معظم صباه في البادية بالقرب من صحراء الربع الخالي ليتعلّم الفروسية ويتدرب على فنون القتال[٤]، وكانت لنشأته البدوية الصحراوية أثرها الكبير في تغلبه على الصعاب التي لاقاها في مستقبل حياته[٥]، ثم انتقل مع والده من الرياض إلى الكويت سنة ١٣٠٩هـ/ ١٨٩٢م[٦]، ولكنه من حينها بدأ العمل على استرجاع مُلك آبائه وعاصمة أجداده مدينة الرياض في حادثة دخوله

سنة ١٣١٠هـ/١٨٩٢م واستقر فيها سنوات إلى أن استرجع ابنه الملك عبد العزيز ملك أجداده، فرجع الإمام عبد الرحمن إلى الرياض وظلّ بها مشرفًا على حُكم ابنه مساندًا له، إلى وفاته سنة ١٣٤٦هـ/١٩٢٨م. للمزيد انظر إلى ابن عيسى: إبراهيم بن صالح ،عقد الدّرر فيما وقع في نجد من الحوادث في آخر القرن الثالث عشر وأول الرابع عشر، تحقيق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ط١، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٧٧؛ وانظر كذلك إلى الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٣، مرجع سابق، ص٣٢٢.

(١) وقد قُرّتْ عينها باسترجاع ابنها عبد العزيز مدينة الرياض وعاشت بعد ذلك ثمان سنوات في هذه المدينة إلى أن توفيت أواخر سنة ١٣٢٧هـ/١٩١٠م، للمزيد انظر إلى البديوي: محمد منير، المتوكل على الودود عبد العزيز آل سعود، مرجع سابق، ص٧٠.

(٢) التركي: عبد الله عبد المحسن، الملك عبد العزيز آل سعود أمة في رجل، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ط١، الرياض، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ص٣٥.

(٣) هو عبد الله بن عبد اللطيف بن عبد الرحمن آل الشيخ التميمي النجدي. جدّ الملك فيصل بن عبد العزيز لأمه. ولد في الهفوف سنة ١٢٦٥هـ/١٨٤٩م خلال إقامته والده في الإحساء للعمل بها، وقد نشأ بالهفوف عند جده لأمه الشيخ عبد الله الوهيبي، ثم استقرّ في الرياض عندما كان في السابعة من العُمر وتعلّم على علمائها حتى نبغ وصار مرجع أهل نجد في أمور دينهم وشارك في سياستهم وحروبهم، واشتهر بالكرم والدهاء. وقد ظل في الرياض بعد هجرة آل سعود إلى الكويت، وكان قد استقرّ لبعض الوقت في حائل لتعليم الناس أمور دينهم. له رسالة في "الاتباع وحظر الغلو في الدين". توفي بالرياض في ربيع الأول سنة ١٣٣٩هـ/١٩٢١م عن ٧٢ سنة. للمزيد انظر إلى الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، الجزء الرابع، مرجع سابق، ص٩٩، وكذلك انظر إلى التركي: عبد المحسن عبد العزيز، جهود الإمام عبد الله بن عبد اللطيف بن عبد الرحمن آل الشيخ في الدعوة والاحتساب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدعوة والإعلام، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٢٩هـ، ص٤١-١٠٥.

(٤) العطار: أحمد عبد الغفور ، صقر الجزيرة، الجزء الأول، (د.ن)، ط٤، (د.ت)، ص٢١١.

(٥) البديوي: محمد منير، المتوكل على الودود عبد العزيز آل سعود، مرجع سابق، ص٧٤.

(٦) الزركلي: خير الدين محمود، شبه الجزيرة في عهد الملك عبد العزيز، ج١، مرجع سابق، ص٧٤.

إليها المشهورة في شوال عام ١٣١٩هـ / ١٩٠٢م فاسترجع ملك أجداده [١]، ثم واصل العمل ضمن استراتيجية عسكرية محكمة مدة زادتْ عن ثلاثين سنة حتى وحّد بلاده كاملة وذلك في عام ١٣٥١هـ / ١٩٣٢م عندما تم توحيد مسمى الدولة تحت اسم المملكة العربية السعودية [٢].

وإن المتأمّل حول قيام وتأسيس وتوحيد المملكة العربية السعودية في مدة لا تتجاوز النصف قرن من الزمن، يدركُ فورًا أن ذلك السّر يكمُن في قوة شخصية الملك عبد العزيز، فهذه الشخصية من أبرز شخصيات العصر الحديث بلا منازع، وقد اتّفق على احترامها وتبجيلها العدوّ قبل الصديق، والبعيد قبل القريب، والمؤيد قبل المعارض، وقد أكّد هذه الحقيقة الكاتب الانجليزي تشارلز ويليمز (Charles Williams) بقوله: "من النادر أن تجد رجلاً تجمّعتْ فيه المزايا التي تجمعتْ في ابن سعود، فهو جندي موفق ظافر، ومصلح مبدع مبتكر، وتقيّ ورع صالح، وجواد سخيّ سمح، وراسخ وطيد متين، وذكيّ حاذق لبيب، وشجاع جريء مقتحم، وإنسان لطيف مهذب، نبيل في تواضعه، جليل في احتشامه"[٣]، ولا أصدق من شهادة مستشاره السياسي لما يقرب من الثلاثين سنة، وهو يوسف ياسين[٤] حيث يقول في معرض كشفه لسرّ شخصية الملك الفريدة: "ما هي إلا خلائق خلَّقَهُ بها الإسلام، وشمائل ورثها عن آبائه العرب الأطهار"[٥].

وقد توفي الملك عبد العزيز رحمه الله بالطائف سنة ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م، حيث كان قد قرّر الاصطياف في الطائف للاستجمام من تدهورٍ في صحته، وظلّ في الطائف ثلاثة أشهر، ثم اشتدّ عليه المرض حتى وافاه الأجل ضُحى يوم الاثنين الثاني من ربيع الأول سنة ١٣٧٣هـ/الموافق للتاسع من نوفمبر سنة ١٩٥٣م، وتم نقل جثمانه رحمه الله إلى الرياض ودفن في مقبرة العود، وكان له من العُمر ثمانون عاما [٦].

(١) سعيد: أمين ، تاريخ الدولة السعودية ،ج٢، مرجع سابق، ص٢٤.

(٢) العثيمين: عبدالله بن صالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج٢، مرجع سابق، ص ص ٢٠٧-٢٠٨.

(٣) شرف: عبد العزيز و شعبان: محمد، عبد العزيز آل سعود وعبقرية الشخصية الإسلامية، دار المعارف، ط١، القاهرة، ١٩٨٣م. ص٢١.

(٤) نبذة عنه في ص ١٦.

(٥) ياسين: يوسف، يوميات الدّبدبة، تعليق: قاسم بن خلف الرّويس، دار جداول، ط٢، بيروت، ٢٠١٣م، ص٤٧.

(٦) جريدة أم القرى، العدد ١٤٨٩، السنة ٣٠، الجمعة ٦ ربيع الأول ١٣٧٣هـ ، ص٤.

المبحث الثالث: استقطاب الكفاءات العربية في عهد الملك عبد العزيز (ذكر بعض النماذج).

لم يدّخر الملك عبد العزيز – رحمه الله – جهده طوال سنوات حُكمه التي تجاوزت نصف قرن من الزمان في استقطاب من وجد فيه الكفاءة والإخلاص للعمل معه ومشاركته في بناء الدولة السعودية الناهضة، سواء كان هذا الاستقطاب من داخل الوطن أو من خارجه، وسوف نذكر بعض النماذج العربية التي تم استقطابهم من قبل الملك عبدالعزيز وكان لهم تأثير وأثر بل وأدوا ما كلفهم به الملك عبدالعزيز بكل إخلاص وإتقان. وقبل الحديث عن أمثلة مختارة عمّن استقطبهم الملك عبد العزيز من أبناء الوطن العربي، نذكر مثالاً حيًّا عن شخصية سعودية استقطبها الملك رغم صغر سنّها حينها بعد أن وجد فيها الكفاءة والإخلاص معًا، والمقصود هنا الدكتور محمد بن رشيد الماجد الدوسري، وهو أحد أصغر مرافقي الملك عبد العزيز، وقد صحب الملك في الحلّ والترحال مدة خمس سنوات، بل وخدم الملك عن قُرب لفترة زمنية ليست بالقصيرة، وقد التحق الدوسري بالعمل كصبيّ في ركاب الملك عبد العزيز في أوائل الستينات الهجرية/الأربعينات الميلادية وهو دون الثالثة عشر من العُمر، وقد ذكر حادثة هامة تُبيّن نظرة الملك عبد العزيز في اختيار الرجال الأكفاء، فقال ما نصّه: "صادف في إحدى الرحلات البرية أن تعطلتْ بعض سيارات القافلة الملكية، فأمر الملك بكتابة برقية إلى وزيره عبد الله السليمان[1] للعمل على سرعة إصلاح السيارات المتعطلة، ولما لم يجد كاتبًا حاضرًا معه وعرف أني أُجيد الكتابة – وكنتُ حينها في الثالثة عشر من العُمر – سألني الملك قائلاً: هل تعرف الكتابة؟ قلتُ: نعم يا طويل الملك، وبعد أن قمتُ بكتابة البرقية بخطّ النسخ أثنى عليَّ جلالته وأمر بإلحاقي للعمل بقسم شؤون القصر الملكي، ثم خصّني بابتسامة لطيفة وشجّعني بكلمات طيبة جعلتْ مني شخصية تعتمد – بعد الله تعالى –

(١) هو عبد الله بن سليمان بن حمدان الرسّيس العنيزي. عميد أسرة آل الحمدان، وهو من أوائل العاملين في تأسيس المملكة العربية السعودية وأول وزير لها. ولد بعنيزة ثم رحل إلى الهند في صغره فنشأ في بعض مدارسها ثم تنقل للتجارة بينها وبين البحرين والبلاد المجاورة ثم دخل في خدمة الملك عبدالعزيز منذ سنة ١٣٣٨هـ/١٩١٩م فكان من كتّاب ديوانه ثم تولّى وكالة المالية سنة ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م ثم وزارة المالية سنة ١٣٥١هـ/١٩٣٢م، وهو من أنشأ رحمه الله مؤسسة النقد العربي السعودي. توفي بجدة سنة ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م عن ٨٠ سنة. للمزيد انظر إلى الزركلي: خير الدين محمود، الأعلام، ج٤، مرجع سابق، ص ص٩١-٩٢ وانظر كذلك إلى مغربي: محمد علي، أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة وبعض القرون الماضية ١٣٠١-١٤٠٠هـ/١٨٨٣-١٩٨٠م، ج١، مرجع سابق، ص١١١.

على نفسها، وأذكر أنه سألني بعد ذلك قائلاً: ممّن أنت؟ فقلتُ: أنا دوسري من وادي الدواسر من المشاوية، فقال لي: ونِعمْ، وأين أهلك؟ قلتُ: تركتهم في مكة وجئتُ في طلب المعيشة، فقال لمسؤول شؤون القصر الملكي: نُريده معنا، ولاحظْه لأنه صغير السّن"[١]. قال الدوسري: "وقد استمرّتْ خدمتي في القصر الملكي من بداية الستينات الهجرية/الأربعينات الميلادية إلى عام ١٣٦٧هـ/١٩٤٧م، ثم عملتُ مساعدًا لمدير جمرك النقطة الشمالية، ثم انتقلت للعمل مع نائب الملك الأمير فيصل بن عبد العزيز في قصره الخاص بمكة لمكرمة بداية من عام ١٣٦٩هـ/١٩٤٩م، وفي عام ١٣٧٢هـ/١٩٥٢م كنت مسؤولاً عن صرف الأموال لعمليات بناء قصور الملك عبد العزيز في "الحوية" في الطائف"[٢].

ولعلّ من أشهر من استقطبهم الملك عبد العزيز من رجال الدول العربية – المجاورة والمتقدمة نسبيًّا في ذلك الوقت – من ذوي الكفاءات الفكرية والسياسية واتّخذهم كمستشارين ووزراء وموظفين مدنيين وعسكريين ، وسوف نذكر بعضا من النماذج العربية التي تم استقطابهم من قبل الملك عبدالعزيز وكان لهم تأثير وأثر بل وأدوا ما كلفهم به الملك عبدالعزيز بكل إخلاص وإتقان وكلٌّ في مجال تخصّصه المناسب، وترتيبهم هنا على أساس أقدميتهم في القدوم لبلاط الملك عبدالعزيز، فلذلك نجد:

١- يوسف ياسين: هو يوسف بن محمد بن يوسف ياسين السوري. وُلد ونشأ في اللاّذقية عام١٣١٤هـ/١٨٩٦م، وقيل عام١٣٠٣هـ/١٨٨٥م، والأول أرجح –لوروده في أغلب المصادر–، وفيها حفظ القرآن الكريم، ثم درس في مدرسة الدعوة والإرشاد في القاهرة وفي المدرسة الصلاحية في القدس، ثم رحل إلى مكة المكرمة بعد احتلال الفرنسيين لبلده، ثم رجع إلى القدس يُدرّس ويكتب في بعض الصحف، وتسلّم تحرير جريدة "الصباح"، ثم عاد إلى دمشق فدخل كلية الحقوق ولم يلبث أن اتّفق مع بعض أصدقائه عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م على السَّير إلى مدينة الرياض، ولما وصلها نال ثقة الملك عبد العزيز وصار من كبار العاملين في خدمته أيام توحيد المملكة[٣].

(١) الدوسري: محمد رشيد، ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز ، مرجع سابق، ص٤٧.
(٢) المرجع السابق، ص ص٦٦-٦٧.
(٣) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٨، مرجع سابق، ص٢٥٣.

وكان ياسين من أهم وأكبر مستشاري الملك السياسيين، وأسهم معه في كثير من الأمور والأعمال السياسية والإدارية في الحكومة السعودية لما يقرب من ثلاثين عاما في خدمة البلاد خلال عهد الملك عبدالعزيز(١)، وكان من تلك الأعمال تعيينه رئيسًا للشُّعبة السياسية في الديوان الملكي، ثم أُضيف إليه منصب وزير دولة فتولّى إدارة وزارة الخارجية بالنيابة في فترات متفرقة، أي يمثل وزارة الخارجية في الداخل(٢)، كما شارك الملك عبد العزيز في تسلّم مدينة جدة من الأشراف عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٥م(٣)، وكان معه في حربه على المتمرّدين عليه من جيش الإخوان(٤) في معركة السّبلة في شوال عام ١٣٤٧هـ/مارس عام ١٩٢٩م(٥)، وهي آخر معارك الملك عبد العزيز الرئيسة لتوحيد البلاد(٦)، ويوسف – كصحافي – هو مَنْ أصدر جريدة "أم القرى" الرسمية عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م لتكون المصدر الإخباري الرسمي للحكومة السعودية في علاقتها بشعبها وواسطة للتفاهم مع العالم الإسلامي(٧)، وعُيّن مديرًا للمطبوعات والمخابرات (١٣٤٥-

(١) الحمودي: عبد الرحمن محمد: الدبلوماسية والمراسيم السعودية: تاريخية، دبلوماسية، تنظيمية، مطبعة مرامر، ط١، الرياض، ١٩٩٨م، ص١٠٧.

(٢) الدوسري: محمد رشيد، ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز ، مرجع سابق، ص ٧٢.

(٣) المختار: صلاح الدين ، تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، ج٢، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٥٧م، ص٣٥٩.

(٤) جماعة الإخوان: هم أخوان من(أطاع الله)، خرجت هذه الفكرة إلى حيز التنفيذ، بتأسيس مستوطنات لإقامة البدو، عرفت(بالهجر) يجري فيها تعليمهم أمور دينهم، وحرفة الزراعة لكسب معاشهم، بدلا من الغزو والسلب والنهب، وفي عام ١٣٣٠هـ/ ١٩١٢م تأسست أولى هذه الهجر وعرفت بـ(الأرطاوية) وعرف سكانها بـ(الإخوان)، وهو المصطلح الذي أطلق عليهم، فمنهم تكونت النواة الأولى لجيش من المجاهدين، وهو جيش غير نظامي، وهو جاهز عند الطلب، وهكذا ظهر(إخوان من أطاع الله) قوة عسكرية، استثمر الملك عبدالعزيز هذه القوة في توحيد شبه الجزيرة العربية، ومضى الإخوان في معاركهم الظافرة من ضمن جيش الملك عبدالعزيز حتى اكتمل النصر بضم الحجاز، وزوال حكم الأشراف عنه، وأدى تشددهم الديني إلى المواجهة مع الملك عبدالعزيز، وأبرز زعمائهم ثلاثة: فيصل الدويش، سلطان بن بجاد، ضيدان بن حثلين، للمزيد انظر إلى النفيعي: عبد الله مصلح ، إسهام الإخوان في توحيد المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م، ص٣٤ .

(٥) ياسين: يوسف، يوميات الدّبدبة ، مرجع سابق، ص٤٧.

(٦) العثيمين: عبد الله صالح ، معارك الملك عبد العزيز المشهورة لتوحيد البلاد، مكتبة العبيكان، ط١، الرياض، ١٤١٧هـ، ص٢٨٩.

(٧) مؤنس: أشرف محمد: يوسف ياسين و دوره في السياسة السعودية المعاصرة، مجلة بحوث الشرق الأوسط، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد ١٥، سبتمبر ٢٠٠٤م، ص١٢٦.

١٣٤٧هـ/١٩٢٦-١٩٢٨م)[١]، ثم رئيسًا للشُّعبة السياسية بالديوان الملكي عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م[٢]، ثم عضوًا في مجلس الوكلاء لأكثر من عشرين عام (١٣٥٠-١٣٧٣هـ/١٩٣١-١٩٥٣م)، وخلال هذه السنوات عُيّن مندوبًا للمملكة في جامعة الدول العربية (١٣٦٣-١٣٧٠هـ/١٩٤٣-١٩٥٠م)[٣]، وكان ياسين يجمع أحيانًا عدّة مناصب في وقت واحد لكفاءته وإخلاصه، مثل كونه مستشارًا للملك ورئيسًا للشُّعبة السياسية ووكيلاً لوزارة الخارجية بالنيابة [٤]، وقد استمر على تقديم الخدمات الجليلة للمملكة إلى أن توفي بمدينة الدمام – أثناء مرافقته للملك سعود بن عبد العزيز في إحدى زياراته الدّاخلية – في ذي القعدة عام ١٣٨١هـ/أبريل عام ١٩٦٢م، وكان له من العُمر ٨١ سنة، ودُفن في مدينة الرياض[٥].

٢- حافظ وهبة: هو حافظ وهبة بن رفاعي وهبة المصري. ولد بالقاهرة عام ١٣٠٧هـ/١٨٨٩م وفيها نشأ، حيث تعلم لمدة قصيرة بالأزهر وبمدرسة القضاء الشرعي، ثم عمل في صحافة الحزب الوطني بالقاهرة وكصحفي في إسطنبول[٦]، وبعدها رحل إلى الهند ومنها إلى الكويت فدرّس بالمدرسة المباركية عام ١٣٣٤هـ/١٩١٥م اللغة العربية والتاريخ والفقه إضافة إلى إلقاء دروس الوعظ في المساجد[٧]، ومن الكويت أرسل خطابًا إلى الملك عبد العزيز في ذي الحجة عام ١٣٤١هـ/١٩٢٢م يعرض فيه وجهة نظره الإصلاحية[٨]، فأعجب الملك بخطه وفكره وأدرك

(١) المشراق: يوسف ياسين .. الصحافي السياسي والمستشار في زمان المؤسّس، صحيفة الاقتصادية، العدد ٨٩٣٨، بتاريخ ٣٠ مارس ٢٠١٨م، ص١٥.

(٢) جريدة أم القرى، العدد ٢٩٣، بتاريخ ٢٢ صفر ١٣٤٩هـ/١٨ يوليو ١٩٣٠م، ص٢.

(٣) آل سيف:حنان بنت عبدالعزيز، رجال حول الملك عبد العزيز: يوسف ياسين (الصحفي والمستشار السياسي في ديوان المؤسّس)، صحيفة الجزيرة، العدد ١٧٦٢٦، بتاريخ ١٠ رجب ١٤٤٢هـ/٢٢ فبراير ٢٢١م، ص١٣.

(٤) مؤنس: أشرف محمد: يوسف ياسين و دوره في السياسة السعودية المعاصرة ، مرجع سابق، ص١٤٠.

(٥) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٨، مرجع سابق، ص٢٥٣.

(٦) الشبيلي: عبد الرحمن ،حافظ وهبة ... النسر المهاجر، جريدة الشرق الأوسط، العدد ١٤٦٧٨، بتاريخ ٢٩ جمادى الأولى ١٤٤٠هـ/٤ فبراير ٢٠١٩م، ص٢٠.

(٧) سنبل: سميرة بنت أحمد ، دور حافظ وهبة في رسم سياسة المملكة الخارجية في عهد الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، الجزء الأول، العدد ٩، يناير ٢٠١١م، ص٦٤.

(٨) وهبة: حافظ، جزيرة العرب في القرن العشرين، ط٢، دار الآفاق العربية، ١٩٥٦م، ص٢٠.

مدى كفاءته، فدعاه إلى الرياض، فانتقل إليها حافظ عام ١٣٤٢هـ/١٩٢٣م واستقرّ له بها المقام(١).

وبسبب معرفته باللغة الإنجليزية، ومهارته في التنظيم، وعنايته في انتقاء الكلمات عند الحديث، فقد اتّخذه الملك عبد العزيز مستشارًا له، وكان له دور كبير في تسيير كثير من الأمور السياسية والإدارية(٢)؛ فقد شارك في مؤتمر الكويت المنعقد عام١٣٤٢هـ/١٩٢٣م، وكان لحافظ دوره البارز في المفاوضات الحدودية التي جرتْ بين السعودية وكل من العراق ومملكة شرق الأردن، حتى أن المعتمد البريطاني في الخليج العربي والراعي لهذا المؤتمر الكولونيل س. ج. نوكس (S. C. Knox) طلب من حافظ التّدخّل لدى الملك عبد العزيز لإقناع الملك بالتّساهل في مطالبه الحدودية(٣)، وكان حافظ وراء حثّ الملك عبد العزيز على التحرّك لضمّ الحجاز(٤)، وعندما ضمّ الملك عبد العزيز مكة المكرمة إلى ملكه عام١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، عيّن حافظًا – إلى جانب عبد الله الدّملوجي – مسؤولين عن الجوانب الإدارية للبلد الأمين، حيث قاما بدراسة الأحوال فيها والاجتماع بكبار أهلها من العلماء والتجار والموظفين، كما ألقى حافظ عدة خطب مهّدتْ أهالي مكة المكرمة لاستقبال ملكهم الجديد(٥). وعندما كانتْ القوات السعودية تحاصر مدينة جدة تمهيدًا لضمها عام١٣٤٤هـ/١٩٢٥م، كلّفه الملك عبد العزيز بالإشراف المدني على جيش الإخوان لمهارته في التنظيم(٦)، وفي أثناء ذلك شارك حافظ في جمادى الأولى عام ١٣٤٤هـ/ديسمبر سنة ١٩٢٥م في مفاوضات ترسيم الحدود بين المملكة وكلاً من العراق ومملكة شرق الأردن والمعروفة بمعاهدة حدّة بحضور الملك عبد العزيز والمندوب البريطاني "جيلْبرْت كْلَيْتون"(٧).

(١) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٢، مرجع سابق، ص١٦٠.
(٢) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز،ط٢، دار الحكمة، لندن، ٢٠١٥م، ص٧١.
(٣) وهبة: حافظ، جزيرة العرب في القرن العشرين، مرجع سابق، ص٢٦٠.
(٤) سنبل: سميرة بنت أحمد ، دور حافظ وهبة في رسم سياسة المملكة الخارجية في عهد الملك عبد العزيز، مرجع سابق، ص٦٨.
(٥) وهبة: حافظ، جزيرة العرب في القرن العشرين، مرجع سابق، ص٦٣.
(٦) المرجع السابق، ص٦٦.
(٧) عن هذه المفاوضات انظر: آل زلفة: محمد ، مفاوضات الملك عبد العزيز حول الحدود الشمالية والشمالية الغربية للمملكة العربية السعودية في يوميات وتقارير جيلبرت كليتون، دار بلاد العرب، الرياض، ط٣، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م.

ولإخلاصه وخبرته الدبلوماسية، فقد اصطحبه الملك عبد العزيز – ضمن وفد سعودي محدود العدد – إلى اللقاء التاريخي الذي جمع بين الملك والرئيس الأمريكي فرانكلين روزفلت على ظهر البارجة الحربية الأمريكية "يو أس أس كوينسي" في صفر عام ١٣٦٤هـ/فبراير عام ١٩٤٥م[١]، ولنفس الأسباب فقد كان الملك عبد العزيز قد عيّنه وزيرًا مفوضًا بلندن، ثم سفيرًا للمملكة في بريطانيا عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م[٢]. وبعد حياة حافلة بالعطاء، فقد أحيل حافظ إلى التقاعد سنة ١٣٨٤هـ/١٩٦٥م، وثم لم يطل به البقاء كثيرًا حتى توفي بروما عام ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م عن ثمانين عاما. وما يجدر ذكره أن حافظًا كان له باع في التاريخ، وقد ألّف بعض الكتب في هذا المجال، منها كتاب "جزيرة العرب في القرن العشرين"، وكتاب "خمسون عامًا في جزيرة العرب"[٣].

٣– فؤاد حمزة: هو أبو سامر فؤاد بن أمين بن عليّ حمزة اللبناني. وُلد لأسرة دُرزية بجبل لبنان عام١٣١٧هـ/١٨٩٩م، ونشأ في لبنان حيث دَرَس في بعض مدارسه الحكومية ثم دَرَس في دمشق والقدس[٤]. ولمّا كان يُتقن اللغة الإنجليزية ويتمتّع بخبرة واسعة في البحث والتوثيق، فقد رحّب به الملك عبد العزيز في مدينة الرياض عام١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، وعيّنه مترجمًا خاصًا له، ثم كلّفه – مع عبد الله الدّملوجي – لتمثيل المملكة في مؤتمر حيفا المنعقد عام ١٣٤٧هـ/١٩٢٨م لمناقشة موضوع إعادة إحياء خط سكة حديد الحجاز المعطّل منذ انتهاء الحرب العالمية الأولى[٥]، وفي عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م عيّنه الملك عبد العزيز وكيلاً للشؤون الخارجية لمدة تسع سنوات[٦]، ثم بعثه عام ١٣٥٨هـ/١٩٣٩م إلى باريس وزيرًا مفوضًا، ثم إلى أنقرة عام ١٣٦٢هـ/١٩٤٣م

(١) الغر: أحمد، الذكرى الـ ٧٥ للاجتماع التاريخي: لقاء الحكمة والقوة الذي أسّس لتحالف القوتين الأهم في العالم، جريدة اليمامة، العدد ٢٥٩٦، بتاريخ ١٩ جمادى الآخرة ١٤٤١هـ/١٣ فبراير ٢٠٢٠م، ص١٠.

(٢) العساف: منصور ، مستشارو الملك عبد العزيز: بطانة الخير، صحيفة الجزيرة، العدد ١٧٦٣٩، بتاريخ ٢ محرم ١٤٣٩هـ – ٢٢ سبتمبر ٢٠١٧م، ص١١.

(٣) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٢، مرجع سابق، ص١٦٠.

(٤) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٥، مرجع سابق، ص١٥٩.

(٥) الرحيلي: أريج بنت فهد ، جهود الملك عبد العزيز في إصلاح سكة حديد الحجاز، مجلة القلزم للدراسات التاريخية والحضارية، العدد ١٦، يونيو ٢٠٢٢م، ص٨٥.

(٦) الحمودي: عبد الرحمن محمد: الدبلوماسية والمراسيم السعودية: تاريخية، دبلوماسية، تنظيمية ، مرجع سابق، ص١٠٧.

بالمهمة نفسها[١]، ثم استقر مستشارًا للملك يتنقل معه بين مدينتي الرياض ومكة، وقام برحلات في بعض المهمات إلى أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ومُنح لقب سفير[٢]، ثم عُيّن عام١٣٦٦هـ/١٩٤٧م وزير دولة منتدب في وزارة المالية للأعمال الإنشائية والعمرانية وشركات الاستثمار، وكان له – خلال فترات متقطعة – دور كبير وفعّال في متابعة المتآمرين على الملك عبد العزيز والحُكم السعودي من أعضاء حزب الأحرار الحجازي المعارض، وسافر لأجل هذه الغاية إلى عدّة بلدان[٣].

وما تجدر الإشارة إليه، أن فؤاد حمزة كان دائب العمل، فلا يكاد ينتهي من عمله الحكومي حتى يتناول بحثًا في التاريخ أو السياسة يعالجه، وقد اهتمّ قُبيل وفاته بدراسة آثار الجزيرة قبل الاسلام، فكتب أصولاً كثيرة لا تزال مخطوطة، وله كتُب أخرى منها كتاب "قلب جزيرة العرب"، وكتاب "البلاد العربية السعودية"، وكتاب "في بلاد عسير". فقد توفي ببيروت عام١٣٧١هـ/١٩٥١م بعد معاناة طويلة من مرض القلب، وكان له من العُمر ٥٢ سنة[٤].

٤- رشدي ملحس: هو رشدي بن صالح ملحس الفلسطيني. ولد بنابلس عام ١٣١٦هـ/١٨٩٩م وبها نشأ وتعلم، كما تعلم بإسطنبول، وعمل في الصحافة بدمشق، ثم عاد إلى نابلس بعد الاحتلال الفرنسي فدعاه صديقه يوسف ياسين عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م ليحُلّ محله في تحرير جريدة "أم القرى" بمكة[٥]، ثم أصبح عام ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م نائبًا عنه في رئاسة الشُّعبة السياسية بالديوان الملكي في مدينة الرياض[٦]. وبالرغم من أن قدوم ملحس إلى المملكة كان بدعوة من يوسف ياسين، إلا أنه حظي بالثقة الكاملة عند الملك عبد العزيز، لأنه أدرك كفاءته في الأدب والجغرافيا والتاريخ، فكان معه في حلّه وارتحاله، وبعض ليله وكل نهاره، زهاء ثلاثين

(١) عبدالرحمن: سوسن بنت جبار ، التمثيل الدبلوماسي في المملكة العربية السعودية (دراسة تاريخية في النشأة والتطور حتى عام ١٩٥٣م)، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد٢، العدد ٢٨، فبراير ٢٠٢١م، ص٣٣٩.

(٢) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٥، مرجع سابق، ص١٥٩.

(٣) الشرعة: إبراهيم فاعور، حزب الأحرار الحجازي ودوره السياسي بين عامي (١٩٢٨-١٩٣٥م)، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد ٣٧، العدد١، ص٣٠.

(٤) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٥، مرجع سابق، ص١٥٩.

(٥) المختار: صلاح الدين ، تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، ج٢، مرجع سابق، ص٣٢٨.

(٦) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٣، مرجع سابق، ص٢١.

عامًا[١]، وقد صنّف ملحس كُتبًا في هذه التّخصصات التي أتقنها، منها كتاب "سيرة الأمير محمد بن عبد الكريم الخطابي"، وكتاب "معجم منازل الوحي"، وكتاب "مسافات الطرق في المملكة"، وغيرها. توفي بجدة سنة ١٣٧٨هـ/١٩٥٩م، وكان له من العُمر ٦٠ سنة[٢].

٥- نبيه العظمة: هو نبيه بن عبد العزيز بن إبراهيم العظمة السوري. ابن أخ شهيد سوريا في معركة ميسلون يوسف العظمة (ت ١٣٣٨هـ/١٩٢٠م) [٣]. نشأ في أسرة برزت في المجال العسكري في العهد العثماني، حيث التحق بالكلية العسكرية في إسطنبول وتخرج منها ضابطًا في الجيش العثماني[٤]، ثم قدم على الملك عبد العزيز في الرياض فَعَرفه الملك عن قرب لمدة عام، وكانت بداية التعارف بين الرجلين عندما كلّفه الملك عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م - باسم قيادات الحركة الوطنية في بلاد الشام - بالسفر إلى اليمن والحجاز لإيجاد أسباب التفاهم بين الملك عبد العزيز وإمام اليمن يحيى حميد الدين [٥]، وقد أسند إليه الملك عبد العزيز عام ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م إدارة الشؤون العسكرية في مملكة نجد والحجاز، ثم أسند إليه تأسيس جيشها النظامي عام ١٣٤٩هـ/١٩٣١م[٦]، لما وجده فيه من خصال العناد والصّلابة والتّشدّد والانضباط والاستقامة

(١) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز،مرجع سابق، ص٢١٧.

(٢) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٣، مرجع سابق، ص٢١.

(٣) الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٨، مرجع سابق، ص٢١٣.

(٤) الكيالي: عبد الوهاب وآخرون، موسوعة السياسة، الجزء السادس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، بيروت، ١٩٩٠م، ص٥٥٨.

(٥) قاسمية: خيرية ، جوانب من سياسة الملك عبد العزيز تجاه القضايا العربية، دراسة تحليلية من خلال أوراق نبيه العظمة، دارة الملك عبد العزيز، ط١، الرياض، ١٩٩٨م، ص١٩.

وأما إمام اليمن هو يحيى بن محمد بن يحيى حميد الدين الحسني الطالبي، الملّقب بالإمام المتوكل على الله بن المنصور بالله وقد تولى الحكم بين عامي (١٣٢٢-١٣٦٧هـ/١٩٠٤-١٩٤٨م) وقد ولد بصنعاء وتفقه بها، وخرج منها مع أبيه إلى صعدة سنة ١٣٠٧هـ/١٨٨٩م، ثم وُلّي الإمامة بعد وفاة والده سنة ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م، وكانت صنعاء آنذاك في أيدي الأتراك العثمانيين فهاجمها مرارًا إلى أن انتهى الأمر بجلاء الأتراك عن اليمن سنة ١٣٣٦هـ/١٩١٧م، فخَلُص للإمام يحيى مُلك اليمن. ولاستبداد الإمام في حُكمه الطويل ثار عليه ابنه إبراهيم، ثم اغتيل بصنعاء سنة ١٣٦٧هـ/١٩٤٨م على أيدي أنصار ابنه، للمزيد انظر إلى الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، الجزء الثامن، مرجع سابق، ص١٧١.

(٦) قاسمية: خيرية ، مذكرات فوزي القاوقجي ١٩١٤-١٩٣٢م، دار القدس، ط١، بيروت، ١٩٧٥م، ص١٢٥.

وعزّة النفس[١]. وحتى عندما غادر نبيه المملكة بسبب كثرة تنقلاته وتعدّد مواقع ترحاله من أجل القضايا العربية، ظلّت تربطه بالملك عبد العزيز صلات وثيقة لم تنقطع لُحمتها ، وقد توفي في عام ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م. [٢].

٦- فوزي القاوقجي: هو فوزي بن عبد الحميد القاوقجي اللبناني. وُلد بطرابلس الشام عام ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م وفيها نشأ، ثم التحق عام ١٣٣٠هـ/١٩١٢م بالمدرسة الحربية في إسطنبول وتخرج منها ضابطًا، ومن يومها وهو يعمل في الكفاح من أجل الاستقلال العربي عن السيطرة الأجنبية، فانتمى إلى جمعية العهد في إسطنبول، ثم رجع إلى سوريا وشارك بين عامي ١٣٤٣-١٣٤٥هـ/١٩٢٥-١٩٢٧م في الثورة السورية الكبرى ضد قوات الاحتلال الفرنسي, وبعد فشلها صدر عليه حُكم بالإعدام فهرب إلى تركيا، ثم غادرها بضغط من بريطانيا وفرنسا إلى الحجاز[٣]، وقد وصل إلى جدة عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٨م، وكان اللبناني شكيب أرسلان[٤] قد مهّد للقاوقجي سبيل القدوم إلى المملكة لدى الملك عبد العزيز[٥]، وبسبب ما تمتّع به القاوقجي من خبرة عسكرية ومهارة تنظيمية، فقد اتّخذه الملك عبد العزيز مستشارًا عسكريًّا في السنوات الممتدّة بين ١٣٤٦-١٣٥٠هـ/١٩٢٨-١٩٣٢م[٦]، كما كان مساعدًا لنبيه العظمة في تأسيس الجيش السعودي النظامي[٧].

(١) قاسمية: خيرية ، جوانب من سياسة الملك عبد العزيز تجاه القضايا العربية، دراسة تحليلية من خلال أوراق نبيه العظمة، مرجع سابق، ص٣٥.

(٢) المرجع السابق، ص١١.

(٣) السويلم: بيداء بنت محمود، فوزي القاوقجي ودوره في القضايا القومية ١٨٩٠-١٩٤٨م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٠م، ص ص ٦-١٢.

(٤) شكيب أرسلان "١٢٨٦-١٣٦٦هـ/ ١٨٦٩-١٩٤٦م" هو كاتب ومفكر عربي لبناني كان له علاقة مع الملك عبدالعزيز، وقد عمل ضمن منظومة حكومته، للمزيد انظر إلى الشرباصي: أحمد، أمير البيان شكيب أرسلان، الجزء الأول، ط١، دار الكتاب العربي، مصر، ١٩٦٣م، ص ص ٢٧-٣٤.

(٥) قاسمية: خيرية ، جوانب من سياسة الملك عبد العزيز تجاه القضايا العربية، دراسة تحليلية من خلال أوراق نبيه العظمة، مرجع سابق، ص٩.

(٦) الحمدي: صبري فالح، التحديث في مجالات الثقافة، التمثيل الدبلوماسي، القضاء، والأمن والدفاع في المملكة العربية السعودية (١٩٢٦-١٩٥٣م)، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب، الجامعة المستنصيرية، العراق، العدد ٦٨، مارس، ٢٠١٥م، ص١٣.

(٧) قاسمية: خيرية ، مذكرات فوزي القاوقجي ١٩١٤-١٩٣٢م، مرجع سابق، ص١٢٥.

وإلى جانب هذه الكوكبة البارزة من الكفاءات العربية، فقد اصطفى الملك غيرهم من الرّجال المتميّزين الذين شغلوا مناصب محورية في خدمة الدولة السعودية، منهم محمد أمين التميمي، وهو مقدسي من فلسطين كان شديد الحب للملك عبد العزيز بعد أن تأثّر بسيرته وهو في فلسطين قبل أن يراه، ولما قابله وعاش في كنفه قال: "كلما مرّت الأيام وتعدّدت المقابلات وازداد الاتصال كان حبّ عبد العزيز يتمكّن من قلبي، وكلما اطّلعت على سيرته ووقفت على حقيقته كان يأخذ مني تفكيري ولُبّي"(١)، وقد انتدبه الملك عبد العزيز سكرتيرًا للوفد النجدي للمؤتمر الذي عُقد في عمّان عاصمة الأردن وذلك للتحقيق في حوادث الغزوات والمنهوبات بين قبائل الحجاز ونجد وبين قبائل شرق الأردن، وكان متّصلاً مع الملك عبد العزيز في الرياض برقيًّا(٢). ومنهم الطبيبان مدحت شيخ الأرض(٣) ورشاد فرعون(٤)، وهما سوريان كانا من الأطباء البارزين في ذلك الوقت، وكانا مخلصين للملك ملازمين له ليل نهار(٥). ومنهم سعيد جودت(٦) الذي كان على رأس قيادة الحرس

(١) التميمي، محمد أمين ، لماذا أحببتُ ابن سعود، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٩٩٩م، ص٣٩.

(٢) المرجع السابق، ص٩٨.

(٣) شارك في مقاومة الاستعمار الفرنسي كطبيب في ضواحي دمشق، ثم حُكم عليه بالإعدام فالتجأ سنة ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م إلى المملكة العربية السعودية فعيّنه الملك عبد العزيز طبيبًا خاصًا له، وبعد وفاة الملك عمل سفيرًا للمملكة في عدة دول. توفي بالرياض سنة ١٤٢١هـ/٢٠٠١م عن ١٠١ سنة. للمزيد انظر إلى : أباظة: نزار ، علماء دمشق وأعيانها في القرن الخامس عشر الهجري ١٤٠١-١٤٢٥هـ، دار الفكر، ٢٠٠٧م، ص٤٥٣.

(٤) هو رشاد بن محمود فرعون السوري. تخرّج طبيبًا ثم عمل في الجيش الفرنسي المتواجد بسوريا، ثم تواصل مع الدكتور مدحت شيخ الأرض الذي كان طبيبًا خاصًا للملك عبد العزيز فاستقدمه إلى المملكة سنة ١٣٥٤هـ/١٩٣٦م وصار بدوره طبيبًا خاصًا للملك، ثم مستشارًا له، ثم وزيرًا مفوضًا في فرنسا، ثم وزيرًا للصحة، ثم سفيرًا في باريس، ثم مستشارًا في الديوان الملكي في عهد فيصل وخالد وفهد، إلى أن توفي بجدة سنة ١٤١٠هـ/١٩٩٠م. للمزيد انظر إلى: العساف، منصور ، مستشارو الملك عبد العزيز: بطانة الخير، مرجع سابق، ص١١.

(٥) الدوسري: محمد رشيد، ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز ، مرجع سابق، ص٦١.

(٦) هو سعيد بن سليم بن حسين جودت العراقي، الكردي الأصل. ولد ونشأ بكركوك ثم التحق بمدارس إسطنبول العسكرية فتخرج ضابطًا عسكريًّا وشارك في العديد من المعارك والحروب التي خاضتها الدولة العثمانية في الحرب العالمية الأولى، ثم التحق بقوات الشريف الحسين بن عليّ ثم التحق بالملك عبد العزيز بعد دخول القوات السعودية مدينة ينبع سنة ١٣٤٤هـ/١٩٢٥م، فاستقطبه الملك المؤسس في صفوف القوات السعودية، وعيّنه قائدًا للحرس الملكي منذ سنة ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م. وبعد تقاعده بثلاث سنوات، توفي بالرياض سنة ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م. للمزيد انظر إلى: العساف: منصور، الفريق سعيد جودت .. رجل المواقف الصعبة، جريدة الرياض، العدد ١٧٥٠٢، بتاريخ الجمعة ٦ شعبان سنة ١٤٣٧هـ/١٣ مايو سنة ٢٠١٦م، ص١٣.

الملكي، وكان قائدًا فريدًا في تنظيمه، محبوبًا لدى الملك[١]. ومن المستشارين المقربين نوري سعداوي[٢] وشقيقه الأصغر بشير سعداوي[٣]، وخالد القرقني[٤]، وجميعهم من ليبيا، وغير هؤلاء كثير يضيق المقام عن إحصائهم وتعداد خدماتهم للمملكة بما حباهم الله من كفاءات نادرة وإخلاص جليّ للملك عبد العزيز رحمه الله تعالى.

المبحث الرابع: استقطاب الملك عبد العزيز لعبد الله الدّملوجي:

حياة عبد الله الدملوجي .

هو عبد الله سعيد بن عبد الرحمن بن عبد الله الدملوجي ، وقد ولد في مدينة الموصل في عام ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م[٥]، وقيل أنه ولد في عام ١٣١٣هـ/ ١٨٩٥م[٦].

وأما عائلته (الدملوجي) فقيل إن أصلها من جنوب شرق تركيا، فقد استقر جد الأسرة الأول آغا سليمان في العراق ، وذلك في النصف الأول من القرن السابع عشر الميلادي[٧]، وقال

(١) الدوسري: محمد رشيد، ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز ، مرجع سابق، ص٧٦.

(٢) ليبي قاتل الاستعمار الايطالي، ثم اضطرّ إلى الهجرة إلى سوريا سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٤م بسبب تصاعد وحشية الإيطاليين في ليبيا، ثم هاجر إلى الرياض وعمل مستشارًا للملك عبد العزيز، وبعدها رجع إلى ليبيا سنة ١٣٦٧هـ/١٩٤٨م، ثم نفاه ملك ليبيا محمد إدريس السنوسي فاستقرّ ببيروت وظل بها إلى وفاته سنة ١٣٨٨هـ/١٩٦٩م. للمزيد انظر إلى القشاط: محمد سعيد، ليبيون في جزيرة العربية، ط٢، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ٢٠٠٨م، ص١١٧.

(٣)كان مجاهدًا ليبيًّا ضد الاستعمار الإيطالي، ثم التحق بالملك عبد العزيز في الرياض وعمل مستشارًا له، وبعد استقلال بلاده عاد إلى ليبيا فلم يسترح إليه الملك محمد إدريس السنوسي، فانصرف إلى مصر وتوفي بالقاهرة سنة ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م. للمزيد انظر إلى الزركلي: خير الدين محمود،: الأعلام، ج٢، مرجع سابق، ص٥٦.

(٤)كان مجاهدًا ليبيًّا ضد الاستعمار الإيطالي، ثم هاجر إلى مصر سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٤م بعد مطاردة الاستعمار له، ثم انتقل إلى اسطنبول وحصل على الجنسية التركية سنة ١٣٤٧هـ/١٩٢٩م، ثم التقى بالملك عبد العزيز في الحجاز في خلال رحلة تجارية فأعجب به الملك وعيّنه مستشارًا لديه، وبعد وفاة الملك عبد العزيز عاد إلى ليبيا وبها توفي سنة ١٣٩١هـ/١٩٧١م. للمزيد انظر إلى السماري: فهد عبد الله وآخرون، موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسي، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٥٢٨.

(٥) بصري: مير ، أعلام السياسة في العراق الحديث ،ج٢، دار الحكمة ، لندن ، ٢٠٠٤، ص١٢٠ .

(٦) صفوة: نجدة فتحي، العراق في الوثائق البريطانية سنة ١٩٣٦، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، البصرة ،١٩٨٣، ص٦٥ .

(٧) العلاف: إبراهيم خليل ، آل دملوجي ودورهم في التاريخ الحديث ، مدونة الدكتور إبراهيم العلاف الموقع الالكتروني:

بعض المؤرخين أن أسرة الدملوجي قدمت من جنوب شبه الجزيرة العربية وبالتحديد من مدينة تعز في اليمن، وهناك قرية تسمى دملوج ولذلك انتسبوا إليها (١)، وهو الأقرب لانتسابه لهذه القرية .

أما والده هو سعيد عبدالرحمن الدملوجي، كان يعمل موظفا لدى الحكومة العثمانية ويعيش مع عائلته في وسط مدينة الموصل(٢)، ووالدته هي خديجة بنت الشيخ عبد الرحمن ، وله من الأخوة ستة، وترتيبه بينهم الرابع(٣).

وقد ترعرع عبدالله بين والديه، وكانت أسرته تعيش في رغد من العيش ، بالإضافة أن أسرته تعتبر من الأسر العراقية المحافظة دينيا واجتماعيا، فتأثر بها بشكل واضح(٤).

وأما تعليمه فقد بدأ عبد الله في التعلم منذ صغره ، في إحدى الكتاتيب في مدينة الموصل ، وبعدها لما بلغ عمره ست سنوات التحق بالتعليم النظامي في إحدى مدارس الموصل الابتدائية، ثم بعد تخرجه منها التحق بالإعدادية ودرس فيها ثلاثة أعوام، بعد ذلك انتقل إلى بغداد والتحق بمدرسة الرشدية العسكرية وذلك في عام ١٣١٢هـ/ ١٩٠٣م(٥).

في ذلك الوقت كان العراق تحت نفوذ وسيطرة الدولة العثمانية منذ قرون، وإحدى ولاياتها وكان يتأثر بما تتأثر به، فقد بدأت الدولة العثمانية بما يسمى عند المؤرخين بعهد التنظيمات(٦)، فتأثرت المؤسسات المدنية والعسكرية، وبذلك أصبحت أكثر انفتاحا عليها، ولا سيما في الجوانب

، تاريخ الزيارة ٢٠٢٣/١/١١ http://www.allaPblogspot.com.

(١) العبيدي: أزهر سعدالله، أسماء وألقاب موصلية ، مجلة موصليات، العدد٦١، مركز دراسات الموصل، ٢٠٢١م، ١٠٢.

(٢) المطبعي: حميد، موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين ،ج٣، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ١٩٩٨، ص١٦٠.

(٣) الربيعي:عماد غانم ، موجز تاريخ أهالي نينوى، المكتب الاستشاري لنظم المعلومات والحاسبات الالكترونية، جامعة الموصل، الموصل، ١٩٩٩م، ص١٣٧.

(٤) العلاف: إبراهيم خليل ، آل دملوجي ودورهم في التاريخ الحديث، مرجع سابق.

(٥) بصري: مير ، أعلام السياسة في العراق الحديث، مرجع سابق، ص١٢١.

(٦) بدأت التنظيمات العثمانية في عام ١٨٣٩م في عهد السلطان محمود الثاني، والمقصود بها إعادة ترتيب وتنظيم القوانين والأنظمة الأساسية للدولة على أسس جديدة في جميع الميادين والاتجاهات،والعمل على تحسين نظم الحكم والإدارة في الدولة بشكل عام، وكان هدفها تقوية الدولة العثمانية والوقوف ضد الدول الأوربية الساعية للقضاء عليها وتمزيقها، للمزيد انظر إلى مجدة: صيد، أثر التنظيمات العثمانية على الأقليات في الوطن العربي (١٨٣٩–١٩٠٨م) ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ٢٠٢٠م، ص٢–٣.

التعليمية والثقافية[١]، فقد كان العراق يرسل سنويا عددا من أبنائه للدراسة في أسطنبول سواء في المدارس التعليمية أو العسكرية، وكان من ضمن هؤلاء الطلاب عبدالله الدملوجي فقد تم ابتعاثه إليها وذلك في عام ١٣٢٤هـ/ ١٩٠٦م، فدخل عبد الله المدرسة الطبية العسكرية " كلية حيدر باشا العسكرية " ، وقد تخرج منها في عام ١٣٣١هـ/ ١٩١٣م طبيبا [٢].

وفي العام نفسه اندلعت حرب البلقان[٣]، فأمرت الحكومة العثمانية بعض الأطباء بالتوجه للمشاركة في جبهة القتال نظرا لحاجتهم لهم، وكان من ضمنهم الدملوجي، فلم يمكث طويلا هناك، فقد انتهت الحرب وخسرت الدولة العثمانية فيها وعاد إلى أسطنبول، وفي هذه المشاركة استفاد عبدالله كثيرا من هذه التجربة في تطوير مهاراته وقدراته الطبية والعسكرية[٤].

نشاط عبد الله الدملوجي السياسي

خاض عبد الله الدّملوجي غمار السياسة ضمن مناصرة القومية العربية منذ رجوعه من حرب البلقان عام ١٣٣١هـ/١٩١٣م، وذلك في تركيا وفي بلده العراق (البصرة) على حدٍّ سواء:

في تركيا: في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي ظهرت عدة جمعيات ذات طابع قومي محلي وإقليمي وسياسي وقد ساهمت هذه الجمعيات في تكوين عقلية عربية تؤمن بحقوقها في المطالبة بالمشاركة السياسية، ومواجهة السياسة العثمانية في أوطانهم كتتريك المؤسسات والكيانات في أغلب البلدان العربية آنذاك٥) ، وقد ساهم عبدالله الدملوجي في المشاركة والتأسيس لبعض هذه الجمعيات الواعدة ومن أبرزها في تلك الحقبة الزمنية هي :

(١) القيسي: عبد الوهاب عباس ، حركة الإصلاح في الدولة العثمانية وتأثيرها في العراق ١٨٣٩-١٨٧٧، كلية الآداب ،"مجلة" ، العدد ٣، بغداد ، ١٩٦١، ص١١٢ .

(٢) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٤٣.

(٣) حرب البلقان الأولى وقعت بين عامي ١٩١٢-١٩١٣م وكانت بين الدولة العثمانية وبين دول البلقان بلغاريا وصربيا واليونان والجبل الأسود وقد انتهت بهزيمة الدولة العثمانية وقد خسرت أغلب أراضيها في أوربا، للمزيد انظر إلى المهداوي: علي هادي، الحروب البلقانية ١٩١٢ – ١٩١٣ – دراسة تحليلية في العلاقات الدولية قبل الحرب العالمية الأولى، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٧م، ص ٢١-٢٢.

(٤) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٤٤.

(٥) سعيد: أمين، النضال بين العرب والترك ، ج١، مكتبة المدبولي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص١٧.

جمعية المنتدى الأدبي: هي جمعية تأسست بشكل سري في أسطنبول عام ١٩٠٩م، وظروف تأسيسها كان بسبب ما قامت به الدولة العثمانية من عمليات الاضطهاد للعرب في بلدانهم، وكذلك سياسة التتريك للمؤسسات الإدارية والعسكرية في البلدان العربية(١).

انضم عبدالله الدملوجي لهذه الجمعية لتأثره قبلها بكثير من الأحداث السياسية التي زرعت الحماسة والقومية لدى كثير من الشباب العربي، ومن هذه الأحداث المهمة ثورة الاتحاديين عام ١٣٢٦هـ/ ١٩٠٨م(٢) التي كانت تهدف للحصول على الحرية والاستقلال(٣).

وعندما انضم الدملوجي إلى هذه الجمعية كان دوره في البداية مقتصرا على المشاركة في إلقاء بعض الخطب التي فيها الطابع الحماسي والتاريخي والتوعوي، وكان اجتماعات الأعضاء في الغالب يكون سريا في المنازل خوفا من السلطة العثمانية(٤).

إن جمعية المنتدى الأدبي تعتبر قاعدة أساسية للحراك القومي والعربي ضد سياسة الأتراك بشكل عام، وسياسة التتريك في الأقاليم العربية بشكل خاص، وقد اتخذت الجانب الأدبي كقالب ظاهر لها لكي تخفي قالبها السياسي، فلذلك هي تعتبر ذات نفوذ وتأثير كبيرين بين عامة العرب وخاصتهم.

جمعية العهد السرية: تم تأسيسها في أسطنبول عام ١٣٣١هـ/ ١٩١٣م، وكانت جمعية سرية، وعند بداية ظهورها كان هدفها عسكريا، لذلك انضم لها كثير من الضباط العرب في الجيش العثماني، بعد ذلك تم انتقال مقرها إلى دمشق في عام ١٣٣٢هـ/ ١٩١٤م لمواجهة

(١) الأعظمي: أحمد عزت، القضية العربية أسبابها مقدماتها تطوراتها ونتائجها، ج١، مطبعة الشعب، بغداد، ١٩٣٢م، ص ٥٦.

(٢) ثورة الاتحاديين أو ما يسمى بثورة حركة تركيا الفتاة كان في شهر جمادى الأخرة ١٣٢٦هـ/ يوليو ١٩٠٨م، وهي انقلاب على السلطان عبدالحميد الثاني، وقد نجحت هذه الثورة في العودة إلى العمل بالدستور العثماني لعام ١٢٩٣هـ/ ١٨٧٦م، للمزيد انظر إلى الركابي: كريم طلال، ثورة الاتحاديين في تركيا ١٩٠٨م، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد٤٩، جامعة المستنصرية، بغداد، ٢٠٠٦م، ص ص ١٤٨-١٤٩.

(٣) بصري: مير ، أعلام السياسة في العراق الحديث ،ج٢، مرجع سابق، ص ٦٣.

(٤) دروزة: محمد عزة، نشأة الحركة العربية الحديثة، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧١م، ص ٣٥٥.

الاحتلال الفرنسي الذي كان يهدد سوريا، وكذلك تم تأسيس فرع لها في العراق لمواجهة الاحتلال البريطاني الذي كان يهدد العراق أثناء الحرب العالمية الأولى(١).

انضم عبدالله الدملوجي لجمعية العهد في عامها الأول من التأسيس، وكان الدملوجي ذا نشاط كبير فيها، فقد شارك في أغلب اجتماعاتها السرية، وكان ينجز جميع الأعمال التي تكلفه بها الجمعية، وذلك لأن الدملوجي كان متحمسا للاستقلال الفكري والسياسي للعرب، وذلك من خلال نشر ثقافة التوعية الفكرية السياسية للمجتمعات العربية(٢).

بعد ذلك بدأت السلطات العثمانية في ملاحقة أعضاء الجمعية بعد انكشاف نشاطها لهم، فقاموا باعتقال بعض أعضائها ، وملاحقة بقية الأعضاء، مما جعل الدملوجي يختفي عنهم خشية الاعتقال، فغادر بعدها الدملوجي إسطنبول إلى القاهرة، ومنها غادر إلى البصرة(٣).

وخلاصة القول فقد كانت هذه الجمعيات ذات دور مؤثر في إحياء الوعي العربي عند العرب، وتعتبر كذلك القاعدة الراسخة للحراك العربي ونشوء جيل شباب عربي مؤمن بحقوقه العربية والقومية المسلوبة من قبل الدولة العثمانية في البلدان العربية.

في العراق: رجع عبدالله الدملوجي إلى العراق، وكان ذا ميول سياسية ووطنية فترك عمله، وأصبح ذا توجه سياسي واضح، وكانت عودته قبيل قيام الحرب العالمية الأولى(٤) فالتقى الدملوجي برموز عراقية شهيرة عند وصوله، منهم طالب النقيب(٥) ، فبقي الدملوجي قريبا من طالب النقيب

(١) قاسمية: خيرية ، الحكومة العربية في دمشق بين ١٩١٨ – ١٩٢٠ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧١م ، ص٧٠ .

(٢) القزويني: جودت، تاريخ القزويني في تراجم المنسيين والمعروفين من أعلام العراق وغيرهم(١٩٠٠-٢٠٠٠)، ج١٥، دار الخزائن لإحياء التراث، بيروت، ٢٠١٢م، ص٢٣٢. وانظر كذلك إلى السعيد: نوري، مذكرات عن الحركات العسكرية للجيش العربي في الحجاز وسوريا ١٩١٦– ١٩١٨م، الدار العربية للموسوعات ، ط٢، بيروت ،١٩٨٧م، ص٢١ ،

(٣) فيضي: سليمان، مذكرات سليمان فيضي من رواد النهضة العربية في العراق ، دار الساقي للنشر والتوزيع، بغداد ، ١٩٩٨م ص٣٢.

(٤) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٤٣.

(٥) هو طالب بن رجب بن طالب الرفاعي، ولد في البصرة عام ١٨٧٠م، وتوفي في عام ١٩٢٩م، فقد لعب طالب النقيب دورا كبيرا في تاريخ العراق، بسبب تسلمه للمناصب الخطرة في الدولة العثمانية، حيث تم تعيينه متصرفا في الأحساء، ثم انتمى في عام ١٩٠٨م لجمعية الاتحاد والترقي، وفي عام ١٩٠٩م أسس حزب الحرية والائتلاف، وبعد ذلك جمعية البصرة الإصلاحية، وله علاقات مع شيوخ الخليج عميقة وكبيرة، للمزيد انظر إلى العمري: خيري أمين، شخصيات عراقية، ج١، بغداد، ١٩٧٦م، ص٣٤.

وفي الوقت نفسه كان الدملوجي يأخذ الحيطة والحذر دائما، فقام بتغيير اسمه إلى صالح حتى لا يتم القبض عليه من قبل العثمانيين وأتباعهم، وبعيد ذلك بدأت الحرب العالمية الأولى وبدأ البريطانيون في الدخول إلى البصرة، مما جعل عبدالله الدملوجي يعجل بالرحيل من العراق إلى الساحل الشرقي في شبه الجزيرة العربية(١).

استقطاب الملك عبدالعزيز لعبدالله الدملوجي:

إنّ سيرة الملك عبد العزيز مع اللاّجئين السّياسيين الفارين إلى بلاده من أبناء البلاد العربية والإسلامية – الذين سُدُّتْ في وجوههم السُّبل وتعرضوا في بلادهم لأشدّ الأخطار بسبب الاستعمار الغربي تارة، وبسبب الحروب الأهلية والفتن الداخلية تارة أخرى – كانت سيرة تمتاز بطبع النُّبل وكرم المعطي، فإنه رحمه الله يتقبّل حمايتهم عندما يقصدونه غير ملتفت إلى ما عسى أن يترتب على ذلك بين مملكته وبين الحكومات ذات العلاقة بهم، وعلاوة على ذلك كان يشملهم بعطفه ويحسن إليهم وينزلهم منازلهم اللائقة بهم(٢)، ويقدّم لهم كل أنواع الحماية والرعاية والنصرة(٣)، وكان غالب هؤلاء اللاّجئين قد لجئوا إليه هربًا من ملاحقة حكومات بلادهم الاستعمارية(٤).

إن قيام الدولة العثمانية بالانضمام إلى ألمانيا في حربها ضد الحلفاء " فرنسا وبريطانيا وروسيا"، وذلك في عام ١٣٣٢هـ/ ١٩١٤م، جعل البريطانيين يقررون احتلال أملاك الدولة العثمانية في العراق، فتم السيطرة على مدخل الخليج العربي وذلك باحتلال مدينة البصرة في ذي الحجة ١٣٣٢هـ/ نوفمبر ١٩١٤م(٥).

(١) التميمي: خالد، الصفوة العراقية بين النجاح والفشل، دار كنوز المعرفة، لندن، ٢٠١١م، ص ص ٢٢-٢٤.

(٢)الغلامي:عبد المنعم ، الملك الراشد، دار اللواء، ط٢، الرياض، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ص٣٩١.

(٣)وكان من أشهر هؤلاء المناضل ورئيس الوزراء العراقي رشيد عالي الكيلاني الذي لجأ إلى الملك عبد العزيز بعد أن ثار ضد البريطانيين، ولما طالبتْ به بريطانيا كان ردّ الملك عبد العزيز في إحدى رسائله إلى الإدارة البريطانية قوله: "أعلنوا الحرب إذا شئتم، ويوم أن يُفنى جيشي سآخذ رشيدًا معي وأدخل جوف الصحراء، ولن أسلمه ما دام فيَّ عرقٌ ينبض أو نفسٌ يتردّد". ياغي: إسماعيل أحمد ، حركة رشيد عالي الكيلاني: دراسة في تطور الحركة الوطنية العراقية، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط١، بيروت، ١٩٧٤م، ص٣٠٨.

(٤)العمري: عمر صالح ، الملك عبد العزيز والعمل الخيري؛ دراسة تاريخية وثائقية، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ط١، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٢٦٩.

(٥) التميمي: حميد أحمد حمدان، البصرة في عهد الاحتلال البريطاني ١٩١٤– ١٩٢١، منشورات مركز دراسات الخليج العربي ، بغداد، ١٩٧٩، ص١٥ .

كان الدملوجي متواجدا في البصرة عند احتلالها من قبل البريطانيين، فأتت إليه تعليمات حزبية بالخروج منها بشكل عاجل، وقد تم الاقتراح عليه الذهاب إلى شبه الجزيرة العربية عند الملك عبدالعزيز[١]، وقيل أن جمعية المنتدى الأدبي أمرت بعض أعضائها بالدعاية للوحدة العربية والقومية وإقامة كيان عربي موحد مستقل، وقد انتدبت الجمعية لهذه المهمة عبد الله الدملوجي ونوري السعيد[٢] والأخير أقعده المرض في البصرة فحال دون سفره إلى نجد ، بينما واصل عبد الله الدملوجي طريقه نحو نجد فلما وصلها رحب به الملك عبد العزيز واستمع إلى رسالته التي جاء من أجلها ، وعند انقضاء المدة المحددة لم يستطع العودة ، لأن ظروف الحرب العالمية الأولى ، حالت دون ذلك فاستقر في نجد وصار من كبار مستشاري الملك عبدالعزيز[٣] .

ومما لاشك فيه أن لجوء عبدالله الدملوجي إلى نجد كان بسبب ما قابله الضباط العراقيون من سياسة التعنيف قبل الحرب العالمية الأولى وأثنائها مما دفع الدملوجي وغيره مغادرة العراق إلى شبه الجزيرة العربية وبالتحديد إلى نجد[٤] ، وكان اختيار الملك عبدالعزيز بالتحديد دون غيره أن الحرب العالمية الأولى بدأت ونجد كانت قريبة بخلاف الحجاز التي كان الشريف الحسين[٥] يستعد للقيام

(١) النصيري: عبد الرزاق أحمد ، دور المجددين في الحركة الفكرية والسياسية في العراق ١٩٠٨ – ١٩٣٢، مكتبة عدنان ، بغداد ،٢٠١٢، ص ص ١٣٤-١٣٥.

(٢)نوري السعيد هو سياسي عراقي ولد في عام ١٨٨٨م، وقد تقلد منصب الوزراء عدة مرات، وكان له دور كبير في الثورة العربية ضد العثمانيين وكان من ضمن جيش الأمير فيصل بن الحسين في سوريا، كذلك ساهم في تأسيس مملكة العراق وقد توفي في عام ١٩٥٨م، للمزيد انظر إلى شير: سعاد رؤوف، نوري السعيد ودوره السياسي في العراق حتى عام ١٩٤٥م، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ١٩٨٨م، ص ص١١-١٤.

(٣) سعيد: أمين ، تاريخ الدولة السعودية ،ج٢، دار الكاتب العربي ، بيروت ، ١٩٨٢م، ص ص ٦٨-٦٩ .

(٤) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٤٤.

(٥) هو الشريف الحسين بن علي بن محمد الهاشمي، ولد في الآستانة عام ١٢٦٩هـ/ ١٨٥٣م، وهو مؤسس للمملكة الحجازية الهاشمية، وكان له دور كبير خلال الحرب العالمية الأولى ، فقد كان قائدا للثورة العربية الكبرى التي انطلقت في عام ١٣٣٤هـ/ ١٩١٦م، ويعتبر من أوائل الزعماء العرب الذين نادوا بوحدة العرب واستقلالهم عن الدولة العثمانية، مما جعل الإنجليز يراسلونه ويستغلونه وواعدوه بملك العرب من خلال المراسلات الشهيرة " الحسين – مكماهون " ولكن لم ينل ما وعدوه به بعد انتهاء الحرب ، توفي في الأردن ودفن في القدس عام ١٣٥٠هـ/ ١٩٣١م، للمزيد انظر إلى المومني: نضال داود، الشريف الحسين بن علي والخلافة، منشورات لجنة تاريخ الأردن، عمان،١٩٩٦م، ص ص ١٨-٢٢ .

بالثورة الكبرى[١] على العثمانيين بعد مراسلات حسين مكماهون (Mcmahon) الشهيرة وكذلك إلى بعدها عن العراق، بالإضافة إلى أن بعض أقارب الدملوجي كانوا متواجدين في الأحساء ويعملون ضمن إمارة الملك عبدالعزيز مما جعله يعجل بخطوة الانتقال إلى إمارة الملك عبدالعزيز[٢].

توظيف عبدالله الدملوجي سياسيا وإداريا في حكومة الملك عبدالعزيز:

وصل عبدالله الدملوجي إلى الأحساء في عام ١٣٣٢هـ/ ١٩١٤م، بعدها استطاع الدملوجي أن يلتقي بالملك عبدالعزيز، فأعجب الملك عبدالعزيز بشخصيته وذكائه وثقافته ولا سيما أنه يجيد اللغتين الفرنسية والتركية، بالإضافة للغة الأم[٣]، وكان الملك عبدالعزيز حصيفا في اختيار الرجال القادة الذين يعملون معه، مما دفع الملك عبدالعزيز بالطلب من الدملوجي الانضمام في العمل لدى الحكومة السعودية، فوافق الدملوجي وأصبح مستشارا سياسيا، ووكيلا عن الملك عبدالعزيز في بعض المؤتمرات ، ووكيلا كذلك بشؤون الأجانب سواء الذين يعملون في الحكومة أو رجال العلم، بالإضافة بأنه أصبح الطبيب الخاص للملك عبدالعزيز[٤].

وأما معاهدة دارين أو القطيف عام ١٣٣٣هـ/ ١٩١٥م[٥] لم يكن للدملوجي حضور واضح فيها من خلال المفاوضات ، فلقد قال أمين الريحاني في كتابه ملوك العرب الذي قابل الملك عبدالعزيز في العام نفسه وشاهد أعضاء وفده ومنهم الدملوجي:" ثم عرفني " اي ابن سعود " بمن

(١) ثورة الشريف حسين (الثورة العربية الكبرى): هي ثورة مسلحة ضد الدولة العثمانية، بدأت في الحجاز، حينما أطلق الشريف حسين طلقه واحدة من بندقيته، وذلك قبل فجر يوم التاسع من شعبان ١٣٣٤هـ ٢يونيو ١٩١٦م في مكة المكرمة, وكان لدوي تلك الطلقة صدى في جدة والطائف والمدينة, وامتدت الثورة ضد العثمانيين بعد إخراجهم من الحجاز حتى وصلت سوريا العثمانية، وإسقاط الحكم العثماني فيها، للمزيد انظر إلى: وهيم، طالب محمد: مملكة الحجاز(١٩١٦-١٩٢٥م) دراسة في الأوضاع السياسية، ط١، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، ١٩٨٢م، ص ١٠٣.

(٢) سعيد: أمين ، تاريخ الدولة السعودية ،ج٢، دار الكاتب العربي ، بيروت ، ١٩٨٢م، ص ص ٦٨-٦٩ .

(٣) فلبي: هاري سانت، أيام عربية، ترجمة عباس سيد، مكتبة العبيكان، الرياض، ٢٠٠٢م ، ص٢٥٦.

(٤) الريحاني: أمين، ملوك العرب، الجزء الثاني، مكتبة صادر، بيروت، ١٩٥١م، ص٥٢٢.

(٥) معاهدة دارين : أن الملك عبدالعزيز قد أصبح حاكما على الأجزاء الشرقية لشبه الجزيرة العربية، فأراد البريطانيون أن يوثقوا علاقتهم مع الملك عبدالعزيز وكذلك الملك عبدالعزيز يريد اعتراف بريطانيا به حاكما على نجد والأحساء وملحقاتها لما تمثله بريطانيا في ذلك الوقت من نفوذ كبير على مستوى العالم، فكانت هناك عدة محادثات من قبل ممثل بريطانيا الجنرال شكسبير والملك عبدالعزيز حتى تم الاتفاق والتوقيع على معاهدة دارين أو القطيف في عام ١٣٣٣هـ/ ١٩١٥م للمزيد انظر إلى العيدروس: محمد حسن، اتفاقية دارين لعام ١٩١٥ بين ابن سعود وبريطانيا، مجلة جامعة دمشق، العدد ٢، ج ٢١، ٢٠٠٥م، ص ص ١٠١-١٠٢.

كان في معيته وهما عبد الله الدملوجي وعبد الله باشا المنديل ، فجلسنا كلنا في صف أمامه وكان عبد الله الدملوجي طبيب السلطان وكاتب سره في الأمور الخارجية ورسوله وترجمانه ووكيله في ما يختص بالأجانب ، سواء أكانوا من رجال الحكومة أو من رجال العلم السائحين" [١]. وهذا يدل أن عبدالله الدملوجي ذو مكانة رفيعة عند الملك عبدالعزيز ويحظى بتقدير حسن .

مكث عبدالله الدملوجي في العمل ضمن حكومة الملك عبدالعزيز حتى عام ١٣٣٩هـ/ ١٩٢١م حيث عاد بعدها الدملوجي إلى العراق[٢] واستمر في بغداد لمدة عام تقريبا، ثم رجع مرة أخرى إلى العمل في حكومة الملك عبدالعزيز بعد استدعائه له وذلك في عام ١٣٤٠هـ/ ١٩٢٢م[٣]، وأوكلت له مهام أخرى مهمة كمديرية الشؤون الخارجية[٤].

أهم المهام التي كلف بها الدملوجي من قبل الملك عبدالعزيز:

بعد انضمام عبدالله الدملوجي إلى حكومة الملك عبدالعزيز، أصبح ذا شأن واضح، فقد وثق فيه الملك عبدالعزيز وأعجب بشخصيته مما جعله يرسله ضمن عدة وفود لتمثيل الحكومة في الاتفاقيات والمعاهدات والاجتماعات والزيارات الدولية ، وكذلك كان له دور إداري مهم وبارز ولا سيما بعد أن ضم الملك عبدالعزيز الحجاز فقد أوكل لعبدالله الدملوجي عدة مهام سياسية وإدارية .

(١) الريحاني: أمين، ملوك العرب، ج٢، مرجع سابق، ص٥٢٢.

(٢) الخريف: بدر، السعودية بدايات صعبة ووعي مبكر بأهمية دخول الطب الحديث إلى البلاد قبل قرن، جريدة الشرق الأوسط، العدد١٠٧٧٦، ٢٠٠٨م.

(٣) القزويني: جودت، تاريخ القزويني في تراجم المنسيين والمعروفيين من أعلام العراق وغيرهم (١٩٠٠-٢٠٠٠)، المجلد الخامس عشر، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠١٢م، ص٢٣٤.

(٤) الحمدي: صبري فالح، سياسة الملك عبدالعزيز بن سعود الخارجية وأثرها في قيام التمثيل الدبلوماسي (١٩٠٢-١٩٥٣م)، بحث منشور، مركز عيسى الثقافي، العدد٦١، المجلد٣١، المنامة، ٢٠١٢م، ص١٢٣.

أولا: المهام السياسية والدبلوماسية:

أبرز المعاهدات الاتفاقيات السياسية التي حضرها عبدالله الدملوجي فهي كالآتي:

معاهدة المحمَرة[١] عام ١٣٤٠هـ/ ١٩٢٢م:

كانت هناك مناوشات عديدة ومستمرة على الحدود بين القبائل المنتمية للدولة السعودية والدولة العراقية مما جعل هناك اتصالات بين الحكومة السعودية متمثلة في الملك عبدالعزيز والحكومة العراقية، مع المندوب البريطاني برسي كوكس (Perecy Cox)[٢]. للاتفاق على ترسيم الحدود بين البلدين، ولأن الشيخ خزعل بن جابر الكعبي ذو علاقة حسنة مع الأطراق جميعها، فقد تقرر يكون الملتقى أو المؤتمر في مدينة المحمرة[٣].

شهدت مدينة المحمَرة ، عدة لقاءات بين الوفد السعودي ويمثله أحمد الثنيان[٤] وعبدالله الدملوجي، وبين ممثل الحكومة العراقية صبيح نشأت[٥] وزير الاشغال والمواصلات [١] ، وبعد عدة

(١) المحمرة هي عاصمة الدولة الكعبية (الأحواز) وقد تم بناؤها في عام ١٢٢٧هـ/ ١٨١٢م، في عهد يوسف بن مرداو ثاني أمراء المحمرة، وهي تقع قرب مصب نهر الكارون في شط العرب، وسميت بالمحمرة لحمرة تربتها بسبب ترسبات الغرين الأحمر، وقد تم تغيير اسمها من قبل الفرس بعد الاحتلال الفارسي للأحواز إلى خرمشهر، وهي من أقدم الموانئ التجارية في السواحل الشرقية للخليج العربي، للمزيد انظر إلى الجعفري: ماهر إسماعيل، جمعة، ضياء أحمد، الأحواز، مطابع الرسالة، الكويت، د.ت، ص٢٢.

(٢) بيرسي كوكس ولد في عام ١٨٦٤/١٢٨١م ، وهو سياسي بريطاني ساهم في رسم السياسة البريطانية في الوطن العربي بعد انهيار الدولة العثمانية، حيث شارك قوات الثورة العربية الكبرى في محاربة قوات الدولة العثمانية، ولقد عمل بمنصب المقيم السياسي البريطاني في الخليج العربي وكان له علاقة مع شيوخ دول الخليج، العربي وتربطه ببعض القبائل علاقات ودية ، وقد توفي في عام ١٣٥٦-١٩٣٧م، للمزيد انظر إلى الحمدي: صبري فالح ، برسي كوكس والسياسة البريطانية إزاء أمراء نجد الكويت الحجاز حائل، الدار العربية للعلوم، ط!، بيروت ٢٠١٦م، ص١٩.

(٣) سعيد: أمين، تاريخ الدولة السعودية، ج٢، دار الكاتب العربي، ١٩٦٤م، ص١١٢.

(٤)الأمير أحمد الثنيان هو أمير سعودي عاش ودرس في تركيا فلما قدم على الملك عبدالعزيز في الرياض، وجد فيه الملك صفات الحنكة وحب العمل مما يجعله يعتمد عليه في كثير من أمور السياسة والإدارة فقد شارك في تمثيل السعودية في بعض المؤتمرات والمعاهدات كاتفاقية القطيف بمعية الملك عبدالعزيز، ومؤتمر المحمرة وغيرها، وقد توفي في عام ١٣٤١هـ/١٩٢٣م. للمزيد انظر إلى، الحمودي: عبدالرحمن محمد، الدبلوماسية والمراسيم السعودية، ج١، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٦م، ص١٠٦.

(٥)صبيح نشأت هو وزير عراقي وسياسي، ولد في عام ١٨٥٢م، وشغل عدة منها أمين مدينة بغداد، وكذلك وزير الأشغال والمواصلات في حكومة طالب النقيب، وبعدها وزيرا للمالية، وقد مثل العراق في عدة معاهدات سياسية كالعقير والمحمرة وغيرهما، وقد

محادثات ولقاءات تم الاتفاق على معاهدة المحمرة وذلك في عام ١٣٤٠هـ/ ١٩٢٢م وفيها تم تحديد الحدود بين الطرفين السعودي والعراقي ، وكذلك تم تسمية القبائل التي تنتمي لكل طرف(٢)، لكن على الرغم من توقيع الوفد السعودي على الاتفاقية إلا الملك عبدالعزيز رفض المصادقة عليها وذلك لأن الوفد المرسل من قبل الملك عبدالعزيز قد تجاوز الصلاحيات الممنوحة له في هذا المؤتمر(٣).

مما جعل بريطانيا تقترح مؤتمرا آخرا للنظر في تعيين الحدود بين الجانبين السعودي والعراقي، وهو ما تم فعلا بعد عدة أشهر وماهو ما عرف بمؤتمر العقير(٤).

مؤتمر العُقَير(٥) ١٣٤٠هـ/ ١٩٢٢م:

لم تحقق النتائج النهائية لمؤتمر المحمَّرة وذلك لأن الملك عبدالعزيز لم يصادق على اتفاقية المحمرة لأن الوفد تجاوز صلاحياته، مما عجل بعقد مؤتمر آخر في العُقير وذلك في عام ١٣٤٠هـ/ ١٩٢٢م، واستمر لمدة ستة أيام(٦).

وكان ميناء العقير قد شهر حضور الوفد السعودي ويمثله الملك عبدالعزيز وعبدالله الدملوجي وعبداللطيف المنديل وعدة موظفين(٧)، والوفد العراقي يمثله صبيح نشأت، والكويت مثلها الميجور

توفي في عام ١٣٤٨هـ/١٩٢٩م، للمزيد انظر إلى الأمين: مهدي حسين، دليل المملكة العراقية ١٩٣٥-١٩٣٦م، دار الأمين، بغداد، ١٩٣٦م، ص ص ١٦٥-١٦٧..

(١) محمد: منسي شرموط ، العلاقات العراقية السعودية١٩٣٢- ١٩٥٨دراسة في العلاقات السياسية مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة ،١٩٨٤، العدد الثاني، المجلد ١٧، ١٩٦٥، ص ١٤.

(٢) وهبة: حافظ، جزيرة العرب في القرن العشرين، ط٢، دار الآفاق العربية، ١٩٥٦م، ٢٥٥.

(٣) ياغي: إسماعيل أحمد، العلاقات السعودية العراقية ١٩٢٠-١٩٥٨م، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٩٧٨م، ص٣٧٢.

(٤) وهبة: حافظ، جزيرة العرب في القرن العشرين، مرجع سابق، ص٢٥٦.

(٥) ميناء العقير هو ميناء بحري مهم يقع على الخليج العربي، ويطلق عليه سابقا اسم العجير يبعد عن جنوب شرق القطيف بحوالي ٦٤ كيلو متر، فقد اهتم المؤسس الملك عبدالعزيز رحمه الله بهذا الميناء كونه البوابة الاقتصادية للدولة السعودية، شهد الميناء الكثير من الأحداث السياسية والاقتصادية في عهد الملك عبدالعزيز، للمزيد انظر إلى ج. ج لوريمر: دليل الخليج، ترجمة مكتب الترجمة بديوان أمير قطر، القسم الجغرافي، ج١، ط٢، بيروت، د. ت، ص ص ١٨٢١-١٨٢٢.

(٦) الوردي: علي، لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث، ج٦، دار الراشد، بغداد، ٢٠٠٨م، ص١٥٨.

(٧) أبو علية: عبدالفتاح حسن، دراسات في تاريخ الجزيرة العربية الحديث والمعاصر، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٦م، ص٤١.

مور (Major More) [١] الوكيل السياسي البريطاني فيها نيابة عن شيخها ، وأدار المؤتمر السير بيرسي كوكس[٢].

وقد شارك الدملوجي في هذا المؤتمر وكان مستشارا للملك عبدالعزيز، فقد قام الدملوجي بطرح فكرة الأرض المحايدة ويشترك في إدارتها حكومتا السعودية والعراق، وتكون حقوقهما فيهما متساوية[٣]، وقد قام الدملوجي بالتوقيع على ملحق للمعاهدة الأصلية تتعلق بالأرض المحايدة، مع الوفد العراقي ويمثله صبيح نشأت[٤]، ومع الكويت ويمثلها الميجور مور نيابة عن شيخ الكويت، واقترنت الاتفاقية بمصادقة فورية من الملك عبدالعزيز التي وضع عليها ختمه الرسمي[٥] .

ج- مؤتمر الكويت عام١٣٤١هـ/ ١٩٢٣م:

كان من أهم النتائج التي تم الاتفاق عليها في مؤتمر العقير السابق هو إنشاء منطقة محايدة بين نجد والعراق، لمنع المناوشات والتوغل بين القبائل، على أن تبقى هذه المنطقة مفتوحة بين الجانبين لتستفيد تلك القبائل من مراعيها ومياهها.

فكانت حكومة الملك عبدالعزيز تطالب بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه في مؤتمر العقير وخاصة إعادة القبائل اللاجئة إلى العراق كقبيلة شمر، مما جعل القبائل تشعل الغارات من كلا الجانبين، وكذلك قيام قبائل شرقي الأردن بالتعرض للقبائل النجدية المارة إلى سوريا، بنهب أموالها وقتل رجالها[٦].

---

(١) الميجر جيمس مور هو الوكيل البريطاني ، قد عمل في الكويت منذ عام ١٩٢٠م حتى عام ١٩٢٩م، وقد عمل كوكيل بريطاني ، وقد حضر عدة لقاءات سياسية يمثل فيها الكويت تارة، وتارة بريطانيا ومنها مؤتمر العقير عام ١٩٢٢م، فقد مثل شيخ الكويت آنذاك.للمزيد انظر إلى الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٥١.

(٢) وهبة، حافظ: خمسون عاما في جزيرة في جزيرة العرب، دار الآفاق العربية، ط١، القاهرة، ٢٠٠١م، ص ١١٨.

(٣) وزارة الخارجية ، مجموعة المعاهدات من عام (١٣٤١-١٣٥٠هـ/ ١٩٢٢-١٩٣١م)، ج١، ط١، مطبعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٣١م، ص٨. وكذلك الحمدي، صبري فالح: المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٥١.

(٤) العيدروس: محمد حسن ، الحدود العربية العربية في الجزيرة العربية ، دار العيدروس للكتاب الحديث، دبي، ٢٠٠٢م، ص١٨٠؛ هـ. وكذلك وهبة، حافظ: خمسون عاما في جزيرة في جزيرة العرب، مرجع سابق، ص ١١٨.

(٥) قاسم: جمال زكريا ، الخليج العربي دراسة لتاريخ الإمارات العربية ١٩١٤-١٩٤٥، دار الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٧٣م، ص٨٥ . وكذلك الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٥١.

(٦) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٥٦.

وأمام هذه الأحداث المتوترة في الحدود، طرحت الحكومة البريطانية على حكومتي نجد والعراق ، فكرة إيجاد حل مناسب لهذه المشكلة العالقة بين نجد من جهة والعراق وشرقي الأردن، من جهة أخرى(١).

لذلك تم إقرار حضور مؤتمر يجتمع فيه زعماء الدول المتنازعة فيما بينها ويكون مقره الكويت، وترأسه بريطانيا، فتم اختيار كولونيل نوكس (Konox)(٢) ليكون رئيسا لهذا المؤتمر، وأما أسباب اختيار الكويت لتكون مقرا للمؤتمر فقد يكون لموقعها المتوسط بين نجد والعراق. فقام على الفور نوكس بتوجيه الدعوات لأطراف المؤتمر، فأول من تم توجيه له الدعوة هو الملك عبدالعزيز، وفيه عرض من الحكومة البريطانية لعقد مؤتمر في الكويت لبحث مسألة الحدود بين نجد والعراق وشرقي الأردن، وكان غرض الحكومة البريطانية من هذا المؤتمر إزالة سوء التفاهم بين القوى المحلية في ذلك الوقت، فأجابه الملك عبدالعزيز بقبوله للمقترح البريطاني(٣).

وفي عام ١٣٤١هـ/ ١٩٢٣م، تم إرسال برقية من وزارة الخارجية البريطانية، إلى الوكيل البريطاني في جدة، بعقد مؤتمر الكويت في يوم ٥ ربيع الثاني ١٣٤٢هـ/ ١٥ نوفمبر ١٩٢٣م في الكويت، برئاسة كولونيل نوكس ، ويحضره مندوبون عن كل من نجد والعراق والأردن والحجاز(٤).

فقام الملك عبدالعزيز بتعيين أعضاء لوفد مؤتمر الكويت وكان من ضمنهم الدكتور عبدالله الدملوجي، وحمزة غوث(٥)، وحافظ وهبة, وغيرهم, وتم انعقاد المؤتمر في ٧ ربيع الثاني ١٣٤٢هـ/

(١) العيدروس: محمد حسن ، الحدود العربية العربية في الجزيرة العربية ، مصدر سابق، ص١٨٢.

(٢) نوكس هو المقيم البريطاني المعتمد في الخليج، فقد عمل في العراق بين عامي ١٣١١-١٣١٢هـ/ ١٨٩٤-١٨٩٥م، ثم عين معتمدا في البحرين في عام ١٣٢٨هـ/١٩١٠م إلى عام ١٣٢٩هـ/ ١٩١١م، ثم انتقل للعمل في مسقط بين عامي ١٣٢٩-١٣٣١هـ/ ١٩١١-١٩١٣م، حتى تم تعيينه المقيم السياسي البريطاني في الخليج حتى عام ١٣٤٢هـ/ ١٩٢٤م، للمزيد انظر إلى الغنيم: يعقوب سالم ، ملامح من تاريخ الكويت، الكويت، ١٩٩٨م، ص ٧٥.

(٣) النجار: مصطفى عبدالقادر، التاريخ السياسي لعلاقات العراق الدولية بالخليج العربي، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، العراق، ١٩٧٥م، ص١٣٠.

(٤) العيدروس: محمد حسن ، الحدود العربية العربية في الجزيرة العربية ، مصدر سابق، ص١٨٢.

(٥) هو حمزة إبراهيم غوث، سياسي وصحفي سعودي، ولد في المدينة المنورة، وقد ترأس جريدة الحجاز عام ١٩١٦م، وقد كان له دور كبير في مساندة الملك عبدالعزيز في كثير من الأمور السياسية والإدارية. للمزيد انظر إلى غوث: خالد حمزة، من رجال المدينة المنورة في مطلع القرن الرابع عشر الهجري، ط١، موقع الشبيلي، المدينة المنورة، ٢٠١٣م، ص ص ٢٩-٣٠.

١٧ ديسمبر١٩٢٣م، واستمر لعدة أيام، لكن المؤتمرون لم يحققوا نتائج مرضية فانتهى المؤتمر وعاد كل إلى بلده(١).

كان للدملوجي دور واضح في مؤتمر الكويت حيث كان الدملوجي يقول أثناء المؤتمر أن مشكلة القبائل الحدودية ، هي واحدة من أهم المشكلات الرئيسة ولابد من حلها ؛ وهذا ما نصت عليه معاهدة المحمرة وهي: " إرجاع قبائل شمر إلى نجد نظرا للمخابرات والمذاكرات المستمرة التي طالبت بها الحكومة النجدية نظيرتها العراقية بإخراجهم من أراضيها بصورة ودية...مقابل تعهد المندوب السامي البريطاني في بغداد ، بإخراجهم خلال مدة شهرين "(٢) .

ومما سبق يتضح جليا أن الدملوجي كان له دور سياسي كبير في كثير من الاجتماعات والمعاهدات والمؤتمرات التي كانت بين حكومة الملك عبدالعزيز والقوى المحلية المجاورة، كالعراق والحجاز وشرق الأردن والكويت، حيث كان الملك عبدالعزيز يوفده ليمثله في كثير من تلك الاجتماعات لثقة الملك عبدالعزيز فيه، وكذلك لما يملكه من خبرة سياسية كبيرة.

ثانيا: المهام الإدارية التي تم تكليفه بها من قبل الملك عبدالعزيز بعد ضم الحجاز

كان للدّملوجي دور إداري بارز في تنظيم وإدارة المناطق التي بدأ بضمّها في الحجاز بعد انتزاعها من سلطة الأشراف، حيث أعلن الملك عبد العزيز الحرب على الشريف الحسين بعد أن قطع الأخير علاقاته التجارية مع الملك عبد العزيز ومنع أهل نجد من دخول الحجاز لأداء فريضة الحج(٣)، وخلال هذه الحقبة تعالت أصوات أهل نجد مُلحّة على الملك عبد العزيز حلِّ المسألة مع الشريف الحسين حتى يتمكنوا من أداء فريضة الحج ولو باستخدام القوة، وحصلت هذه الخطوة الحاسمة في المؤتمر الذي عُقد في الرياض عام ١٣٤٢هـ/١٩٢٣م(٤)، حيث اتُّخذ القرار بإجلاء

(١) للمزيد عن أحداث المؤتمر انظر إلى الكتاب الأخضر النجدي. ص ص ٢٨-٤٧.

(٢) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٥٧،

(٣) العثيمين: عبدالله الصالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج٢، مرجع سابق، ص١٨٦.

(٤) فيروزي: هاني ماجد ، ملامح من تاريخ مكة المكرمة، مؤسسة المدينة للصحافة، الجزء الأول، ط١، مكة المكرمة، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص ١٤٥.

الشريف حسين وأولاده عن الحجاز بقوة السلاح واسترداد الحجاز ليكون لعامة المسلمين حيث يجد الحجاج في رحابه الأمن والطمأنينة[١].

وفي أول صفر عام ١٣٤٣هـ/سبتمبر عام ١٩٢٤م وصلتْ الجيوش السعودية إلى الطائف وتمركزت في الحوية[٢]، فخرج إليها جيش الشريف النظامي واشتبك الطرفان بمعركة دامت عدة ساعات أسفرت عن هزيمة الجنود الحجازيين وهروبهم إلى مدينة الطائف[٣]، فأرسل الشريف الحسين جيشًا آخر بقيادة ابنه عليّ[٤] واشتبكتْ القوتان في معركة الهدا فانهزمت مرة أخرى[٥]، ثم واصل الجيش السعودي تقدمه واستطاع دخول الطائف في السابع من صفر من العام نفسه[٦]،

ثم بعدها توجه نحو مكة لضمها، ولما علم الشريف الحسين بذلك تم التنازل لابنه علي وانتقل الشريف الحسين إلى جدة ثم إلى عمان، وقد توفي عام ١٣٥٠هـ/ ١٩٣١م[٧].

أما الملك عبدالعزيز فقد دخل مكة محرما وذلك في ٧ جمادى الأولى ١٣٤٣هـ/ ٤ ديسمبر عام ١٩٢٤م، وبعد أن أدى مناسك العمرة بدأ يحل بعض المشكلات الطارئة في مكة بسبب الأوضاع الجديدة ، فاتخذ عددا من القرارات المهمة ومنها أنه عين حافظ وهبة وعبدالله الدملوجي

(١) أبو رأس: عبد الله سعيد ،رجال حول الملك عبد العزيز، نجول للإعلام، ط٤، الرياض، ١٤٢٢هـ/٢٠١١م، ص٢٠٢.

(٢) العثيمين: عبدالله بن صالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج٢، مرجع سابق، ص١٩٠.

الحوية ، تقع الحوية شمال شرق مدينة الطائف وتبعد عن وسط الطائف حوالي ٢٨ كيلو مترا، وهي على طريق الرياض، ومنها يفرع طريق مكة المكرمة للسيل الكبير، وسميت بهذا الاسم نسبة لوادي شهير شمال الطائف. للمزيد انظر إلى موقع الموسوعة الحرة https://ar.wikipedia.org/wiki/%، تاريخ الزيارة ٢٠٢٣/٦/٢م.

(٣) المختار: صلاح الدين ، تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، ج١، ص٢٩٦.

(٤) علي بن الحسين هو الابن الأكبر للشريف الحسين ، وقد تولى حكم اللمكلة الحجازية الهاشمية بعد تنازل والده له في عام ١٣٤٢هـ/١٩٢٥م، واستمر في الحكم حتى عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م، فقد غادر الحجاز إلى الأردن ، ثم انتقل إلى العراق وتوفي فيها في عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٥م. للمزيد انظر إلى الزركلي: خير الدين،الأعلام، ج٤، مرجع سابق، ص ص٢٨١-٢٨٢، وانظر كذلك إلى وهيم: طالب محمد، ممكلة الحجاز" ١٩١٦-١٩٢٥م"دراسة في الأوضاع السياسية، ط١، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، العراق، ١٩٨٠م، ص٤٩.

(٥) حمزة: فؤاد ، قلب جزيرة العرب، مكتبة النصر الحديثة، ط٢، الرياض، ١٣٨٨هـ، ص٣٦٣.

(٦) السلوم: لطيفة بنت عبد العزيز ، التطورات السياسية والحضارية في الدولة السعودية المعاصرة؛ دراسة تاريخية وثائقية، ط٢، (د.ن)، الرياض، ١٤١٩هـ، ص٤٨.

(٧) السباعي، أحمد: تاريخ مكة، الرياض،١٩٩٩م، ص ص ٧٠٨-٧٠٩.

مسؤولين عن الجوانب الإدارية في مكة[١]، وهذا يدل على ثقة الملك عبدالعزيز بهما وكذلك عمل على تأسيس مجلس الشورى الأهلي[٢]، وكذلك قام باستكمال أهم الترتيبات الداخلية فيها حتى يتفرغ للشريف علي المتواجد في جدة، يقول حافظ وهبة :" ففي مساء ذلك اليوم قرر عظمته إرسالنا إلى مكة المكرمة كطليعة لدراسة الأحوال فيها، وكان وفدنا يتألف من كاتب هذه السطور والدكتور عبدالله الدملوجي والشيخ عبدالله آل سليمان كان يشغل وظيفة السكرتير الخاص لسلطان نجد، وقد وصلنا إلى مكة قبل وصول الركب السلطاني بثلاثة أيام، وقد أمضينا هذه المدة في الدراسة والاجتماع بكبار أهل مكة، من علماء وتجار وموظفين، وقد ألقيت عدة خطب قبل وصول عظمة السلطان وبعده، أؤكد فيها إصلاح ما أفسد الأشراف والرجوع إلى العالم الإسلامي في تنظيم شؤون الحجاز، والحرمين الشريفين "[٣]. وأضاف بعدها حافظ وهبة:" كان لابد أن يتولى السلطان عبدالعزيز قيادة الجيوش بنفسه، لكي يكبح جماح الإخوان النجديين المحاصرين لجدة، وكان لابد أن يترك أحدا من المدنيين بجانب خالد بن لؤي، فرأى أن يسند هذه المهمة إلي وإلى الدكتور عبدالله الدملوجي بالتناوب، ثم رأى بعد ذلك أن يبقي الدكتور عبدالله الدملوجي بجانبه، وأن أنفرد أنا بالإدارة المدنية، أشرف عليها أنا، أما الإدارة العسكرية، أو مشاكل الإخوان النجديين، فيتولاها خالد بن لؤي"[٤].

مما سبق يدل مدى ثقة الملك عبدالعزيز الكاملة في مستشاره الدكتور عبدالله الدملوجي مما جعل الملك عبدالعزيز يكلفه بإدارة الحجاز وحكومتها ليسهم في بناء اللبنات الأولى لإدارة سعودية جديدة في الحجاز.

(١) الحمدي: صبري فالح، المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز،مرجع سابق، ص٥٩.

(٢) مجلس الشورى الأهلي : تم تأسيسه في عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م في مكة المكرمة، وقد أمر بتأسيسه الملك عبدالعزيز وكان برئاسة الشيخ عبدالقادر الشيبي، ويضم في عضويته (١٢) عضوا، ولما كان بناء الدولة لم يكتمل؛ فقد كلف هذا المجلس بتنظيم مواد أساسية لإدارة البلاد، ولم يكن هناك نظام يحدد عمل المجلس، واستمر هذا المجلس حوالي ستة أشهر. للمزيد انظر إلى إدارة المعلومات بمجلس الشور: الشورة في الإسلام " ممارسة نيابية" تجربة المملكة العربية السعودية، ط١، مجلس الشورى، الرياض، ٢٠٠٣م، ص١٣.

(٣) وهبة: حافظ، خمسون عاما في جزيرة في جزيرة العرب، دار الآفاق العربية، ط١، القاهرة، ٢٠٠١م، ص ٦٣.

(٤) المرجع السابق، ص ٦٦.

وتوجه بعدها الملك عبدالعزيز إلى جدة وحاصرها وأثناء الحصار تم ضم المدينة المنورة ، وأما جدة فتم تسليمها بعد عقد اتفاقية بينه وبين الشريف علي بن الحسين وعلى ضوئها تم خروج الشريف علي في جمادى الأولى/ ديسمبر من عام ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٥م، وبذلك دخلت الحجاز بكاملها تحت الحكم السعودي(١).

بعد ذلك في ٢٥ جمادى الآخرة عام ١٣٤٤هـ/ ١٠ يناير عام ١٩٢٦م قرر الحجازيون بالإجماع مبايعة الملك عبدالعزيز ملكا على الحجاز فصاغوا نص البيعة وقدموه للملك مما جعل الملك عبدالعزيز يأمر مستشاره الدكتور عبدالله الدملوجي بقراءة نص البيعة (٢).

وبعد الانتهاء من قراءة نص البيعة تقدم الناس جماعات وأفرادا لمبايعة الملك عبدالعزيز، وعاهدوه على السمع والطاعة، ثم بعد ذلك قال الملك عبدالعزيز:" إننا اليوم في دور التأسيس وقد حانت ساعة العمل ولا يستقيم أمر لا يكون قائما على أساس متين، وإن العالم ليرقب أعمالنا عن كثب، فإذا لم نضع لنا أساسا قويا، ضاعت أمورنا ولذلك فإنني أعددت لكم بعض الملاحظات التي أحب أن تنظروا فيها وتقرروا ما ترونه نافعا معتبرا لصالح البلاد، فأنتم أصحاب الشأن وذوو الرأي فيها"(٣).

ثم أمر الملك عبدالعزيز مستشاره الدكتور عبدالله الدملوجي بقراءة تلك الملاحظات فقال:" إن المطلوب أيها السادة هو أن تشكل هيئة منكم جميعا تسمى هيئة التأسيس وينضم إليكم مندوبون من سائر بلاد الحجاز ليبحثوا في المسائل التالية:

وضع اسم رئيس حكومة الحجاز.

وضع ترتيب خاص لتحديد العلاقات بين نجد والحجاز.

تعيين شكل الحكومة ووضع أساسات لتشكيلاتها الداخلية، والبحث في الموقف الذي يجب أن يكون للحجاز من الوجهة الدولية.

(١) العثيمين: عبدالله الصالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج٢، مرجع سابق، ص ص ١٩٥-١٩٦.

(٢) المختار: صلاح الدين، تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، ج٢، مرجع سابق، ص ص ٣٨٧-٣٨٨.

(٣) الخطيب: السيد عبدالحميد، الإمام العادل عبدالعزيز بن عبدالرحمن الفيصل، سيرته بطولته سر عظمته، مكتبة مصطفى، مصر، ١٩٥١م، ص ١٣٢.

تعيين شكل العلم والنقود"[١].

مما جعل الجميع يقررون ويطلقون اسم (ملك الحجاز وسلطان نجد وملحقاتها)، فاقترح الملك عبدالعزيز أن يضم إلى الهيئة التأسيسية ثلاثة من مستشاريه وهم: الشيخ يوسف ياسين، والدكتور عبدالله الدملوجي، والشيخ عبدالعزيز العتيق[٢].

وهذا يدل بشكل واضح على مدى ثقة الملك عبدالعزيز في الدملوجي أولا وكذلك مساهمته الفاعلة في تنفيذ رؤى الملك عبدالعزيز لتكوين كيان سياسي موحد .

وبعد أن نجح الملك عبدالعزيز بضم الحجاز أصبحت بلاده تضم أغلب شبه الجزيرة العربية وأصبحت دولته ذات صيت عالمي كبير مما جعل الملك عبدالعزيز يفكر في إنشاء إدارة تتعلق بعلاقات الدولة مع الدول والقوى الخارجية.

والواقع أن الملك عبد العزيز اهتم بتنظيم الشؤون الخارجية لبلاده قبل ضم الحجاز بنفسه، فكان يراسل الحكومات و يتلقى أجوبتها بنفسه، ثم استعان برجال لهم خبرة في ممارسة أعمال الشؤون الخارجية مثل أحمد الثنيان وحافظ وهبة وحمزه غوث وفؤاد حمزة ويوسف ياسين وعبد الله الدملوجي وغيرهم، وحقق الملك عبد العزيز في مجال الشؤون الخارجية نجاحا كبيرا في عقد المعاهدات واتفاقيات تعيين الحدود[٣].

وبعد تمكين الملك عبدالعزيز من ضم الحجاز، بدأ التمثيل الدبلوماسي حيث كان يوجد في جدة عدة قنصليات أجنبية، أبرقت الى حكوماتها باستقرار الأوضاع بالحجاز بعد ضم الملك عبدالعزيز لها، وسيادة الأمن والعدل في المنطقة، وطلبت منهم سرعة الاعتراف بالحكم السعودي بالحجاز ، ثم قررت إقامة علاقة دبلوماسية مع حكومة الملك عبدالعزيز ، فرحب الملك عبدالعزيز بذلك ، وقام بتبادل التمثيل الدبلوماسي بإيفاد سفراء إلى تلك الدول.

وبعد أشهر قليلة من تشكيل "هيئة التأسيس"، وتحديدًا في ٢١ صفر عام ١٣٤٥ هـ /٢٥ يناير عام ١٩٢٦م، قام الملك عبد العزيز بتعيين الدّملوجي رئيسًا لمديرية الشؤون

(١) المرجع السابق، ص ١٣٣.
(٢) المرجع السابق، ص١٣٣.
(٣) الزركلي: خير الدين، شبه الجزيرة العربية في عهد الملك عبدالعزيز، ج١، ط٥، دار العلم للملايين، ١٩٩٢م، ص ٣٦٥-٣٦٧.

الخارجية[١]،كنتيجة حتمية لازدياد رقعة الدولة وارتباطها بدول العالم لتنظيم علاقاتها الخارجية بعد التّوسع الذي حقّقته، وكان مقرّ المديرية في مدينة مكة المكرمة ثم انتقلت إلى مدينة جدة، وكانت هذه المديرية النواة الأولى لوزارة الخارجية التي تأسّست عام ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م، وهي أول وزارة استُحدثت في الحكومة السعودية بصفة رسمية[٢]

مشاركة الدملوجي للأمير فيصل بن عبد العزيز في زيارة لبريطانيا:

وفي إطار تقوية العلاقات السعودية البريطانية أرسل الملك عبدالعزيز ابنه الأمير فيصل بن عبدالعزيز إلى بريطانيا وكان بمعيته ومن ضمن الوفد السعودي الدكتور عبدالله الدملوجي وكان ذلك في صفر/ سبتمبر من عام ١٣٤٥هـ/ ١٩٢٦م[٣].

وقد قوبل الوفد السعودي برئاسة الأمير فيصل باستقبال حافل ورسمي، إذ أطلقت المدفعية عدة طلقات تكريما واحتفاء بالوفد السعودي ، ولقد أبدى الأمير فيصل نيابة عن والده الملك عبدالعزيز شكره لحكومة بريطانيا[٤].

وقد تكللت هذه الزيارة بالنجاح وذلك عندما تم إقناع بريطانيا بتوقيع اتفاقية بديلة لاتفاقية دارين عام ١٣٣٣هـ/ ١٩١٥م، وقد تم ذلك فعلا باتفاقية جدة التي اعترفت بموجبها بسيادة الملك عبدالعزيز على منطقة الحجاز أيضا وذلك في عام ١٣٤٦هـ/ ١٩٢٧م[٥].

وقد كان للدكتور عبدالله الدملوجي دور بارز وجهود حثيثة من خلال المشاركة في المفاوضات بين الجانب السعودي والبريطاني حتى تكللت تلك الجهود في إبرام معاهدة جدة[١].

(١) صبري الحمدي: عبد الله الدّملوجي والسياسة الخارجية السعودية، مرجع سابق، ص٢٨.
ومديرية شؤون الخارجية تم إنشاؤها في عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، وتعنى بالشؤون الخارجية للدولة السعودية ومقرها في مكة المكرمة ولها مكتب في جدة، وتم تقسيمها بحسب الأمر الملكي رقم ٢١وعام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م إلى أربعة أقسام: الشعبة السياسيةوالإدارية والقنصلية والحقوقية، على أن توجه إدارة الشؤون الخارجية من قبل الملك إلى من تتوفر فيه القدرة للقيام بهذه الوظائف. وللمزيد انظر إلى عبدالرحمن: سوسن جبار، التمثيل الدبلوماسي في المملكة العربية السعودية" دراسة تاريخية من النشأة والتطور حتى عام ١٩٥٣م"، مجلة كلية الآداب، جامعة كركوك، العراق، ١٩٩٩م، ص٣٣٧.
(٢) فؤاد حمزة: البلاد العربية السعودية، مرجع سابق، ص١١٤.
(٣) وهبة، حافظ: خمسون عاما في جزيرة في جزيرة العرب، مرجع سابق، ص٨٦.
(٤) الحمدي، صبري فالح: المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٦٢-٦٣.
(٥) الزيدي، مفيد كاصد: عبدالعزيز آل سعود وبريطانيا، مجلة الدراسات الدبلوماسية، العدد ١٨، ٢٠٠٣م، ص٢٧٦.

وقد صادق الملك عبدالعزيز والملك جورج الخامس George V ملك بريطانيا على المعاهدة في ٢٠ ربيع الأول من عام ١٣٤٦هـ/ ١٧سبتمبر من عام ١٩٢٧م، وتم تبادل نسخ المصادقة من قبل مدير إدارة الشؤون الخارجية الدكتور عبدالله الدملوجي مع القنصل البريطاني ستون بيرد Stone Berd ، وبذلك أصبحت نافذة المفعول ، وكانت مدة المعاهدة سبع سنوات قابلة للتجديد(٢).

وقد استمر الدكتور عبدالله الدملوجي يؤدي عمله كمدير لإدارة الشؤون الخارجية بكل كفاءة وفق توجيهات الملك عبدالعزيز، ومما يؤيد ذلك ما ذكره القنصل البريطاني في جدة المستر بيرد (Bird) في ١٢ صفر / ١١ أغسطس من عام ١٣٤٦هـ/ ١٩٢٧،" بأنه تلقى رسالة من عبد الله الدملوجي مدير إدارة الشؤون الخارجية لمملكة نجد والحجاز، مرسلة من ابن سعود إلى ملك بريطانيا ، يحذره فيها من تزايد المخاطر جراء تنامي النفوذ الايطالي باليمن ، لا سيما بعد ورود أنباء عن قيام الحكومة الايطالية ، بشحن أسلحة متطورة ايطالية الى الامام يحيى ملك اليمن ، وأن الأخير قد أصبح مهيأ للقيام بعمل عسكري للسيطرة على عسير والحجاز(٣).

كما بعث الملك عبدالعزيز الدكتور عبدالله الدملوجي بصفته مدير إدارة الشؤون الخارجية ضمن الوفد السعودي لتمثيل المملكة في مؤتمر حيفا(٤) وذلك في عام ١٣٤٧هـ/ ١٩٢٨م ،

(١) الحمدي، صبري فالح: المستشارون العرب خلال حكم الملك عبدالعزيز، مرجع سابق، ص٦٣.
و معاهدة جدة هي معاهدة بين مملكة الحجاز ونجد وملحقاتها وبين بريطانيا وكانت بدلا من معاهدة دارين عام ١٩١٥م، وكانت في مايو عام ١٩٢٧م وقد قام بالتوقيع عليها الأمير فيصل بن عبدالعزيز وجلبيرت كلايتون من قبل بريطانيا وتنص على اعتراف بريطانيا بملك الملك عبدالعزيز على الحجاز ونجد وملحقاتها، للمزيد انظر إلى الزيدي، مفيد: معاهدة جدة ١٩٢٧م صفحة في العلاقات السعودية البريطانية، مجلة معهد البحوث والدراسات العربية، العدد ٢٦، سبتمبر ١٩٩٦م، ص ص ١٨٤–١٨٥.

(٢) الزيدي، مفيد: معاهدة جدة ١٩٢٧م صفحة في العلاقات السعودية البريطانية،، مرجع سابق، ص ص ١٨٧–١٨٨.

(٣) الزيدي، مفيد: معاهدة مكة عام ١٩٢٦م وانعكاساتها الإقليمية والدولية، مجلة دراسات تاريخية، العدد ٧٢، شهر يناير ٢٠٠٠م، بغداد، ص ١٦٢.

(٤) مؤتمر حيفا هو مؤتمر دولي اقترحته كل من بريطانيا وفرنسا ويضم مملكة الحجاز وسوريا وفلسطين وشرق الأردن، لمناقشة سكة حديد الحجاز للنظر في المسائل التقنية وإصلاح خط سكة الحديد وكمية النفقات عليه وقد انتهى بدون نتائج إيجابية، للمزيد انظر إلى اللحياني، فهد مرزوق، المدينة المنورة في عهد الملك عبدالعزيز، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ٢٠٠٩م، ص ٣٠٤.

وذلك لمناقشة موضوع سكة حديد الحجاز، وكان من ضمن الوفد السعودي المشارك فؤاد حمزة ، وخالد بك الحكيم المختص بسكة حديد الحجاز لمدة طويلة، وكان الدملوجي يطالب بأن مرجعية وعائدية مشروع سكة حديد الحجاز إلى مملكة الحجاز ونجد، لكن مندوبا بريطانيا وفرنسا رفضا ذلك بحجة أن المؤتمر مخصص للبحث في الأمور الفنية للخط وليس لملكية الخط،وقد انتهى المؤتمر بدون نتائج جوهرية(١) .

وبعد انتهاء مؤتمر حيفا أرسل عبدالله الدملوجي استقالته للملك عبدالعزيز وذلك في ربيع الثاني/ سبتمر من عام ١٣٤٧هـ/ ١٩٢٨م، ولا توجد أسباب واضحة إلا إن بعض المصادر قالت رغبته ورغبة بعض عائلته وأصدقائه في العودة إلى العراق كان لها دور في مغادرته نجد والرجوع إلى العراق(٢).

وعند عودته إلى العراق تقلد عدة مناصب، فقد عين قنصلا عاما للعراق في مصر عام ١٣٤٩هـ/ ١٩٣٠م، ثم أسندت له وزارة الخارجية في جمادى الأولى/ أكتوبر من عام ١٣٤٩هـ/ ١٩٣٠م، وبعد ذلك عين مدير عاما للصحة في عام ١٣٥١هـ/ ١٩٣٢م، ثم تقلد عدة مناصب حكومية في الحكومة العراقية، حتى أصيب بمرض عضال وتوفي على أثره في عام ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م(٣).

دوافع استقطاب الملك عبد العزيز للدّملوجي:

المقصود بالدوافع تحديد تلك الكفاءات الفريدة التي تمتّع بها الدكتور عبد الله الدّملوجي وميّزته عن غيره، ممّا دفع بالملك عبد العزيز إلى استقطابه وتقديمه على غيره في أهمّ المهمّات وأدقّها طيلة أربعة عشر عامًا (١٣٣٢-١٣٤٧هـ/١٩١٤-١٩٢٨م)، ولولا استقالة الدّملوجي ورجوعه إلى العراق – لظروفه الشخصية والعائلية – لكان رصيده مع الملك عبد العزيز من تلك المهمّات كثيرٌ جدًّا. ولعلّ من أبرز هذه الدوافع التي فرضتها تلك الكفاءات:

(١) الرحيلي، أريج فهد: جهود الملك عبدالعزيز في إصلاح سكة حديد الحجاز، مجلة القلزم للدراسات التاريخية والحضارية، العدد ١٦، يونيو ٢٠٢٢م، ص٨٥.

(٢) بصري: مير، أعلام السياسة في العراق الحديث، ج٢،مرجع سابق، ص٦٢.

(٣) المرجع السابق، ص٦٣

١- كان الدّملوجي يملك خبرة في الطب الحربي والعمليات الجراحية الناتجة عن القتال، حيث شارك لعدة أشهر في حرب البلقان واستفاد كثيرًا من هذه التجربة في تطوير مهاراته وقدراته الطبية والعسكرية(١).

٢- دلّ على براعة الدّملوجي في الطب الجراحي الحربي إشرافه على علاج إصابات الملك عبد العزيز التي تعرّض لها في بعض المعارك خلال الأعوام الأولى من مسيرة التوحيد، وكان الملك عبد العزيز قد كلّفه بالذهاب إلى الهند لشراء الأدوية وبعض المستلزمات العلاجية اللازمة لنشاطه(٢).

٣- كان للدّملوجي نشاط سياسي مكثّف في تركيا والعراق من خلال الجمعيات السّرية(٣)، وكان لنشاطه هذا أبرز الأثر في صقل مهاراته في التنظيم والقيادة في أصعب ظروف العمل.

٤- تميّز الدّملوجي بالشجاعة ورباطة الجأش وحُسن التّصرّف، فقد استطاع الاختفاء داخل مدينة إسطنبول لأشهر بعد انكشاف نشاطه السياسي للسلطات العثمانية، ثم استطاع الخروج من تركيا والوصول إلى القاهرة ثم إلى البصرة دون أن يقع في الاعتقال(٤).

٥- كان الدّملوجي يملك قدرة خطابية مؤثّرة، وقد برزتْ كفاءته تلك في جمعية المنتدى الأدبي في إسطنبول عندما كان يلقي خطب قومية حماسية عن التحرر والاستقلال(٥)، وقد ساعدته هذه الموهبة على إدارة الكثير من لقاءات التفاوض التي حضرها في المحمرة والعقير والكويت وغيرها.

(١) عبد الكريم: لمى عبدالعزيز، الخدمات العامة في العراق ١٨٦٩-١٩١٨م، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامع الموصل، العراق، ٢٠٠٣م، ص٣٢٥.

(٢) الخريف: بدر، السعودية بدايات صعبة ووعي مبكر بأهمية دخول الطب الحديث إلى البلاد قبل قرن، مرجع سابق، ص١٦.

(٣) الرواس: عباس إسماعيل، دور العراقيين في الحركة العربية الحديثة ١٩٠٨-١٩٢٠م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، ٢٠١١م، ص٥٢.

(٤) فيضي: باسل سليمان، مذكرات سليمان فيضي من رواد النهضة العربية في العراق، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد، ٢٠٠٠م، ص٢٢.

(٥) النصيري: عبد الرزاق أحمد ، دور المجددين في الحركة الفكرية والسياسية في العراق، مكتبة عدنان، ط١، بغداد، ٢٠١٢م، ص١٢٨.

٦- استعان الملك عبدالعزيز بالدّملوجي لمعرفته باللغات الأجنبية، وقد استعان به الملك عبد العزيز كذلك في بعض المهمّات المتعلقة بالشؤون الخارجية، وقد تحقّق من وراء ذلك نجاحًا كبيرًا في عقد المعاهدات واتفاقيات تعيين الحدود(١).

٧- إن خيْرَ من لخَّص قدرات الدّملوجي وكفاءاته التي حباه الله تعالى بها، هو المؤرخ أمين الريحاني - الذي التقاه وعرفه عن قُرب - فقال: "الدكتور عبد الله الدّملوجي الموصلي هو طبيب السلطان، وكاتب سره في الأمور الخارجية، ورسوله وترجمانه ووكيله في ما يختص بالأجانب، سواء أكانوا من رجال الحكومة أو من رجال العلم السائحين"(٢)، وقال في موضع آخر مُشيدًا به: "الدكتور عبد الله درس في الأستانة (إسطنبول)، وخبر الطبابة في الحروب، وخبر الحياة في عواصم أوروبا، فطاف وشاف وعاف - عافاه الله - ثم رسا في نجد"(٣).

(١) الزركلي: خير الدين، شبه الجزيرة في عهد الملك عبد العزيز، مرجع سابق،ص٣٦٥.
(٢) الريحاني: أمين، ملوك العرب، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص٥٢٢.
(٣) المرجع السابق، ص٥٢٢.

الخاتمة:

فمن خلال عرضنا المفصّل لحقيقة سعي الملك عبد العزيز رحمه الله نحو استقطاب الكفاءات العربية والإسلامية – والتي كان على رأسها الطبيب والدبلوماسي والإداري العراقي "عبد الله الدّملوجي" – نستعرض في ما يلي أهمّ النتائج التي أمكن الوصول إليها في هذه الدراسة:

١– سبق الملك عبد العزيز عصره بمراحل في استقطاب الموارد البشرية لدولته الناشئة، وذلك قبل أن يُصبح هذا الإجراء علمًا قائمًا يُدرّس في الجامعات والمعاهد العلمية والإدارية.

٢– بذل الملك عبد العزيز وُسعه وأفنى زهرة عُمره في استقطاب من وجد فيه الكفاءة والإخلاص من الرجال – داخل الوطن وخارجه – للعمل معه ومشاركته في بناء الدولة السعودية الناهضة.

٣– كان مما ساعد الملك عبد العزيز على التوفيق الكامل في اختيار الرجال العاملين معه، هو فراسته في معرفة الرجال، وسرعة اتّخاذ القرار وحكمته، وامتلاكه الرؤية البعيدة الصائبة.

٤– عمل الملك عبد العزيز على استقطاب الأكفاء من خصومه السابقين من أبناء الوطن، وذلك بالعفو عنهم وإكرامهم وتحويلهم إلى رجال مخلصين متفانين في العمل معه.

٥– كان من سياسة الملك عبد العزيز في استقطاب الكفاءات العربية والإسلامية، هو ترحيبه بالمتميّزين من اللاّجئين السّياسيين الهاربين إلى بلاده من بطش المحتل وظلمه في بلادهم.

٦– استقطب الملك عبد العزيز عددًا من الرجال الأكفاء من أبناء الدول العربية للعمل معه كمستشارين ووزراء وموظفين، كيوسف ياسين السوري، وحافظ وهبة المصري، فؤاد حمزة اللبناني، رشدي ملحس الفلسطيني، والأخوين نوري وبشير سعداوي الليبَين، وغيرهم كثير.

٧– عمل الرجال المستقطبون مع الملك عبد العزيز في مختلف المجالات المدنية والعسكرية، وكان لهم دورهم خاصة في العمل الدبلوماسي وخدمة المملكة من خلال الشؤون الخارجية.

٨– كان الدكتور عبد الله الدّملوجي من أبرز من استقطبهم الملك عبد العزيز للعمل معه، وكان اختياره له موفقًا لِمَا تمتّع به الدّملوجي من كفاءات عالية في مجال الطب والسياسة والإدارة.

٩- انتهز الملك عبد العزيز فرصة عودة الدّملوجي إلى العراق بسبب اندلاع الحرب العالمية الأولى، فاحتضنه وقرّبه بعد أن عرف قدر الرّجل وما يتمتع به من كفاءة عسكرية وتنظيمية.

١٠- أصبح الدّملوجي منذ التحاقه بالملك عبد العزيز في آخر سنة ١٣٣٢هـ/١٩١٤م طبيبًا خاصًّا ومستشارًا سياسيًّا له، ووكيلاً عنه في بعض المؤتمرات لعقد بعض الاتفاقيات.

١١- شارك الدّملوجي في العديد من المهام السياسية والدبلوماسية ضمن مديرية الشؤون الخارجية، فحضر اتفاقيات ومعاهدات دولية هامة، منها معاهدة دارين سنة ١٣٣٣هـ/١٩١٥م، ومعاهدة المحْمرة سنة ١٣٤٠هـ/١٩٢٢م، ومؤتمر العقير سنة ١٣٤١هـ/١٩٢٢م، وغيرها كثير.

١٢- كان للدّملوجي دوره الإداري البارز في الإشراف المدني على المناطق التي ضمّها الملك عبد العزيز في الحجاز، منها تعيينه مسؤولاً عن الجوانب الإدارية في مكة المكرمة بعد ضمّها سنة ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م.

١٣- عندما قرّر الملك عبد العزيز تشكيل "هيئة التّأسيس" لإقامة الحكومة الحجازية، كان الدّملوجي أحد مستشاريه الثلاثة من غير الحجازيين الذين ضمّهم للهيئة لبراعته في التنظيم وخبرته في الإدارة.

١٤- إن من الأعمال البارزة التي قام بها الدّملوجي بسبب كفاءته وتمكُّنه من اللغات الأجنبية، مرافقته للأمير فيصل بن عبد العزيز في زيارته التاريخية إلى بريطانيا سنة ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

١٥- لما يزيد عن أربعة عشر عامًا، ظلّ الدّملوجي وفيًّا مخلصًا للملك عبد العزيز، وظلّ الأخير مُقدّرًا لمكانة الدّملوجي التي فرضتها تلك الكفاءات التي تمتّع بها وميّزته عن غيره من رجال الملك عبد العزيز.

المراجع

المراجع العربية:

أولاً: المصادر:

ابن أبي شيبة: أبو بكر عبد الله الكوفي (ت ٢٣٥هـ/٨٤٩م): المصنف، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

الترمذي: أبو عيسى محمد بن عيسى (ت٢٧٩هـ/٨٩٢م): كتاب السُّنن المعروف بالجامع الصحيح، تحقيق: بشار معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٨م.

ابن حزم: عليّ بن أحمد الأندلسي (ت٤٥٦هـ/١٠٧٢م): جمهرة أنساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

ابن سيّده: عليّ بن إسماعيل النحوي (ت٤٥٨هـ/١٠٦٥م): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م.

تاريخ بعض الحوادث الواقعة في نجد ووفيات بعض الأعيان وأنسابهم وبناء البلدان (المعروف بتاريخ ابن عيسى)، تحقيق وإشراف: حمد الجاسر، دار اليمامة، الرياض، ط١، ١٣٨٦هـ/١٩٦٦م.

عقد الدّرر فيما وقع في نجد من الحوادث في آخر القرن الثالث عشر وأول الرابع عشر، تحقيق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

الزبيدي: محمد بن محمد المرتضى اليمني (ت١٢٠٥هـ/١٧٩٠م): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد الفرّاج، دار احياء التراث العربي، بيروت، ١٣٦٥هـ/١٩٤٥م.

الزمخشري: محمود بن عمر الخوارزمي (ت٥٣٨هـ/١١٤٣م): أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٨م.

الطبراني: سليمان بن أحمد الشامي (ت٣٦٠هـ/٩٧٠م): المعجم الأوسط، تحقيق: طارق عوض الله الحسيني، دار الحرمين، القاهرة، (د.ط)، ١٤١٥هـ.

ابن عيسى: إبراهيم بن صالح ،عقد الدّرر فيما وقع في نجد من الحوادث في آخر القرن الثالث عشر وأول الرابع عشر، تحقيق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ط١، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

الفيروز آبادي: محمد بن يعقوب بن محمد (ت٨١٧هـ/١٤١٤م): القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، مكتب تحقيق التراث، بيروت، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

الفيومي: أحمد بن محمد الحموي (ت٧٧٠هـ/١٣٦٨م): المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، ط٢، (د.ت).

مسلم: مسلم بن الحجاج القشيري (ت٢٦١هـ/٨٧٤م): الجامع الصحيح المعروف بصحيح مسلم، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٩٩٢م.

المقدسي: محمد بن أحمد البشاري (ت٣٧٥هـ/٩٨٥م)، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط٣، ١٩٩١م.

الهمذاني: محمد بن موسى الحازمي (ت٥٨٤هـ/١١٨٨م): عجالة المبتدي وفضالة المنتهي، التحقيق: عبد الله كنون، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط٢، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

ياقوت الحموي: ياقوت بن عبد الله الرومي (ت٦٢٦هـ/١٢٢٨م): معجم البلدان، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

ثانيًا: المراجع العربية والمُعربة:

أباظة: نزار: علماء دمشق وأعيانها في القرن الخامس عشر الهجري ١٤٠١-١٤٢٥هـ، دار الفكر، ٢٠٠٧م.

الأعظمي: أحمد عزت: القضية العربية: أسبابها – مقدماتها – تطوراتها ونتائجها، مطبعة الشعب، بغداد، (د.ط)، ١٣٤٩هـ/١٩٣٣م.

الألباني: محمد ناصر الدين: سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، دار المعارف، الرياض، (د.ط)، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

أنطونيوس: جورج: يقظة العرب؛ تاريخ حركة العرب القومية، ترجمة: ناصر الدين الأسد وإحسان عباس، دار العلم للملايين، بيروت، ط٨، ١٩٨٧م.

البديوي: محمد: المتوكل على الودود عبد العزيز آل سعود، (د.ن)، الرياض، ط١، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م.

البسام: عبد الله عبد الرحمن: خزانة التّواريخ النجديّة (تاريخ ابن عيسى)، (د.ن)، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

بصري: مير: أعلام السياسة في العراق الحديث ، دار الحكمة، لندن، ط١، ٢٠٠٤م.

التركي: عبد الله عبد المحسن: الملك عبد العزيز آل سعود أمة في رجل، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض، ط١، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.

التميمي: محمد أمين: لماذا أحببتُ ابن سعود، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

التويجري: عبد العزيز عبد المحسن: لسُراة الليل هتف الصباح؛ الملك عبد العزيز: دراسة وثائقية، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ط١، ١٩٩٧م.

الجاسر: حمد: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية (شمال المملكة)، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الرياض، ط١، ١٣٩٧هـ.

حاطوم: نور الدين: محاضرات عن حركة القومية العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، مطبعة النهضة، القاهرة، ط١، ١٩٦٧م.

الحمدي: صبري فالح: المستشارون العرب والسياسة الخارجية السعودية خلال حكم الملك عبد العزيز بن سعود "١٩١٥-١٩٥٣"، دار الحكمة، لندن، ط٢، ٢٠١٥م.

حمزة: فؤاد:

البلاد العربية السعودية, مكتبة النصر الحديثة، الرياض، ط٢، ١٣٨٨هـ.

قلب جزيرة العرب، مكتبة النصر الحديثة، الرياض، ط٢، ١٣٨٨هـ.

الحمودي: عبد الرحمن محمد: الدبلوماسية والمراسيم السعودية: تاريخية، دبلوماسية، تنظيمية، ط١، مطبعة مرمر، الرياض، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

الخطيب: عبد الحميد أحمد: الإمام العادل صاحب الجلالة عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود؛ سيرته – بطولته – سرّ عظمته، تعليق: فهد عبد الله السّماري، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

ابن خميس: عبد الله بن محمد: معجم اليمامة، مطبعة الفرزدق، الرياض، ط١، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

داغر: أسعد: مذكراتي على هامش القضية العربية، دار القاهرة للطباعة، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

الدّخيل: سليمان صالح: تحفة الألبّاء في تاريخ الأحساء، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط٢، ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م.

دروزة: محمد عزة: نشأة الحركة العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٩٧١م.

الدّملوجي: سالم: الكلية الطبية الملكية العراقية من خلال سيرة ذاتية ١٩٤٠-١٩٤٦م، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٣م.

الدوسري: محمد رشيد الماجد: ذكريات أصغر مرافق للملك عبد العزيز، تقديم: عثمان الصالح، طبعة مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، (د.ط)، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

أبو رأس: عبد الله سعيد: رجال حول الملك عبد العزيز، نجول للإعلام، الرياض، ط٤، ١٤٢٢هـ/٢٠١١م.

الراوي: إبراهيم أحمد: من الثورة العربية الكبرى إلى العراق الحديث: ذكريات، مطبعة دار الكتب، بيروت، ط١، ١٣٨٩هـ/١٩٦٩م.

راوية: حسن: مدخل استراتيجي لتخطيط الموارد البشرية، الدار الجامعية، الاسكندرية، ط١، ٢٠٠٣م.

الربيعي: عماد غانم: موجز تاريخ أهالي نينوى، المكتب الاستشاري لنظم المعلومات والحاسبات الالكترونية، جامعة الموصل، الموصل، (د.ط)، ١٩٩٩م.

رضا: أحمد: معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، ١٣٧٧هـ/١٩٥٨م.

رؤوف: عماد عبد السلام: السعودية بين الحربين العالميتين في ضوء تقارير المفوضة العراقية، دار دجلة، عمان، (د.ط)، ٢٠٠٦م.

الريحاني: أمين:

تاريخ نجد الحديث وسيرة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل فيصل آل سعود ملك الحجاز ونجد وملحقاتها، دار الجيل، بيروت ، ط٦، ١٩٨٨م.

ملوك العرب: رحلة في البلاد العربية مزينة برسوم وخرائط وفهرست أعلام، دار صادر، بيروت، (د.ط)، ١٩٥١م.

الزركلي: خير الدين محمود:

الأعلام؛ قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين, بيروت، ط١, ٢٠٠٢م.

آل زلفة: محمد بن عبد الله: مفاوضات الملك عبد العزيز حول الحدود الشمالية والشمالية الغربية للمملكة العربية السعودية في يوميات وتقارير جيلبرت كليتون، دار بلاد العرب، الرياض، ط٣، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م.

شبه الجزيرة في عهد الملك عبد العزيز، دار العلم للملايين، بيروت، ط٣، ١٩٨٥م.

الزيد: بدر خالد: معركة الجهراء ما قبلها وما بعدها، الكويت، (د.ط)، ١٩٨٠م.

الزيدي: مفيد كاصد: تاريخ المملكة العربية السعودية الحديث والمعاصر، دار أسامة، عمان، ط١، ٢٠٠٤م.

الزيات: إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة، (د.ت)، (د.ط).

سعيد: أمين: تاريخ الدولة السعودية، مطبعة كرم، بيروت، (د.ط)، ١٩٦٤م.

السلوم: لطيفة بنت عبد العزيز: التطورات السياسية والحضارية في الدولة السعودية المعاصرة؛ دراسة تاريخية وثائقية، (د.ن)، الرياض، ط٢، ١٤١٩هـ.

السّماري: فهد عبد الله وآخرون: موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسي، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

شاكر: فؤاد إسماعيل: رحلة الربيع، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ.

شرف: عبد العزيز ومحمد شعبان: عبد العزيز آل سعود وعبقرية الشخصية الإسلامية، دار المعارف، القاهرة، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

صالح: عادل حرحوش ومؤيد سعيد السالم: إدارة الموارد البشرية؛ مدخل استراتيجي، دار عالم الكتيب الحديث، عمان، (د.ط)، ٢٠٠٦م.

صفوة: نجدة فتحي: العراق في الوثائق البريطانية سنة ١٩٣٦م، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، (د.ط)، ١٩٨٣م.

طنوس: توفيق: تاريخ الحرب البلقانية ١٩١٢-١٩١٣م، تقديم: محمد الارناؤوط، الإسكندرية، (د.ط)، ١٩١٣م.

عبد الباقي: صلاح الدين محمد: إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، القاهرة، (د.ط)، ٢٠٠٠م.

العبيدي: أزهر سعد الله: أسماء وألقاب موصلية، مجلة موصليات، بغداد، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

العثيمين: عبد الله صالح:

تاريخ المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط٩، ١٤١٩هـ.

معارك الملك عبد العزيز المشهورة لتوحيد البلاد، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ١٤١٧هـ.

العطار: أحمد عبد الغفور: صقر الجزيرة، (د.ن)، ط٤، (د.ت).

عطية الله: أحمد: القاموس السياسي، دار النهضة العربية، ط٣، القاهرة، ١٣٨٧هـ/١٩٦٨م.

عمر: أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.

العمري: عمر صالح: الملك عبد العزيز والعمل الخيري؛ دراسة تاريخية وثائقية، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

الغلامي: عبد المنعم:

أسرار الكفاح الوطني في الموصل ١٩٠٨-١٩٢٥م، مطبعة شفيق، بغداد، (د.ط)، ١٩٥٨م.

الملك الراشد، دار اللواء، الرياض، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

الفقي: محمد حامد: أزهار من رياض سيرة الإمام العادل عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود، مطبعة السُّنة المحمدية، القاهرة، (د.ط)، ١٣٦٩هـ.

فيروزي: هاني ماجد: ملامح من تاريخ مكة المكرمة، مؤسسة المدينة للصحافة، مكة المكرمة، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

فيضي: باسل سليمان: مذكرات سليمان فيضي: من رواد النهضة العربية في العراق، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد، (د.ط)، ٢٠٠٠م.

فيلبي: عبد الله:

أيام عربية، ترجمة: عباس سيد، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ٢٠٠٢م.

قطعة من تاريخ العرب الحديث، ترجمة: خيري حماد، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

قاسم: جمال زكريا: الخليج العربي: دراسة لتاريخ الإمارات العربية ١٩١٤-١٩٤٥م، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٢م.

قاسمية: خيرية:

جوانب من سياسة الملك عبد العزيز تجاه القضايا العربية، دراسة تحليلية من خلال أوراق نبيه العظمة، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

الحكومة العربية في دمشق بين ١٩١٨-١٩٢٠م، دار المعارف، القاهرة، ط١، ١٩٧١م.

مذكرات فوزي القاوقجي ١٩١٤-١٩٣٢م, دار القدس، بيروت، ط١، ١٩٧٥م.

القزويني: جودت: تاريخ القزويني في تراجم المنسيين والمعروفين من أعلام العراق وغيرهم (١٩٠٠-٢٠٠٠م)، الخزائن لإحياء التراث، بيروت، ط١، ٢٠١٢م.

قلعجي: محمد رواس وحامد صادق قنيبي، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

كشك: محمد جلال: السعوديون والحل الإسلامي؛ مصدر الشرعية للنظام السعودي، شركة مودي غرافيك، لندن، ط٣، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

الكعبي: علي صالح: دراسات تأريخية عن العشائر والأعلام العراقية، مؤسسة دلتا للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ٢٠١٠م.
الكيالي: عبد الوهاب وكامل الزهيري: موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٩٠م.
ماهر: أحمد: إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م.
المجدّدي: محمد عميم الإحسان: التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٣م.
مجموعة مؤلفين: الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، شارك فيها مجموعة كبيرة من المفكرين وأهل العلم العرب والمسلمين وغيرهم، الرياض، ط٢، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.
المحامي: عباس العزاوي: موسوعة عشائر العراق، الدار العربيّة للموسوعات، بيروت، ط٢، ٢٠٠٥م.
المختار: صلاح الدين: تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، ١٩٥٧م.
المطبعي: حميد: موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط١، ١٩٩٨م.
مغربي: محمد علي: أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة وبعض القرون الماضية ١٣٠١-١٤٠٠هـ/١٨٨٣-١٩٨٠م، مطبعة المدني، القاهرة، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.
الموصلي: محمد طاهر العمري: تاريخ مقدرات العراق السياسية، المطبعة العصرية، بغداد، ١٣٤٢هـ/١٩٢٥م.
النابلسي: شاكر: الشارع العربي (مصر وبلاد الشام)؛ دراسة تاريخية سياسية، دار يافا، عمّان، ط١، ٢٠٠٣م.
ناجي: سلطان عبده: التاريخ العسكري لليمن ١٨٣٩-١٩٦٧م؛ دراسة سياسية، دار العودة، بيروت، ط٢، ١٩٨٨م.
النجار: مصطفى عبد القادر: التاريخ السياسي لعلاقات العراق الدولية بالخليج العربي؛ دراسة في التاريخ الدولي، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، (د.ط)، ١٩٧٥م.
النصيري: عبد الرزاق أحمد: دور المجددين في الحركة الفكرية والسياسية في العراق (١٩٠٨-١٩٣٢م)، مكتبة عدنان، بغداد، ط١، ٢٠١٢م.
نصيف: حسين محمد: ماضي الحجاز وحاضره، مكتبة ومطبعة خضير، القاهرة، ط١، ١٣٤٩هـ.
النفيعي: عبد الله مصلح: إسهام الإخوان في توحيد المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.
وهبة: حافظ: خمسون عامًا في جزيرة في جزيرة العرب، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط١، ٢٠٠١م.
ياسين: يوسف: يوميات الدّبدبة، أعدّها للنشر وعلّق عليها: قاسم بن خلف الرّويس، دار جداول، بيروت، ط٢، ٢٠١٣م.
ياغي: إسماعيل أحمد: حركة رشيد عالي الكيلاني: دراسة في تطور الحركة الوطنية العراقية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٩٧٤م.

ثالثًا: الرسائل الجامعية:

الألوسي: حنان عبد الكريم: الحركة القومية في العراق بين عامي ١٩٣٢-١٩٤١م، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات القومية والاشتراكية، الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٨٥م.

آل ضيدان: رسول شمخي جبر: الضباط العراقيون والثورة العربية الكبرى ١٩١٦-١٩١٨م، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة البصرة، ٢٠٠٠م.

التركي: عبد المحسن عبد العزيز: جهود الإمام عبد الله بن عبد اللطيف بن عبد الرحمن آل الشيخ في الدعوة والاحتساب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدعوة والاعلام، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٢٩هـ.

الرواس: عباس إسماعيل: دور العراقيين في الحركة العربية الحديثة ١٩٠٨-١٩٢٠م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، ٢٠١١م.

الذكير: مقبل بن عبد العزيز (ت١٣٦٣هـ/١٩٤٦م): مطالع السعود في تاريخ نجد وآل سعود؛ الجزء المغطي لأحداث فترة الدولة السعودية الثانية ١٢٣٨-١٣٠٩هـ/١٨٢٢-١٨٩٢م، دارسة وتحقيق: سعود بن تركي التركي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم التاريخ، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.

الذكير: مقبل بن عبد العزيز (ت١٣٦٣هـ/١٩٤٦م): طوق الحمامة في أخبار اليمامة، رسالة ماجستير غير منشورة، دارسة وتحقيق: صالح أحمد ربيع الغامدي، ضمن رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، قسم التاريخ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م.

بن زانه: نوفل خضير: دور الحوافز في رفع العدالة التنظيمية؛ دراسة حالة: المؤسسة الوطنية للتنقيب (حاسي مسعود)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر، ٢٠١٤م.

سويلم: بيداء بنت محمود: فوزي القاوقجي ودوره في القضايا القومية ١٨٩٠-١٩٤٨م، رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية (ابن رشد), جامعة بغداد, ١٩٩٠م، ص٦ وما بعدها.

الشهراني: نورة بنت عبد الله: دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م.

عبد الكريم: لمى بنت عبد العزيز: الخدمات العامة في العراق ١٨٦٩-١٩١٨م، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة الموصل، ٢٠٠٣م.

قادري: محمد: دور إدارة الكفاءات في تطوير الموارد البشرية؛ دراسة حالة مطاحن عمر بن عمر بقالمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قالمة، الجزائر، ٢٠٢٠م.

الكباسي: سلمى بنت عدنان: المنطقة المحايدة بين الكويت والمملكة العربية السعودية "١٩١٣-١٩٦٥م"؛ دراسة تاريخية لتطورها السياسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٠م.

محمد: منسي شرموط: العلاقات العراقية السعودية ١٩٣٢-١٩٥٨م دراسة في العلاقات السياسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٩٨٤م.

المهداوي: عليّ هادي: الحروب البلقانية ١٩١٢-١٩١٣م؛ دراسة تاريخية في العلاقات الدولية قبل الحرب العالمية الأولى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ١٩٩٧م.

رابعًا: المجلات المُحكّمة والمؤتمرات العلمية:

آل سعود: موضي بنت منصور: الملك عبد العزيز ومؤتمر الكويت ١٩٢٣-١٩٢٤م، مجلة دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، مج٩، العدد الثاني، محرم ١٤٠٤هـ/أكتوبر ١٩٨٣م.

البهلكي: عليّ محمد: علاقات المملكة العربية السعودية بالخليج العربي في عهد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، المجلد الثامن، ١٩٨١م.

بوخمخم: عبد الفتاح وكريمة شابونية: تسيير الكفاءات ودورها في بناء الميزة التنافسية، ورقة بحث مقدمة ضمن الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة الجزائر، نوفمبر ٢٠٠٥م.

الحمدي: صبري فالح:

التحديث في مجالات الثقافة، التمثيل الدبلوماسي، القضاء، والأمن والدفاع في المملكة العربية السعودية (١٩٢٦-١٩٥٣م)، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب، العدد ٦٨، مارس/آذار ٢٠١٥م.

سياسة الملك عبد العزيز بن سعود الخارجية وأثرها في قيام التمثيل الدبلوماسي (١٩٠٢-١٩٥٣م)، مجلة كلية التربية، بغداد، العدد ٢٩، ٢٠٠٩م.

عبد الله الدّملوجي والسياسة الخارجية السعودية (١٩١٥-١٩٢٨م)، مجلة دراسات في التاريخ والآثار، كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد ١٥، السنة ٢٠٠٩م.

الرحيلي: أريج بنت فهد: جهود الملك عبد العزيز في إصلاح سكة حديد الحجاز، مجلة القلزم للدراسات التاريخية والحضارية، العدد ١٦، يونيو ٢٠٢٢م.

الزيدي: مفيد كاصد:

عبد العزيز آل سعود وبريطانيا، مجلة الدراسات الدبلوماسية، الرياض، العدد ١٨، ٢٠٠٣م.

معاهدة جدة ١٩٢٧م صفحة في العلاقات السعودية البريطانية، مجلة معهد البحوث والدراسات العربية، العدد ٢٦، سبتمبر ١٩٩٦م.

سعود الكبير: تركي محمد: علاقة بريطانيا بالملك عبد العزيز آل سعود ١٩٠٢-١٩٢٥م، مجلة دارة الملك عبد العزيز، السنة الحادية عشرة، العدد الرابع، الرياض، ١٩٨٦م.

سنبل: سميرة بنت أحمد: دور حافظ وهبة في رسم سياسة المملكة الخارجية في عهد الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، الجزء الأول، العدد ٩، يناير ٢٠١١م.

الشرعة: إبراهيم فاعور: حزب الأحرار الحجازي ودوره السياسي بين عامي (١٩٢٨-١٩٣٥م)، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٧ ، العدد الأول، ٢٠١٠م.

عبد الرحمن: سوسن بنت جبار: التمثيل الدبلوماسي في المملكة العربية السعودية (دراسة تاريخية في النشأة والتطور حتى عام ١٩٥٣م)، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد٢، العدد ٢٨، فبراير ٢٠٢١م.

موساوي: زهية وخديجة خالدي: نظرية الموارد والتجديد في التحليل الاستراتيجي للمنظمات: الكفاءات كعامل لتحقيق الأداء المتميز، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة، الجزائر، ٢٠٠٥م.

مؤنس: أشرف محمد: يوسف ياسين ودوره في السياسة السعودية المعاصرة، مجلة بحوث الشرق الأوسط، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد ١٥، سبتمبر ٢٠٠٤م.

نحلة: نجاة: سوسيولوجيا الكفاءات: من مفهوم التأهيل إلى مفهوم الكفاءة، مجلة معارف، السنة ١١، العدد ٢١، ديسمبر ٢٠١٦م.

خامسًا: الجرائد والصُّحف والمجلات الصُّحفية:

جريدة أم القرى، العدد ٢٩٣، بتاريخ ٢٢ صفر ١٣٤٩هـ/١٨ يوليو ١٩٣٠م.

جريدة أم القرى، العدد ١٤٨٩، بتاريخ ٦ ربيع الأول ١٣٧٣هـ/١٣ نوفمبر ١٩٥٣م.

جريدة الرياض، منصور العساف: الفريق سعيد جودت .. رجل المواقف الصعبة، العدد ١٧٥٠٢، بتاريخ الجمعة ٦ شعبان سنة ١٤٣٧هـ/١٣ مايو سنة ٢٠١٦م.

جريدة الرياض، منصور العساف: محمد الطويل؛ رجل السياسة والاقتصاد والعمل الخيري، العدد ١٧٨٢٧، بتاريخ الجمعة ١٠ رجب سنة ١٤٣٨هـ/٧ إبريل سنة ٢٠١٧م.

جريدة الشرق الأوسط، بدر الخريف: السعودية بدايات صعبة ووعي مبكر بأهمية دخول الطب الحديث إلى البلاد قبل قرن، العدد ١٠٧٧٦، بتاريخ ٢٤ جمادى الأولى سنة ١٤٢٩هـ/٣٠ مايو سنة ٢٠٠٨م.

جريدة الشرق الأوسط، عبد الرحمن الشبيلي: حافظ وهبة ... النسر المهاجر، العدد ١٤٦٧٨، بتاريخ ٢٩ جمادى الأولى ١٤٤٠هـ/٤ فبراير ٢٠١٩م.

جريدة اليمامة، أحمد الغرّ: الذكرى الـ ٧٥ للاجتماع التاريخي: لقاء الحكمة والقوة الذي أسّس لتحالف القوتين الأهم في العالم، العدد ٢٥٩٦، بتاريخ ١٩ جمادى الآخرة ١٤٤١هـ/١٣ فبراير ٢٠٢٠م.

صحيفة الاقتصادية، المشراق: يوسف ياسين .. الصحافي السياسي والمستشار في زمان المؤسّس، العدد ٨٩٣٨، بتاريخ ٣٠ مارس ٢٠١٨م.

صحيفة الجزيرة، من رجال الشورى؛ عبد القادر غزاوي، العدد ١١٣٩٠، بتاريخ ١١ شوال ١٤٢٤هـ/٥ ديسمبر ٢٠٠٣م.

صحيفة الجزيرة، منصور العساف: مستشارو الملك عبد العزيز: بطانة الخير، العدد ١٧٦٣٩، بتاريخ ٢ محرم ١٤٣٩هـ – ٢٢ سبتمبر ٢٠١٧م.

صحيفة الجزيرة، حنان بنت عبد العزيز آل سيف: رجال حول الملك عبد العزيز: يوسف ياسين (الصحفي والمستشار السياسي في ديوان المؤسس)، العدد ١٧٦٢٦، بتاريخ ١٠ رجب ١٤٤٢هـ/٢٢ فبراير ٢٠٢١م.

مجلة الفيصل، العدد ٢٣٩، جمادى الآخرة ١٤١٧هـ/سبتمبر – أكتوبر ١٩٩٦م.

مجلة المصور المصرية بتاريخ مرحم سنة ١٣٦٨هـ/نوفمبر سنة ١٩٤٨م.

سادسًا: المواقع الإلكترونية:

موقع الويكيبيديا الإلكتروني *https://ar.wikipedia.org/wiki*.

موقع تراجم الإلكتروني .*https://www.taraajem.com/persons*

موقع الجزيرة الإلكترونيhttp://www.al-jazirah.com.sa* .

الموقع الإلكتروني لمدونة الدكتور إبراهيم العلاف: *http://www.allaPblogspot.com*.

ترجمة المراجع العربية:

Firstly: Sources:

Ibn Abi Shaybah: Abu Bakr Abdullah Al-Kufi (d. 235 AH/849 CE): The Compiler, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, (1st ed.), (1421 AH/2000 CE).

Al-Tirmidhi: Abu Isa Muhammad ibn Isa (d. 279 AH/892 CE): The book of Sunan, known as Al-Jami' Al-Sahih, edited by Bashar Ma'roof, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, (1998 CE).

Ibn Hazm: Ali ibn Ahmad Al-Andalusi (d. 456 AH/1072 CE): Jami'rat Ansab Al-Arab, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, (3rd ed.), (1424 AH/2003 CE).

Ibn Sida: Ali ibn Isma'il Al-Nahwi (d. 458 AH/1065 CE): Al-Muhkam wal-Muhit Al-A'zam, edited by Abdul Hamid Hindawi, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, (1st ed.), (2000 CE).

The History of Some Incidents in Najd and the Deaths of Some Notables and Their Lineages and the Construction of the Countries (known as the History of Ibn Isa), edited and supervised by Hamad Al-Jasser, Dar Al-Yamama, Riyadh, (1st ed.), (1386 AH/1966 CE).

'Iqd Al-Durar in the Events in Najd during the Late Thirteenth and Early Fourteenth Century, edited by Abdul Rahman bin Abdul Latif Al Al-Sheikh, General Secretariat for Celebrating the Centennial of the Establishment of the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, (1st ed.), (1419 AH/1999 CE).

Al-Zubaidi: Muhammad bin Muhammad Al-Murtada Al-Yamani (d. 1205 AH/1790 CE): Taj Al-Arus min Jawahir Al-Qamus, edited by Abdul Sattar Ahmed Al-Faraj, Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi, Beirut, (1365 AH/1945 CE).

Al-Zamakhshari: Mahmoud bin Umar Al-Khwarizmi (d. 538 AH/1143 CE): Asas Al-Balaghah, edited by Muhammad Basil Ayoun Al-Sood, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, (1st ed.), (1998 CE).

Al-Tabarani: Suleiman bin Ahmad Al-Shami (d. 360 AH/970 CE): Al-Mu'jam Al-Awsat, edited by Tariq Awad Allah Al-Husseini, Dar Al-Haramayn, Cairo (n.d.), (1415 AH).

Ibn Isa: Ibrahim bin Saleh, 'Iqd Al-Durar in the Events in Najd during the Late Thirteenth and Early Fourteenth Century, edited by Abdul Rahman bin Abdul Latif Al Al-Sheikh, General Secretariat for Celebrating the Centennial of the Establishment of the Kingdom, (1st ed.), Riyadh, (1419 AH/1999 CE).

Al-Fayruzabadi: Muhammad bin Ya'qub bin Muhammad (d. 817 AH/1414 CE): Al-Qamus Al-Muhit, The Message Foundation, Office for Heritage Research, Beirut, (1407 AH/1987 CE).

Al-Fayyumi: Ahmed bin Muhammad Al-Hamwi (d. 770 AH/1368 CE): Al-Musabah Al-Munir fi Ghariib Al-Sharh Al-Kabir, edited by Abdul Azim Al-Shanawi, Dar Al-Ma'arif, Cairo, (2nd ed.), (n.d.).

Muslim: Muslim bin Al-Hajjaj Al-Qushayri (d. 261 AH/874 CE): Al-Jami' Al-Sahih, known as Sahih Muslim, Dar Al-Jil, Beirut, (1st ed.), (1992 CE).

Al-Maqdisi: Muhammad bin Ahmad Al-Bashari (d. 375 AH/985 CE): Ahsan Al-Taqasim fi Ma'rifat Al-Aqalim, Maktaba Madbouli, Cairo, (3rd ed.), (1991 CE).

Al-Hamdani: Muhammad bin Musa Al-Hazmi (d. 584 AH/1188 CE): 'Ajalah Al-Mubtadi wa Fadalah Al-Muntahi, edited by Abdullah Kunoon, General Authority for Amiri Press Affairs, Cairo, (2nd ed.), (1393 AH/1973 CE).

Ya'qut Al-Hamawi: Ya'qut bin Abdullah Al-Rumi (d. 626 AH/1228 CE): Mu'jam Al-Buldan, Dar Sader Publishers, Beirut (n.d.), (1404 AH/1984 CE).

Secondly: Arabic and Translated References (continued):

Abaza: Nizar: "Scholars of Damascus and Its Notables in the Fifteenth Hijri Century (1401-1425 AH)," Dar Al-Fikr, (2007 CE).

Al-Athami: Ahmed Azzat: "The Arab Cause: Its Causes - Introductions - Developments and Consequences," Al-Sha'b Press, Baghdad (n.d.), (1349 AH/1933 CE).

Al-Albani: Muhammad Nasser Al-Din: "The Series of Authentic Hadiths and Some of Their Jurisprudence and Benefits," Dar Al-Ma'arif, Riyadh (n.d.), (1415 AH/1995 CE).

Antonius: George: "The Arab Awakening; A History of the Arab National Movement," translated by Nasser Al-Din Al-Asad and Ehsan Abbas, Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut, (8th ed.), (1987 CE).

Al-Badawi: Muhammad: "Al-Mutawakkil Alal-Wadud Abdul Aziz Al Saud (n.d.)," Riyadh, (1st ed.), (1397 AH/1977 CE).

Al-Bassam: Abdullah Abdul Rahman: "The Treasure of Najdi Histories (History of Ibn Isa) (n.d.)," Riyadh, (1st ed.), (1419 AH/1999 CE).

Basri: Mir: "Leaders of Politics in Modern Iraq," Dar Al-Hikma, London, (1st ed.), (2004 CE).

Al-Turki: Abdullah Abdul Mohsen: "King Abdul Aziz Al Saud: A Nation in a Man," Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Call and Guidance, Riyadh, (1st ed.), (1420 AH/2000 CE).

Al-Tamimi: Muhammad Amin: "Why I Loved Ibn Saud," King Abdul Aziz Foundation, Riyadh, (1st ed.), (1419 AH/1999 CE).

Al-Tuwaijri: Abdul Aziz Abdul Mohsen: "The Whisperers of the Night Shouted in the Morning; King Abdul Aziz: A Documentary Study," Riyadh Al-Rays for Books and Publishing, Beirut, (1st ed.), (1997 CE).

Al-Jasser: Hamad: "Geographical Dictionary of the Arabian Peninsula (Northern Saudi Arabia)," Dar Al-Yamama for Research, Translation, and Publishing, Riyadh, (1st ed.), (1397 AH).

Hatoum: Nour al-Din: "Lectures on the Arab National Movement," Arab Institute for Research and Studies, Nahdat Press, Cairo, (1st ed.), (1967 CE).

Al-Hamdi: Sabri Faleh: "Arab Advisers and Saudi Foreign Policy During the Reign of King Abdul Aziz bin Saud (1915-1953)," Dar Al-Hikma, London, (2nd ed.), (2015 CE).

Hamza: Fouad:

"Saudi Arabia," Modern Victory Library, Riyadh, (2nd ed.), (1388 AH).

"Heart of the Arabian Peninsula," Modern Victory Library, Riyadh, (2nd ed.), (1388 AH).

Al-Hamoudi: Abdul Rahman Muhammad: "Diplomacy and Saudi Regulations: Historical, Diplomatic, Organizational," (1st ed.), Marmer Printing Press, Riyadh, (1420 AH/1999 CE).

Al-Khatib: Abdel Hamid Ahmed: "The Just Imam, His Majesty Abdul Aziz bin Abdul Rahman Al-Faisal Al-Saud; His Biography - His Bravery - The Secret of His Greatness," Comment: Fahd Abdullah Al-Samari, General Secretariat for Celebrating One Hundred Years of the Kingdom's Establishment, Riyadh, (1st ed.), (1419 AH/1999 CE).

Ibn Khamees: Abdullah bin Muhammad: "Dictionary of Yamama," Farzdaq Printing Press, Riyadh, (1st ed.), (1398 AH/1978 CE).

Dagher: Asaad: "My Memoirs on the Margins of the Arab Cause," Dar Al-Qahira for Printing, Cairo (n.d.), (n.d.).

Al-Dakhil: Suleiman Saleh: "The Treasure of Albā' in the History of Al-Ahsa," Arab Institute for Studies and Publishing, Beirut, (2nd ed.), (1422 AH/2002 CE).

Drūzah: Muhammad Azza: "The Emergence of the Arab Movement," Modern Library for Printing and Publishing, Beirut, (1st ed.), (1971 CE).

Al-Damloji: Salem: "The Royal Medical College of Iraq Through a Biography (1940-1946 CE)," Arab Institute for Studies and Publishing, Beirut, (1st ed.), (2003 CE).

Al-Dosari: Muhammad Rashid Al-Majid: "Memories of the Youngest Companion to King Abdul Aziz," Introduction: Osman Al-Saleh, King Faisal Center for Research and Islamic Studies, Riyadh (n.d.), (1422 AH/2001 CE).

Abu Ras: Abdullah Saeed: "Men around King Abdul Aziz," Najul Media, Riyadh, (4th ed.), (1422 AH/2011 CE).

Al-Rawi: Ibrahim Ahmed: "From the Great Arab Revolt to Modern Iraq: Memories," Dar Al-Kitab, Beirut, (1st ed.), (1389 AH/1969 CE).

Rawiya: Hassan: "Strategic Introduction to Human Resource Planning," Dar Al-Jami'a, Alexandria, (1st ed.), (2003 CE).

I understand that you have provided a list of books and their authors, along with some additional details such as publishers and publication years. To provide a translation, I will use English. Please note that translations may not be perfect, especially for specific names or terms that may not have direct equivalents in English. Here's a translated version:

Al-Rubai: Imad Ghanem: Brief History of the People of Nineveh, Consultative Office for Information Systems and Electronic Computers, University of Mosul, Mosul (Dr.), (1999).

Rida: Ahmed: Dictionary of Language Text, Dar Maktabat Al-Hayat, Beirut (Dr.), (1377 AH/1958).

Raouf: Emad Abdul Salam: Saudi Arabia Between the Two World Wars in Light of Iraqi Reports, Dar Dijla, Amman (Dr.), (2006).

Al-Rehani: Amin:

History of Najd, and the Biography of King Abdulaziz bin Abdul Rahman Al Saud, King of Hijaz and Najd and its Appendices, Dar Al-Jeel, Beirut, (6th ed.), (1988).

Kings of the Arabs: A Journey in the Arab Countries Adorned with Drawings, Maps, and an Index of Figures, Dar Sader, Beirut (Dr.), (1951).

Al-Zurqali: Khair al-Din Mahmoud:

Al-Isaba; Encyclopedia of Biographies of the Most Famous Men and Women from the Arabs, Arabized and Orientalists, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut, (1st ed.), (2002).

Al-Zalfa: Muhammad bin Abdullah: Negotiations of King Abdulaziz on the Northern and Northwestern Borders of the Kingdom of Saudi Arabia in the Diaries and Reports of Gilbert Clayton, Dar Bilad Al-Arab, Riyadh, (3rd ed.), (1435 AH/2014).

The Resemblance: Badr Khaled: The Battle of Jahra Before and After, Kuwait (Dr.), (1980).

Al-Zidi: Mufid Kasid: Modern and Contemporary History of the Kingdom of Saudi Arabia, Dar Osama, Oman, (1st ed.), (2004).

Al-Ziyat: Ibrahim Mustafa and Others: Al-Mu'jam Al-Wasit, Edited by: Academy of the Arabic Language, Dar Al-Da'wa, Cairo (Dr.) (Dr.).

Saeed: Amin: History of the Saudi State, Karam Print, Beirut (Dr.), (1964).

Al-Saloum: Latifa bint Abdulaziz: Political and Civilizational Developments in Contemporary Saudi Arabia; A Historical and Documentary Study (no edition), Riyadh, (2nd ed.), (1419 AH).

Al-Samari: Fahd Abdullah and Others: Encyclopedia of King Abdulaziz's Diplomacy, King Abdulaziz Public Library, Riyadh, (1st ed.), (1419 AH/1999).

Shaker: Fouad Ismail: Journey of Spring, King Abdulaziz Foundation, Riyadh, (1st ed.), (1419 AH).

Sharaf: Abdul Aziz and Muhammad Shaban: Abdul Aziz Al Saud and the Genius of Islamic Personality, Dar Al-Maaref, Cairo, (1st ed.), (1403 AH/1983).

Saleh: Adel Harkoush and Muayyad Saeed Al-Salem: Human Resource Management; A Strategic Approach, Dar Al-Alam Al-Kitab Modern, Oman (Dr.), (2006).

Safwat: Najda Fathi: Iraq in British Documents in 1936, Gulf Studies Center, Basra University (Dr.), (1983).

Tannous: Tawfiq: History of the Balkan War 1912-1913, Introduction: Muhammad Al-Arnaout, Alexandria (Dr.), (1913).

Abdel-Baqi: Salah al-Din Muhammad: Human Resource Management, University House, Cairo (Dr.), (2000).

Al-Ubaidi: Azhar Saad Allah: Names and Titles of Mosul, Mosul Journal, Baghdad, (1420 AH/1999).

Al-Othaimeen: Abdullah Saleh:

History of the Kingdom of Saudi Arabia, Al-Obeikan Library, Riyadh, (9th ed.), (1419 AH).

Famous Battles of King Abdulaziz to Unify the Country, Al-Obeikan Library, Riyadh, (1st ed.), (1417 AH).

Al-Attar: Ahmed Abdul Ghaffur: The Falcon of the Island (no edition), (4th ed.), (Dr.).

Atiyya Allah: Ahmed: Political Dictionary, Dar Al-Nahda Al-Arabiyya, (3rd ed.), Cairo, (1387 AH/1968).

Omar: Ahmed Mukhtar: Dictionary of Contemporary Arabic Language, Alam Al-Kutub, Cairo, (1st ed.), (1429 AH/2008).

Al-Umari: Omar Saleh: King Abdulaziz and Charity Work; A Historical and Documentary Study, Secretariat General for the Celebration of the Centennial of the Foundation of the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, (1st ed.), (1419 AH/1999).

Al-Ghalami: Abdul Munim:

Secrets of National Struggle in Mosul (1908-1925), Shafeeq Press, Baghdad (Dr.), (1958).

The Wise King, Dar Al-Liwaa, Riyadh, (2nd ed.), (1400 AH/1980).

Al-Faqi: Muhammad Hamed: Aspects of the Virtuous Biography of Imam Adil Abdulaziz bin Abdul Rahman Al-Faisal Al Saud, Al-Sunna Al-Muhammadiya Press, Cairo (Dr.), (1369 AH).

Fayyad: Basel Suleiman: Memoirs of Suleiman Fayyad: Pioneers of the Arab Renaissance in Iraq, Al-Adib Al-Baghdadi Press, Baghdad (Dr.), (2000).

Philip: Abdullah:

Arabian Days, translated by: Abbas Saeed, Al-Obeikan Library, Riyadh, (1st ed.), (2002).

A Piece of Modern Arab History, translated by: Khairi Hammad, Commercial Office for Printing and Publishing, Beirut (Dr.) (no edition).

Qasim: Jamal Zakaria: The Arabian Gulf: A Study of the History of the United Arab Emirates (1914-1945), Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, (1972).

Qasimiya: Kheiriya:

Aspects of King Abdulaziz's Policy towards Arab Issues, Analytical Study through the Papers of Nabiha Al-Azma, King Abdulaziz Foundation, Riyadh, (1st ed.), (1419 AH/1999).

The Arab Government in Damascus Between (1918-1920), Dar Al-Maaref, Cairo, (1st ed.), (1971).

Memoirs of Fawzi Al-Qawuqji (1914-1932), Dar Al-Quds, Beirut, (1st ed.), (1975).

Al-Qazwini, Joudat: "The History of Al-Qazwini in the Biographies of the Unknown and Known Figures of Iraq and Others (1900-2000 AD)," Al-Khazain for Heritage Revival, Beirut, (1st edition), (2012).

Qalaji, Mohammad Ruwass, and Hameed Sadiq Qanibi: "Dictionary of the Language of Jurists," Dar Al-Nafaes for Printing and Publishing, Beirut, (2nd edition), (1408 AH / 1988 AD).

Kashk, Mohammad Jalal: "The Saudis and the Islamic Solution; the Source of Legitimacy for the Saudi System," Maudi Graphics Company, London, (3rd edition), (1402 AH / 1982 AD).

Al-Kaabi, Ali Saleh: "Historical Studies on Iraqi Tribes and Figures," Delta Printing and Publishing, Beirut, (1st edition), (2010).

Al-Kayali, Abdulwahab and Kamel Al-Zuhairi: "Encyclopedia of Politics," The Arab Institution for Studies and Publishing, Beirut, (2nd edition), (1990).

Maher, Ahmed: "Human Resource Management," University House, Cairo, (1st edition), (2006).

Al-Mujaddidi, Mohammad Ameem Al-Ihsan: "Jurisprudential Definitions," Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, (1st edition), (2003).

Group of Authors: "The Arab International Encyclopedia," Encyclopedia Works Foundation for Publishing and Distribution, Riyadh, (2nd edition), (1419 AH / 1999 AD).

Al-Muhama, Abbas Al-Azawi: "Encyclopedia of Iraqi Tribes," Dar Al-Arabiya for Encyclopedias, Beirut, (2nd edition), (2005).

Al-Mukhtar, Salahuddin: "History of the Kingdom of Saudi Arabia in Its Past - and Present," Dar Maktabat Al-Hayat, Beirut, (undated), (1957).

Al-Matbaei, Hameed: "Encyclopedia of Iraqi Figures in the Twentieth Century," General Cultural Affairs House, Baghdad, (1st edition), (1998).

Maghribi, Mohammad Ali: "Figures of the Hijaz in the Fourteenth Century of the Hijra and Some Past Centuries (1301-1400 AH / 1883-1980 AD)," Al-Madani Press, Cairo, (1410 AH / 1990 AD).

Al-Mawsili, Mohammad Tahir Al-Omari: "Political History of Iraq's Capabilities," Al-Asriya Press, Baghdad, (1342 AH / 1925 AD).

Al-Nabulsi, Shakir: "The Arab Street (Egypt and the Levant); a Historical Political Study," Dar Yafa, Amman, (1st edition), (2003).

Naji, Sultan Abdulh: "Military History of Yemen (1839-1967); a Political Study," Dar Al-Awda, Beirut, (2nd edition), (1988).

Al-Najjar, Mustafa Abdulqadir: "The Political History of Iraq's International Relations with the Arabian Gulf; a Study in International History," Publications of the Arabian Gulf Studies Center, University of Basra (undated), (1975).

Al-Nasiri, Abdul Razzaq Ahmad: "The Role of the Renewers in the Intellectual and Political Movement in Iraq (1908-1932)," Adnan Library, Baghdad, (1st edition), (2012).

Naseef, Hussein Mohammad: "The Past and Present of the Hijaz," Khedair Library and Printing House, Cairo, (1st edition), (1349 AH).

Al-Nafai'i, Abdullah Musleh: "The Contribution of the Brotherhood in the Unification of the Kingdom of Saudi Arabia," Riyadh, (1416 AH / 1996 AD).

Wahba, Hafez: "Fifty Years on the Arabian Peninsula," Dar Al-Afaq Al-Arabiya, Cairo, (1st edition), (2001).

Yassin, Youssef: "Diaries of the Dbadba," Prepared for Publication and Commented by Qasim bin Khalaf Al-Ruwais, Jadaul Publishing, Beirut, (2nd edition), (2013).

Yaghi, Ismail Ahmad: "Rashid Ali Al-Kilani Movement: A Study in the Evolution of the Iraqi National Movement," Dar Al-Talia'a for Printing and

Publishing, Beirut, (1st edition), (1974).

Thirdly: University Theses:

Al-Ussi, Hanan Abdul Kareem:** "The National Movement in Iraq between the Years (1932-1941)," Unpublished Master's Thesis, Institute of National and Socialist Studies, Al-Mustansiriya University, Baghdad, (1985).

Al-Dydan, Rasool Shumkhi Jaber:** "The Iraqi Officers and the Great Arab Revolution (1916-1918)," Unpublished Master's Thesis, Department of History, College of Arts, University of Basra, (2000).

Al-Turki, Abdul Mohsen Abdul Aziz:** "Efforts of Imam Abdullah bin Abdul Latif bin Abdul Rahman Al Al-Sheikh in Preaching and Accountability," Unpublished Master's Thesis, College of Da'wah and Information, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, (1429 AH).

Al-Rawas: Abbas Ismail: "The Role of Iraqis in the Modern Arab Movement (1908-1920 AD)," an unpublished master's thesis, College of Education, University of Mosul, (2011 AD).

Al-Dhakir: Muqbil bin Abdul Aziz (d. 1363 H / 1946 AD): "The Saudi Glimpses into the History of Najd and Al Saud; The Part Covered for the Events of the Second Saudi State (1238-1309 H / 1822-1892 AD)," a master's thesis, unpublished, studied and edited by Saud bin Turki Al-Turki, King Abdulaziz University, College of Arts and Humanities, Department of History, (1415 H / 1994 AD).

Al-Dhakir: Muqbil bin Abdul Aziz (d. 1363 H / 1946 AD): "The Collar of the Dove in the News of Al-Yamama," an unpublished master's thesis, studied and edited by Saleh Ahmed Rabea Al-Ghamdi, within an unpublished master's thesis, College of Sharia and Islamic Studies, History Department, Umm Al-Qura University, Mecca, (1436 H / 2015 AD).

Bin Zana: Nofal Khudair: "The Role of Incentives in Enhancing Organizational Justice; Case Study: National Drilling Company (Hassi Messaoud)," an unpublished master's thesis, Faculty of Economic and Commercial Sciences and Management Sciences, Management Sciences Department, Mohammed Khider University, Biskra, Algeria, (2014 AD).

Swaylim: Baydaa bint Mahmoud: "Fawzi Al-Qawuqji and His Role in National Issues (1890-1948 AD)," an unpublished master's thesis, College of Education (Ibn Rushd), University of Baghdad, (1990 AD), page 6 and beyond.

Al-Shahrani: Nora bint Abdullah: "The Role of Academic Competency Management in Achieving Organizational Excellence at King Khalid University," an unpublished master's thesis, Department of Educational Administration and Supervision, College of Education, King Khalid University, (1438 H / 2017 AD).

Abdul Karim: Lamia bint Abdul Aziz: "Public Services in Iraq (1869-1918 AD)," an unpublished doctoral thesis, Department of History, College of Arts, University of Mosul, (2003 AD).

Qadri: Muhammad: "The Role of Competency Management in Human Resource Development; Case Study: Omar Bin Omar Mills in Guelma," an unpublished master's thesis, Department of Economic Sciences, Faculty of Economic and Commercial Sciences and Management Sciences, Guelma University, Algeria, (2020 AD).

Al-Kabasi: Salma bint Adnan: "The Neutral Zone between Kuwait and the Kingdom of Saudi Arabia (1913-1965 AD), A Historical Study of its Political Evolution," an unpublished master's thesis, College of Arts, University of Baghdad, (2000 AD).

Muhammad: Mansi Sharmout: "Iraqi-Saudi Relations (1932-1958 AD), A Study in Political Relations," an unpublished master's thesis, College of Arts, University of Baghdad, (1984 AD).

Al-Mahdawi: Ali Hadi: "The Balkan Wars (1912-1913 AD); A Historical Study of International Relations Before World War I," an unpublished doctoral thesis, College of Arts, University of Kufa, (1997 AD).

Fourth: Peer-Reviewed Journals and Scientific Conferences:

Al Saud: Mawadi bint Mansour: "King Abdulaziz and the Kuwait Conference (1923-1924 AD)," Journal of King Abdulaziz Foundation, Riyadh, (Vol. 9), (Issue 2), (Muharram 1404 H / October 1983 AD).

Al-Buhlaqi: Ali Mohammed: "Relations of the Kingdom of Saudi Arabia with the Arabian Gulf during the Reign of King Abdulaziz bin Abdul Rahman Al Saud," Journal of the College of Arts, Riyadh University, (Volume 8), (1981 AD).

Boukhemkhem: Abdel Fattah and Karima Chebabnia: "Competency Management and its Role in Building Competitive Advantage," a research paper presented at the International Conference on Knowledge Economy, Faculty of Economic and Management Sciences, University of Algiers, (November 2005).

Al-Hamdi: Sabri Faleh:

"Modernization in the Fields of Culture, Diplomatic Representation, Judiciary, Security, and Defense in the Kingdom of Saudi Arabia (1926-1953 AD)," Journal of Al-Mustansiriya Arts, College of Arts, (Issue 68), (March 2015).

"The Foreign Policy of King Abdulaziz bin Saud and its Impact on the Establishment of Diplomatic Representation (1902-1953 AD)," Journal of the College of Education, Baghdad, (Issue 29), (2009 AD).

"Abdullah al-Damluji and Saudi Foreign Policy (1915-1928 AD)," Studies in History and Archaeology, College of Arts, University of Baghdad, (Issue 15), (2009 AD).

Al-Rahili: Arij bint Fahd: "King Abdulaziz's Efforts in Rehabilitating the Hejaz Railway Track," Al-Qalzam Journal of Historical and Civilizational Studies, (Issue 16), (June 2022).

Al-Zaidi: Mufeed Kasad:

"Abdulaziz Al Saud and Britain," Journal of Diplomatic Studies, Riyadh, (Issue 18), (2003).

"Jeddah Treaty (1927 AD): A Page in Saudi-British Relations," Journal of the Institute of Arab Research and Studies, (Issue 26), (September 1996).

Saud Al-Kabeer: Turki Mohammed: "Britain's Relationship with King Abdulaziz Al Saud (1902-1925 AD)," Journal of the King Abdulaziz Foundation, (Eleventh Year), (Issue Four), Riyadh, (1986).

Sinbal: Sameera bint Ahmed: "The Role of Hafez Wahba in Shaping the Foreign Policy of the Kingdom during the Reign of King Abdulaziz," Journal of the College of Education, Port Said University, (Part One), (Issue 9), (January 2011).

Al-Shar'ah: Ibrahim Faour: "The Independent Liberals Party in the Hejaz and its Political Role between (1928-1935 AD)," Studies Journal, Humanities and Social Sciences, (Volume 37), (Issue One), (2010).

Abdulrahman Sawsan bint Jabar:** "Diplomatic Representation in the Kingdom of Saudi Arabia (A Historical Study of Origins and Development until 1953)," Tikrit University Journal of Humanities, (Volume 2), (Issue 28), (February 2021).

-Musawi: Zuhayyah and Khadija Khaldi:** "Resource Theory and Renewal in Strategic Analysis of Organizations: Competencies as a Factor for Achieving Outstanding Performance," a research paper presented at the International Scientific Conference on the Outstanding Performance of Organizations and Governments, University of Ouargla, Algeria, (2005).

-Mouns: Ashraf Mohammed:** "Youssef Yassin and His Role in Contemporary Saudi Politics," Journal of Middle East Research, Middle East Research Center, Ain Shams University, Cairo, (Issue 15), (September 2004).

-Nahla: Najah:** "Sociology of Competencies: From the Concept of Qualification to the Concept of Competency," Maaref Magazine, (Year 11), (Issue 21), (December 2016).

Fifth: Newspapers and Press Magazines:

Umm Al-Qura Newspaper, (Issue 293), (July 18, 1930).

Umm Al-Qura Newspaper, (Issue 1489), (November 13, 1953).

Al Riyadh Newspaper, Mansour Al-Assaf: "General Saeed Joudat... A Man of Difficult Positions," (Issue 17502), (May 13, 2016).

Al Riyadh Newspaper, Mansour Al-Assaf: "Mohammed Al-Tuwaijri; Man of Politics, Economics, and Charity," (Issue 17827), (April 7, 2017).

Middle East Newspaper, Badr Al-Kharif: "Saudi Arabia's Difficult Beginnings and Early Awareness of the Importance of Modern Medicine a Century Ago," (Issue 10776), (May 30, 2008).

Middle East Newspaper, Abdul Rahman Al-Shubaily: "Hafez Wahba... The Migratory Eagle," (Issue 14678), (February 4, 2019).

Al-Yamama Newspaper, Ahmed Al-Gharr: "The 75th Anniversary of the Historic Meeting: The Wisdom and Power Alliance that Established the Most Important Power Alliance in the World," (Issue 2596), (February 13, 2020).

Al-Eqtisadiah Newspaper, Al-Mashraq: "Youssef Yassin... The Political Journalist and Advisor in the Era of the Founder," (Issue 8938), (March 30, 2018).

Al Jazeera Newspaper, From the Men of Shura; Abdul Qader Ghazawi, (Issue 11390), (December 5, 2003).

Al Jazeera Newspaper, Mansour Al-Assaf: "King Abdulaziz's Advisors: The Lining of Goodness," (Issue 17639), (September 22, 2017).

Al Jazeera Newspaper, Hanan bint Abdul Aziz Al-Saif: "Men around King Abdulaziz: Youssef Yassin (Journalist and Political Advisor in the Founder's Court)," (Issue 17626), (February 22, 2021).

Alfaisal Magazine, (Issue 239), (September - October 1996).

Egyptian Photographer Magazine, Muharram Issue (Year 1368 H / November 1948).

Sixth: Websites:

Wikipedia: [Wikipedia Arabic](https://ar.wikipedia.org/wiki).

Electronic Biographies: [Taraajem](https://www.taraajem.com/persons).

Al Jazeera Electronic Website: [Al Jazeera](http://www.al-jazirah.com.sa).

Dr. Ibrahim Al-Alaaf's Blog: [Blogspot](http://www.allaPblogspot.com).references

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal